

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche - "Médecine et Techniques Médicales"

Année Universitaire 2015/2016

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

présenté par

Anaïs GREAU
Née le 16/07/1991

Cécile MORVAN
Née le 26/05/1992

Présentation de l'Outil d'Analyse des Interactions (OAI) pour les enfants à haut potentiel intellectuel adapté du support Ortolan (2012) et utilisation auprès de trois enfants à haut potentiel intellectuel pendant leur séance d'orthophonie

Présidente du Jury : Hélène Colun, Orthophoniste chargée de cours au CFUO de Nantes.

Directrice de mémoire : Anne Croll, Maître de conférences en linguistique à l'Université de Nantes.

Membre du jury : Clothilde Hussenot, 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”.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tout particulièrement Anne Croll, directrice de ce mémoire, pour son investissement tout au long de notre travail, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Nous remercions Hélène Colun d'avoir accepté de présider le jury de mémoire.

Nous remercions Clothilde Hussenot, membre du jury de mémoire pour l'intérêt qu'elle a porté à notre travail et l'aide qu'elle nous a apportée.

Nous adressons également nos remerciements aux orthophonistes ayant accepté de participer à notre étude pour leur disponibilité et leur intérêt et sans qui ce travail n'aurait pas pu être aussi riche.

Nous remercions également les enfants qui ont participé à notre étude ainsi que leurs parents pour leur collaboration.

Nous remercions aussi toutes les orthophonistes qui, de près ou de loin, nous ont apporté aide et conseils.

Nous remercions également nos proches pour leur soutien et leurs longues relectures.

INTRODUCTION	9
Partie 1 : ELEMENTS THEORIQUES	11
Chapitre 1 : Le haut potentiel intellectuel chez l'enfant	11
I- DEFINITIONS PREALABLES DU HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL.....	12
1) L'intelligence	12
a) Définition	12
b) Evolution des théories.....	12
c) Intelligence émotionnelle et sociale	14
2) Le quotient intellectuel.....	16
a) Définition et calcul	16
b) Le WISC IV	16
c) Les limites du quotient intellectuel	18
3) Le haut potentiel intellectuel.....	19
a) Terminologie	19
b) Définition du haut potentiel intellectuel.....	20
c) Les deux types de profils.....	21
d) Hypothèses diagnostiques	21
II – LES DIVERSES CARACTERISTIQUES DU HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL CHEZ L'ENFANT.....	22
1) Caractéristiques développementales	22
a) Développement psychomoteur	22
b) Développement psychoaffectif.....	23
c) Développement langagier.....	23
2) Caractéristiques neurologiques et cérébrales	24
a) Organisation cérébrale.....	24
b) Vitesse de connexion.....	25
c) Plasticité cérébrale.....	26
3) Caractéristiques cognitives.....	26
a) Le mode de pensée	26

b) La mémoire	27
4) Caractéristiques psychoaffectives	28
a) La personnalité des enfants à haut potentiel intellectuel	28
b) L'humour	28
c) La morale.....	28
d) La sphère affective et émotionnelle	29
e) L'hypersensibilité.....	29
f) L'intelligence émotionnelle et sociale des enfants à haut potentiel intellectuel	30
III – DIFFICULTES PSYCHOLOGIQUES ET SCOLAIRES RENCONTREES PAR LES ENFANTS A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL	31
1) Difficultés psychologiques fréquentes	31
a) L'anxiété	31
b) La dépression	32
c) Une estime de soi fragile	33
d) L'inhibition intellectuelle	34
2) Difficultés scolaires fréquentes	34
a) Les différents profils des élèves à haut potentiel intellectuel	35
b) Comparaison entre l'enfant scolaire et l'enfant à haut potentiel intellectuel	35
c) Echec scolaire.....	36
IV – LES ENFANTS A HAUT POTENTIEL ET LEUR PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE.....	38
1) Raisons de consultation chez l'orthophoniste.....	38
2) Troubles associés	39
a) Haut potentiel intellectuel et troubles « dys »	39
b) Haut potentiel intellectuel et trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH)	40
3) Difficultés des orthophonistes face à la prise en charge des enfants à haut potentiel intellectuel	41
V – DIFFICULTES LANGAGIERES DES ENFANTS A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL.....	42

Chapitre 2 : La pragmatique et l'enfant à haut potentiel intellectuel	45
I – LES DIVERSES THEORIES PRAGMATIQUES	46
1) Définition de la pragmatique.....	46
2) La pragmatique des actes de langage.....	46
a) John Langshaw Austin (1911 – 1960).....	47
b) John Searle (1932)	47
3) La pragmatique cognitive.....	49
a) Herbert Paul Grice (1913 – 1988)	49
b) Dan Sperber (1942) et Deirdre Wilson (1941).....	50
c) Les inférences.....	52
4) Oswald Ducrot (1930) et la pragmatique intégrée	53
a) Présupposés et sous-entendus.....	53
b) Primat de l'argumentation dans la théorie de Ducrot	54
c) Interprétation d'un énoncé selon Ducrot.....	54
5) La pragmatique interactionniste	55
a) Définition	55
b) Courants	56
II – LA PRAGMATIQUE CONVERSATIONNELLE	57
1) Les interactions verbales : une situation de parole exemplaire	57
a) Les trois principes de l'analyse conversationnelle de Kerbrat-Orecchioni	57
b) L'engagement des participants.....	58
c) Le contexte de l'interaction.....	58
2) Les niveaux d'organisation de l'interaction	59
a) L'analyse en rangs	59
b) Le niveau global : ouverture, clôture et éventuelles séquences intermédiaires.....	60
c) Le niveau local : les tours de parole	60
d) Le niveau intermédiaire : l'enchaînement des thèmes	61
3) La dimension non verbale	62
a) Les expressions faciales	62

b) Le regard	62
c) La proxémie.....	62
d) La gestualité	62
4) La dimension émotionnelle	63
a) En lien avec la situation.....	63
b) En lien avec l'interaction	64
c) En lien avec les participants	64
III – IMPLICATION DE LA PRAGMATIQUE DANS LES TROUBLES DU LANGAGE	65
1) Développement des capacités pragmatiques de l'enfant	65
a) Versant compréhension	65
b) Versant production	66
2) Troubles pragmatiques en orthophonie	68
a) Pathologies impliquant des troubles pragmatiques chez les enfants	68
b) L'évaluation pragmatique : objectif orthophonique	69
3) Troubles pragmatiques des enfants à haut potentiel intellectuel	70
a) Arborescence de la pensée	70
b) Théorie de l'esprit	70
c) Compréhension des émotions.....	71
d) Compréhension du langage non littéral.....	71
e) Gestion de l'implicite	71
f) Les habiletés sociales.....	72
Partie 2 : PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS	73
I –PROBLEMATIQUE.....	73
II- OBJECTIFS.....	73
Partie 3 : METHODOLOGIE.....	74
I – POPULATION.....	74
1) Mode de recrutement de la population.....	74
2) Choix de la population expérimentale.....	74
3) Présentation des sujets.....	75

a) Gabriel.....	75
b) Chloé.....	76
c) François.....	77
d) Thomas.....	78
II – PRESENTATION DE L'OUTIL D'ANALYSE DES INTERACTIONS (OAI) POUR LES EHPI.....	78
1) Présentation du support Ortolan (2012).....	78
2) Objectifs de l'adaptation du support Ortolan pour l'observation des EHPI.....	79
3) Spécificité de l'OAI (2016) entre un EHPI et son orthophoniste.....	79
4) Cadre et protocole de l'étude.....	80
III - METHODOLOGIE DE L'ELABORATION DE L'OAI ENTRE UN EHPI ET SON ORTHOPHONISTE.....	81
1) Différence de contenu entre l'OAI (2016) et le support Ortolan (2012).....	81
2) Structure générale et contenu de l'OAI (2016).....	82
a) Informations concernant le patient.....	82
b) Cotation.....	84
c) Glossaire.....	84
d) Dynamique de l'échange.....	85
e) Comportements interactionnels des interlocuteurs.....	85
f) L'analyse conversationnelle.....	86
g) Gestion de la compréhension.....	91
h) Comportements mis en œuvre en cas de difficulté d'intercompréhension.....	91
Partie 4 : ANALYSES DES RESULTATS.....	93
I- ANALYSE DE LA VIDEO DE GABRIEL.....	93
1) Analyse de la première séquence : discussion libre.....	93
2) Analyse de la deuxième séquence : discussion autour d'un livre en trois dimensions.....	97
3) Comparaison des deux séquences.....	103
II- ANALYSE DE LA VIDEO DE CHLOE.....	104
1) Analyse de la première séquence : discussion libre.....	104

2) Analyse de la deuxième séquence : invention de récit	109
3) Comparaison des deux séquences	114
III- ANALYSE DE LA VIDEO DE FRANÇOIS	116
1) Analyse de la séance entière	116
2) Conclusion	119
Partie 5 : INTERPRETATIONS ET DISCUSSION	121
I – INTERPRETATIONS DES RESULTATS	121
1) Comparaison des trois enfants	121
2) Confrontation des résultats avec les éléments de la littérature.....	124
3) Hypothèses	126
II – DISCUSSION.....	127
1) Objectifs et intérêts de l'étude	127
2) Limites de l'étude	128
3) Perspectives.....	129
CONCLUSION	130
Bibliographie	131
Annexes.....	138
ANNEXE A : Tableau des catégories de gestes communicants de Jacques Cosnier, 1993 (Pléty, R. (1993). Ethologie des communications humaines).....	139
ANNEXE B : Courrier explicatif destiné aux parents et aux orthophonistes.....	140
ANNEXE C : Demande d'autorisation adressée aux parents	141
ANNEXE D : Questions adressées aux parents et aux orthophonistes	143
ANNEXE E : Outil d'Analyse des Interactions (OAI) entre un enfant à haut potentiel intellectuel et son orthophoniste.....	144
ANNEXE F : OAI de la discussion spontanée de Gabriel	156
ANNEXE G : OAI de la discussion sur support de Gabriel.....	156
ANNEXE H : OAI de la discussion spontanée de Chloé.....	176
ANNEXE I : OAI de l'invention de récit de Chloé	187
ANNEXE J : OAI de la séquence de François	187

INTRODUCTION

Les enfants à haut potentiel intellectuel suscitent encore beaucoup de questionnements dans la littérature scientifique. Bien que les études se multiplient sur ce sujet les résultats peuvent parfois se contredire. Cependant, on admet aujourd'hui que le haut potentiel intellectuel n'est pas forcément synonyme de réussite. En effet l'échec scolaire est fréquent chez ces enfants et leurs difficultés commencent à être reconnues. De nombreux enfants à haut potentiel intellectuel consultent d'ailleurs une orthophoniste, notamment pour des troubles de type dyslexie ou dysorthographe.

Le fonctionnement cognitif et intellectuel des EHPI est qualitativement différent. Certains de ces enfants peuvent donc présenter un profil particulier. On sait notamment que ces particularités peuvent se traduire dans leur façon de penser et de s'exprimer. Des témoignages et études rapportent que leur fonctionnement peut poser question et compliquer l'approche du thérapeute.

On peut donc se demander si des difficultés peuvent interférer dans l'interaction entre les enfants à haut potentiel intellectuel et leur orthophoniste. Il serait intéressant pour les orthophonistes de pouvoir analyser les interactions chez ces enfants et ce qui peut poser problème dans une conversation.

L'analyse conversationnelle nous a semblé être la méthode la plus pertinente pour effectuer ces observations. Elle se base sur des données multimodales et empiriques car elle rapporte des données d'une situation naturelle. C'est un domaine important de la pragmatique qui permet d'observer les habiletés conversationnelles. Une analyse conversationnelle permettrait de prendre en compte toutes les spécificités des enfants à HPI. Cependant, à notre connaissance il n'existe pas d'outil à disposition des orthophonistes pour objectiver les capacités interactionnelles de ces enfants. C'est dans cette optique que nous proposons un outil adapté à ces enfants qui permettrait aux orthophonistes d'analyser les interactions pendant leur séance. Le travail qui suit consiste à réaménager un support d'analyse interactionnelle déjà existant créé par Ortolan (2012), en l'occurrence une grille d'observation des interactions.

Dans un premier temps il s'agira d'exposer les notions nécessaires à la compréhension du haut potentiel intellectuel avant de détailler les théories pragmatiques et l'analyse conversationnelle qui ont permis de penser en profondeur notre Outil d'Analyse des Interactions (OAI). La deuxième partie de notre étude abordera la démarche méthodologique qui nous a permis de mettre en place un outil à la fois riche et simple à utiliser. Cet outil sera ensuite testé à travers trois enregistrements vidéo. Nous terminerons par une discussion autour des résultats obtenus, de l'intérêt du support et des possibles poursuites de ce travail.

Devant certains points communs entre le haut potentiel intellectuel et le syndrome d'Asperger ou autisme de haut niveau, nous tenons à préciser que cette étude porte bien sur les enfants à haut potentiel intellectuel sans trouble autistique.

**Chapitre 1 : Le haut
potentiel intellectuel chez
l'enfant**

I- DEFINITIONS PREALABLES DU HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL

1) L'intelligence

Avant d'aborder le haut potentiel intellectuel, il est important de définir l'intelligence et ses théories. En effet, comprendre les bases du fonctionnement de l'intellect est nécessaire pour appréhender toutes les spécificités de l'enfant à haut potentiel intellectuel.

a) Définition

La description de l'intelligence varie selon les époques, les sociétés, mais aussi selon les auteurs et leurs spécialités. Ainsi les points de vue pour définir l'intelligence peuvent être philosophiques, populaires, sociétaux, scientifiques, psychologiques, théoriques... Nous ne retiendrons ici que trois niveaux d'analyse de l'intelligence.

Tout d'abord dans les représentations populaires, l'intelligence est associée à la conformité sociale (Belleau, 2001), à la réussite et au prestige (Bernaud, 2009). Ensuite pour les psychologues, l'intelligence est liée à la cognition : la capacité à explorer des problèmes et à les résoudre définit l'intelligence (Bernaud, 2009). On remarque que dans cette conception de l'intelligence l'aspect socio-émotionnel n'est pas pris en compte. Enfin pour les théoriciens de l'intelligence, l'adaptation et la compréhension sont essentielles à la définition de l'intellect (Bernaud, 2009). Ainsi, Binet (1908, cité par Oléron, 1997) explique que l'intelligence permet de s'adapter à l'environnement et à nos congénères.

b) Evolution des théories

Les théories de référence de l'intelligence se divisent en deux courants : la conception unifactorielle (ou unitaire) et la conception multifactorielle (ou pluraliste) de l'intelligence.

➤ *La conception unifactorielle*

Selon la conception unifactorielle, l'intelligence est une seule unité gérée par un processeur. La réussite ou l'échec aux tâches cognitives dépendent de ce processeur. Spearman a soutenu cette idée avec sa « théorie du facteur g » selon laquelle les compétences intellectuelles sont

liées à un facteur général unique. Mais cette théorie, jugée trop réductrice, ne rend pas compte des différents domaines de l'intellect (Bernaud, 2009)

A l'inverse, la conception multifactorielle décrit une intelligence faite de plusieurs entités dont le développement varie selon les sujets. (Bernaud, 2009).

➤ *Les conceptions multifactorielles*

Il existe plusieurs conceptions multifactorielles mais nous ne retiendrons que trois conceptions fondamentales.

- Le modèle de Cattell et Horn, le plus reconnu à ce jour, différencie l'intelligence fluide et l'intelligence cristallisée (Bernaud, 2009).
 - L'intelligence fluide est non soumise aux acquisitions culturelles (Bernaud, 2009). Elle existe dès la naissance et est liée aux notions d'adaptation et de flexibilité mentale. L'intelligence fluide est stimulée par des épreuves de raisonnement non verbal (Weismann-Arcache, 2009). Elle est liée au concept de « l'inné ».
 - L'intelligence cristallisée dépend de la culture et de l'éducation. Au cours du développement elle devient indépendante (Weismann-Arcache, 2009) et s'accroît grâce à l'expérience : les apprentissages antérieurs en amènent des nouveaux (Bernaud, 2009). Elle se rapproche donc de la notion « d'acquis ».
- La théorie triarchique de Jacques Sternberg refonde l'organisation intellectuelle. Sternberg décrit trois types d'intellect pour expliquer la performance intellectuelle (Bernaud, 2009) :
 - L'intelligence pratique et sociale prend en compte la capacité d'une personne à assimiler son environnement et à définir ce qu'on attend de lui. C'est l'aspect « externe » de l'intelligence (Liratni & Pry, 2007)
 - L'intelligence analytique concerne l'utilisation des différents aspects du traitement de l'information. C'est l'aspect « interne » de l'intelligence. (Liratni & Pry, 2007)

- L'intelligence créative permet de trouver un nouveau moyen de solutionner un problème en faisant appel aux connaissances et au traitement de la nouveauté. C'est l'aspect « expérientiel » de l'intelligence. (Liratni & Pry, 2007)

Malgré la réputation de Sternberg, certains points de sa théorie nécessitent un solide approfondissement (Bernaud, 2009).

- Howard Gardner définit l'intelligence comme la possibilité de dénouer un problème ou de créer des biens ayant une importance dans un environnement culturel défini (Belleau, 2001). Suite à ses recherches, Gardner a caractérisé sept intelligences autonomes (Oléron, 1997) :
 - L'intelligence musicale désigne l'habileté à apprécier la musique et à la concevoir. (Belleau, 2001)
 - L'intelligence kinesthésique correspond au contrôle des mouvements du corps et au maniement adéquat d'objets. (Belleau, 2001)
 - L'intelligence logico-mathématique fait référence à une pensée scientifique. (Belleau, 2001)
 - L'intelligence langagière se rapporte au récit d'une histoire et à l'utilisation du registre verbal. (Bernaud, 2009)
 - L'intelligence spatiale est l'aptitude à appréhender correctement l'environnement visuo-spatial. (Belleau, 2001)
 - L'intelligence interpersonnelle est la capacité à identifier le caractère et le dessein des autres en réagissant de manière adéquate. (Belleau, 2001)
 - L'intelligence intrapersonnelle est la perception de ses sentiments et de ses émotions. (Belleau, 2001)

La tendance est aujourd'hui de favoriser un modèle à la fois pluraliste avec des facteurs « primaires » et unitaires avec des facteurs « secondaires » (Bernaud, 2009). Il s'agit de conserver le facteur « g » qui cohabiterait avec des facteurs plus spécifiques (Oléron, 1997).

c) Intelligence émotionnelle et sociale

La plupart des définitions et des tests soulignent la nature cognitive de l'intelligence et écartent le fonctionnement des émotions (Bernaud, 2009). Mais envisager l'intelligence

exclusivement comme une représentation de la cognition est une erreur : le fait de comprendre et de gérer les émotions est aussi un moyen de créer des activités intellectuelles (Bernaud, 2009).

L'intelligence émotionnelle a été définie pour la première fois par Mayer et Salovey. Pour eux cette intelligence est la possibilité de reconnaître et d'utiliser nos émotions et celles des autres (Brasseur & Grégoire, 2010). Elle se mesure avec le quotient émotionnel, noté QE (Gauvrit, 2014).

Quatre facteurs régissent cette intelligence émotionnelle (Gauvrit, 2014) :

- la compréhension de ses émotions,
- la maîtrise de ses émotions,
- la compréhension et la connaissance des émotions des autres individus,
- le contrôle des émotions et des sentiments des personnes, capacité en lien avec le « leadership ».

Les études menées à ce jour indiquent qu'un bon développement de l'intelligence émotionnelle assure la réussite au plan relationnel et personnel. Elle est également essentielle au bonheur puisqu'elle aide à la compréhension des ressentis émotionnels. L'intelligence émotionnelle est aussi efficace pour gérer les situations stressantes (Brasseur & Grégoire, 2010). Elle a également une emprise sur la mémoire, la vitesse de traitement de l'information ou encore le langage : elle peut les gêner ou à l'inverse les renforcer (Liratni & Pry, 2007).

L'intelligence sociale fait référence à la conception et à la représentation de soi (Oléron, 1997). Il s'agit de pouvoir comprendre l'autre et de se comporter de manière adaptée dans les relations sociales (Lubart & Jouffray, 2005). Elle se manifeste par exemple chez l'enfant à travers sa capacité à résoudre des problèmes relationnels avec ses semblables (Oléron, 1997). D'un point de vue théorique il n'existe pas de consensus pour définir l'intelligence sociale. Mais il est admis qu'elle serait liée à l'intelligence verbale elle-même issue de l'intelligence cristallisée. L'intelligence sociale est calculée grâce à des mesures de compréhension des émotions par le biais de dessins, d'expressions du visage et de scénarios (Lubart & Jouffray, 2005).

Les notions d'intelligence émotionnelle et sociale sont au cœur des recherches sur les enfants à haut potentiel intellectuel, c'est pourquoi il est important de les comprendre. Nous reviendrons sur ces concepts dans le contexte de la précocité car ces deux intelligences peuvent être une source de difficultés chez ces enfants.

2) Le quotient intellectuel

La notion de quotient intellectuel est fondamentale pour appréhender toute la complexité des enfants à HPI. Il est en effet nécessaire de comprendre leurs résultats aux tests psychométriques pour avoir une idée de leur fonctionnement intellectuel spécifique.

a) Définition et calcul

Le quotient intellectuel (QI) est une mesure à la fois quantitative et qualitative de l'intelligence. Il se calcule à l'aide de tests psychométriques que seuls les psychologues sont habilités à faire passer. C'est une évaluation d'une part quantitative car le QI est mesuré et établi en comparaison à une norme, en regard de l'âge de l'enfant (Rozencajg, 2011). Mais d'autre part, les tests psychométriques permettent de rendre compte du fonctionnement intellectuel du sujet. Pour cela, ils mesurent l'intelligence générale et les intelligences particulières qui permettent de se renseigner sur le fonctionnement cognitif du patient et donc de pouvoir l'aider dans ses stratégies (Terrassier & Guillou, 2011). C'est en cela que le qualitatif a aussi toute son importance dans l'analyse du QI.

La valeur moyenne du quotient intellectuel total (QIT) est de 100, avec un écart-type de 15. Environ 68 % des personnes sont dans cette moyenne (Terrassier & Guillou, 2011). En dessous de 70 on parle d'une déficience intellectuelle et au-dessus de 130, de précocité intellectuelle.

b) Le WISC IV

Le premier test d'intelligence est apparu avec Binet qui accordait une importance particulière à l'analyse qualitative. Wechsler, qui adopte une méthode plus quantitative, s'est inspiré des échelles de Binet-Simon en y apportant ses modifications.

Wechsler a ainsi créé différentes échelles :

- un test pour les enfants de moins de 6 ans : le WPPSI (échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire).
- un test pour les enfants de 6 à 15 ans : le WISC (échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants).
- un test pour les adultes à partir de 16 ans : la WAIS (échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes).

Le WISC est le test le plus utilisé en France, en Europe et aux Etats-Unis même si d'autres échelles telles que la Binet-Simon peuvent aussi être utilisées (Caroff, Guignard & Jilinskaya, 2005). Actuellement c'est la 4ème version du WISC qui est utilisée : le WISC-IV.

Description des épreuves du WISC-IV

Dans le WISC-IV quatre indices sont déterminés (Grégoire, 2009) :

- l'indice de compréhension verbale (ICV) qui renseigne sur les connaissances lexicales, la conceptualisation, la capacité à classer, à synthétiser et à s'adapter.
- l'indice de raisonnement perceptif (IRP) qui rend compte de la structuration spatiale, de l'organisation visuelle, des capacités de raisonnement abstrait et de la logique.
- l'indice de mémoire de travail (IMT) : la mémoire de travail permet de maintenir des informations en mémoire à court terme et de les manipuler. Les épreuves pour la tester impliquent l'attention, le contrôle mental et le raisonnement. C'est pour cette raison que les notes ne reflètent pas toujours les capacités réelles du sujet.
- l'indice de vitesse de traitement (IVT) qui renseigne sur la vitesse de décision mentale et la rapidité d'exécution.

Le fonctionnement intellectuel est donc représenté à travers des notes composites dans des épreuves cognitives spécifiques à différents domaines.

D'autres variables non intellectuelles comme l'impulsivité, la persévérance, l'anxiété etc., ne sont pas évaluées mais sont à prendre en compte. Le psychologue peut, s'il en a besoin, compléter ses résultats par d'autres épreuves comme des tests projectifs, des lectures etc.

Interprétations du WISC IV

Les résultats ne sont pas toujours homogènes dans toutes les épreuves. Le QI total, qui est une moyenne, n'a alors plus de réelle signification. Deux personnes peuvent en effet avoir le même QI total mais avoir des résultats complètement différents aux épreuves.

Il est donc important de relier les résultats aux interprétations du psychologue car le QI en lui-même ne permet pas toujours d'expliquer le profil de l'enfant.

c) Les limites du quotient intellectuel

La mesure quantitative du QI permet de comparer l'enfant à un groupe de jeunes de même âge mais elle est à relativiser.

Il existe en effet différents biais à la mesure du QI :

- des facteurs non intellectuels (anxiété, persévérance, impulsivité...) peuvent parfois invalider les résultats.
- les circonstances de passation du test peuvent fortement influencer les résultats.
- le biais social existe : Grégoire (2009) confirme un lien entre performances intellectuelles et origine sociale.
- le biais du profil hétérogène existe : chez un enfant au profil hétérogène, les résultats peuvent diverger complètement d'une épreuve à une autre. Dans ce cas, l'indice global (le QIT) n'a plus d'intérêt ni de sens car il ne révèle en rien ses capacités. Il a une signification uniquement si l'on constate une homogénéité des résultats aux tests. D'après les études de Detterman et Daniel (1989), plus le QI est élevé, plus les corrélations entre les mesures de QI sont faibles. Inversement, plus le QI est faible, plus le profil sera homogène. Donc pour un enfant au fort QI, des résultats hétérogènes seront plus fréquents.

Le QI n'est donc pas le seul critère révélateur de l'intelligence. Il faut également s'intéresser à la façon de raisonner et aux stratégies qui sous-tendent le fonctionnement intellectuel en contexte.

3) Le haut potentiel intellectuel

a) Terminologie

Différents termes sont employés dans la littérature pour désigner les enfants à haut potentiel intellectuel : on parle de surdoués, d'enfants intellectuellement précoces, d'enfants à haut potentiel intellectuel ou encore de zèbres. Actuellement, aucun de ces termes ne fait consensus parmi les auteurs. En effet ces différentes appellations ne représentent pas fidèlement l'intelligence de ces personnes. Il est donc important de définir chacun des termes utilisés afin de mieux comprendre la diversité des regards qui existent sur le HPI et de mieux cerner notre approche.

- Un des termes les plus utilisés est celui de "*surdoués*". Ce mot renvoie au don et à la question de l'hérédité. C'est donc une notion contestable et non scientifique (Delaubier, 2002).
- Le terme choisi par l'Education nationale est "*l'enfant intellectuellement précoce*". Cette notion de précocité implique que la vitesse de développement de l'enfant est plus rapide que celle des autres jeunes du même âge. Ces enfants se développeraient donc comme les autres mais avant eux. C'est une représentation erronée car même si certaines acquisitions sont en effet précoces, ce n'est pas la chronologie qui caractérise ces enfants mais leur fonctionnement spécifique (Siaud-Facchin, 2004 et Gauvrit, 2014). L'utilisation de ce terme ne permet pas d'illustrer le fonctionnement qualitatif de ces enfants et peut donc induire des erreurs d'interprétations.
- La formulation d'enfant à haut potentiel intellectuel est aussi employée par certains auteurs. L'utilisation de ce terme signifie que l'enfant a des aptitudes qui peuvent s'exprimer ou rester latentes (Lubart & Jouffray, 2005). Selon Delaubier (2002), cette appellation serait le fruit de débats sur l'inné et l'acquis. Selon Siaud-Facchin (2008), il induirait le devoir de réussite. Mais selon Liratni et Pry (2011), il est plus proche de la réalité des outils diagnostiques.

- Siaud-Facchin a opté pour une autre dénomination : la notion de zèbres. La comparaison avec cet animal permet, selon elle, de s'attacher à la personnalité de ces enfants :

Le zèbre, cet animal différent, cet équidé qui est le seul que l'homme ne peut pas apprivoiser, qui se distingue nettement des autres dans la savane tout en utilisant ses rayures pour se dissimuler, qui a un besoin des autres pour vivre et prend un soin très important de ses petits, qui est tellement différent tout en étant pareil (Siaud-Facchin, 2008, p. 22).

Dans cette étude, nous parlerons d'enfants à haut potentiel intellectuel (EHPI), ce terme étant dénué des connotations de précocité et de supériorité.

b) Définition du haut potentiel intellectuel

Comme pour la terminologie, il n'existe pas de définition unanime du haut potentiel intellectuel.

La définition la plus répandue est une définition par le QI. La majorité des auteurs considère qu'on peut parler de haut potentiel intellectuel (HPI) quand le sujet obtient un seuil correspondant à deux écarts-types au-dessus de la moyenne, c'est-à-dire un QIT égal ou supérieur à 130. Ce seuil peut varier de 120 à 140 selon les études (Caroff, 2004) et fixe la population d'EHPI à 2,3 % de la population (Liratni & Pry, 2007).

Malgré l'idée d'une évaluation multidimensionnelle souhaitée par de nombreux psychologues, la pratique d'une mesure de QI comme seul indicateur de HPI est encore d'actualité (Caroff, 2004). Mais le QI ne doit pas suffire au diagnostic et doit être complété par des investigations supplémentaires (Siaud-Facchin, 2004).

Siaud-Facchin (2004) insiste sur le fait qu'un EHPI n'a pas une intelligence supérieure aux autres enfants de même âge. Les EHPI ont un *fonctionnement intellectuel spécifique* c'est-à-dire un mode de pensée et de raisonnement différents, une *intelligence qualitativement différente* et non quantitativement supérieure.

c) Les deux types de profils

Deux types de profil se distinguent chez les EHPI : profil laminaire ou homogène et profil complexe ou hétérogène. Mais cette distinction n'est jamais vraiment nette.

Selon l'étude de Kostogiannia, Daoudi et Andronikof (2009), il n'y aurait pas de lien entre le type de profil et les comportements et les émotions chez les EHPI. Pourtant Nusbaum (2011) décrit des comportements et des caractéristiques prédominants pour l'un ou l'autre des types de profil.

D'une part pour le profil homogène, les résultats au WISC-IV sont plutôt corrélés. Les enfants avec ce profil ont, selon Nusbaum (2011), une pensée rapide et une ouverture d'esprit. Ce sont des enfants au comportement plutôt facile, qui ont des besoins de sécurité et se montrent exigeants envers eux-mêmes tout en ayant une bonne estime de soi. Généralement ils sont bien adaptés dans leur environnement.

D'autre part, il existe un profil complexe ou hétérogène. Ce sont souvent les enfants avec ce type de profil qui sont pris en charge. Selon Liratni et Pry (2011), une majorité des EHPI ont ce type de profil. Dans les épreuves de Wechsler, les résultats peuvent varier d'une épreuve à une autre : souvent les EHPI ont des résultats effondrés aux épreuves de vitesse de traitement et de mémoire (Weischman-Arcache, 2009). Les enfants avec ce type de profil ont besoin de comprendre les choses et sont curieux du monde qui les entoure. Ils ont une pensée rapide et divergente (une image en appelle une autre) et sont très créatifs. On remarque chez ces enfants des difficultés analytiques, ils raisonnent sur un mode analogique d'où une difficulté de planification. Ce sont des enfants vulnérables sur le plan attentionnel, émotionnel et psychomoteur. Leur sensibilité est exacerbée et les relations sociales compliquées. Ces enfants sont souvent fragiles, en souffrance et peuvent présenter des troubles des apprentissages (Nusbaum, 2011).

d) Hypothèses diagnostiques

La génétique a toute son importance dans la détermination de l'intelligence. Chez l'enfant, 40 à 60% des variations de QI sont attribuées à la génétique, contre 70 à 80% chez les adultes (Gauvrit, 2014).

On sait aujourd'hui que le niveau d'intelligence ne dépend pas que du génotype mais aussi du contexte environnemental dans lequel l'enfant se développe. Avec l'âge, l'influence des gènes augmente car l'environnement a de moins en moins d'effets.

Le haut potentiel intellectuel est donc en grande partie héréditaire mais on ne connaît pas encore aujourd'hui les gènes impliqués (Gauvrit, 2014).

II – LES DIVERSES CARACTERISTIQUES DU HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL CHEZ L'ENFANT

1) Caractéristiques développementales

a) Développement psychomoteur

Des signes particuliers peuvent être repérés chez les enfants à HPI, et ce avant même l'apparition du langage. De manière générale, on observe une avance sur le plan moteur et postural.

Tout d'abord, dès la naissance, la particularité du regard de l'enfant attire l'attention. Il explore le monde de manière très active et son regard scrutateur observe fixement les situations. Ces enfants sont particulièrement éveillés et en état d'alerte permanent (Jambaqué, 2004 et De Kermadec & Carquain, 2013).

On note également que le développement psychomoteur est en moyenne en avance de un à deux mois par rapport aux autres enfants (Vaivre-Douret, 2004).

L'enfant à HPI va faire des acquisitions par imitation, en intégrant le mouvement par observation de l'autre (pour le vélo et la natation par exemple) sans passer par des essais et erreurs comme le font les autres enfants (De Kermadec & Carquain, 2013).

Enfin, Terrassier (2011) a proposé le terme de dyssynchronie. Cette dyssynchronie décrirait un décalage entre le rythme de développement intellectuel et le rythme de développement psychomoteur. En effet, malgré l'avance psychomotrice, le développement psychomoteur reste dans la norme, ce qui n'est pas le cas du développement intellectuel. Il y a donc une

dyssynchronie interne entre intelligence et psychomotricité. Une des conséquences de ce décalage est un retard de motricité fine par rapport à la pensée.

b) Développement psychoaffectif

Comme pour le développement psychomoteur, les étapes du développement psychoaffectif (principaux repères freudiens) se succèdent plus rapidement que pour la moyenne des enfants (Vaivre-Douret, 2004).

En effet des questions existentielles font très vite leur apparition chez l'enfant à HPI. Vers deux ou trois ans, l'enfant réfléchit à des questions philosophiques telles que la sexualité et la mort. Ces questionnements sont très anxiogènes. L'entourage de l'enfant parle parfois d'une immaturité affective face à leur extrême sensibilité alors qu'on pourrait dire d'eux qu'ils sont au contraire hypermatures (Revol, 2005, Vaivre-Douret & Jambaqué, 2005). Terrassier (2011), lui, parle de dyssynchronie entre la maturation intellectuelle et affective.

D'après Terrassier (2011), l'évolution affective de l'enfant à HPI n'est pas caractérisée par son avance mais par sa richesse et sa complexité.

c) Développement langagier

L'acquisition du langage, oral et écrit, est également précoce par rapport aux autres enfants. De plus l'acquisition du langage oral se révèle bénéfique pour ces enfants car elle permet de mettre enfin des mots sur leurs ressentis (De Kermadec & Carquain, 2013).

Pour certains EHPI, l'apparition précoce des premiers mots puis des premières phrases a lieu à 18 mois au lieu de 24 mois. Ces phrases sont directement complexes même si elles ne sont pas parfaites. Pour d'autres EHPI on observe un mutisme jusqu'à deux ans puis une apparition soudaine de phrases complexes et syntaxiquement correctes (Revol, 2005). Ces derniers ont intégré le système de la langue en silence jusqu'à la perfection (Jambaqué, 2004). Ces enfants ne passent pas par le langage bébé.

Le vocabulaire devient vite riche et précis. Ils utilisent les temps verbaux précocement à 22 mois et le pronom personnel "je" à deux ans et demi. Quant aux notions de structuration spatiale et temporelle, elles sont utilisées à deux ans et quatre mois (Vaivre-Douret, 2004).

Les EHPI expriment tôt une demande d'accès au langage écrit. La lecture est présente précocement et ils sont attirés très tôt par l'écriture. Voici quelques éléments de la littérature à ce sujet (Siaud-Facchin, 2008, Jambaqué, 2004, De Kermadec & Carquain, 2013, Vaivre-Douret, 2004, Revol, 2005) :

- vers 24 mois, l'enfant identifie des lettres et des chiffres dans son environnement,
- seul ou avec une aide il cherche tôt à comprendre les règles de conversion graphème-phonème et comprend immédiatement cette méthode syllabique,
- certains sont de bons lecteurs dès l'âge de quatre ans.
- sur le plan du graphisme, l'enfant est attiré par l'écriture. Certains enfants écriront bien et tôt. Mais d'autres rencontreront des difficultés :
 - les premières frustrations apparaissent car la maturation physique ne peut pas être anticipée, le geste du graphisme est trop fin.
 - avec l'âge il y aura un écart entre la rapidité de pensée et la lenteur du geste de l'écriture.
 - l'enfant est vite rebuté par ses réalisations lentes et va souvent négliger les réalisations écrites par la suite.

Toutes ces caractéristiques développementales sont importantes à prendre en compte car elles vont modéliser les premières interactions. Il est essentiel de se pencher sur la façon dont ces interactions sont mises en place.

2) Caractéristiques neurologiques et cérébrales

Les nouvelles technologies ont permis de mettre en évidence des particularités anatomiques et fonctionnelles du cerveau des EHPI.

a) Organisation cérébrale

D'après Gauvrit (2014), deux hypothèses ont été testées par les scientifiques :

- le cerveau des EHPI est plus puissant car il demande moins d'effort.
- pour un même effort les EHPI produisent un meilleur traitement donc leur pensée est plus efficace.

Jausovec (1996) a observé l'effort produit pendant la réalisation d'un problème en comparant des électroencéphalogrammes (EEG) de sujets à HPI et de sujets tout-venant. La conclusion de cette expérience est que l'activité cérébrale n'augmente pas chez les sujets à HPI quand ils réfléchissent à un problème, ils n'ont donc pas besoin de faire autant d'effort que les autres. Ces résultats s'expliquent par une utilisation des zones cérébrales pertinentes chez les EHPI. Mais leur activité cérébrale est plus élevée que les autres en continu, même quand il n'y a pas de problème posé. Leur cerveau est en hyperactivité cérébrale et donc toujours actif. Revol (2011) rapporte par ailleurs que le cortex préfrontal du cerveau de l'EHPI est suractivé.

Gauvrit (2014) a regroupé d'autres expériences pour vérifier ces hypothèses.

- Alexander découvre des similarités entre les cerveaux de lycéens à HPI et ceux d'étudiants plus âgés. Pour lui il y a bien une *précocité* intellectuelle.
- Prescott a étudié des EHPI pendant une réalisation de tâche et a constaté une plus grande communication entre les deux hémisphères.

Nous savons que notre cerveau gauche est sollicité pour l'organisation et la structuration de la pensée, des compétences logiques, du raisonnement et de la communication non verbale. Le cerveau droit est sollicité face à un traitement global, en images et en simultané. Il est aussi activé pour l'intuition, le fonctionnement analogique, la créativité et les émotions.

Les expériences de O'Boyle et Benbow (1990) ont mis en évidence chez les EHPI un niveau de performance par l'hémisphère droit inhabituellement élevé. Le cerveau droit est privilégié chez l'enfant à haut potentiel intellectuel et est donc plus activé que chez un enfant lambda. Or quand l'hémisphère droit domine chez un enfant, les apprentissages scolaires et ce qui demande de l'organisation sont moins aisés (Siaud-Facchin, 2008). En effet, quand un problème est traité par le cerveau droit, l'accès aux procédures ayant mené à la réponse est bloqué car c'est l'intuition qui domine. Les EHPI ont une préférence pour le traitement global et simultané de l'information, d'où leur rapidité de pensée (Revol, 2011).

b) Vitesse de connexion

On sait que ce n'est pas le nombre de neurones qui importe dans les raisonnements mais le nombre de connexions neuronales (Siaud-Facchin, 2008). Plus on apprend, comprend et

expérimente, plus nos neurones établissent des connexions dans le cerveau, ce qui le rend plus performant.

Dans le cerveau de l'EHPI la conduction nerveuse est très rapide et fait intervenir des réseaux neuronaux plus étendus. Pour un même laps de temps, plus d'informations sont donc traitées chez ces enfants. Les connexions ne sont pas localisées dans une zone distincte du cerveau, tout est traité en même temps et au même niveau d'importance (Siaud-Facchin, 2008 et Jambaqué, 2004). Cependant il est plus difficile de choisir une information pertinente dans ce cas.

c) Plasticité cérébrale

Les particularités anatomiques et fonctionnelles du cerveau des EHPI sont donc observables et montrent bien que leur cerveau est plus efficace. Ces spécificités expliquent les performances des EHPI et leur fonctionnement particulier.

Le cerveau est en partie génétiquement déterminé mais il a aussi des capacités d'adaptation face à l'environnement et aux situations : c'est la plasticité cérébrale. Elle permet à des facteurs environnementaux de modifier l'organisation cérébrale. Toutes les spécificités du cerveau de l'EHPI ne signifient donc pas que l'origine du HPI est une structure biologique préexistante, étant donné que la plasticité cérébrale joue un rôle important dans le développement de notre cerveau.

Jouvet (1972, cité par Jambaqué, 2004) a d'ailleurs mis en évidence une plus grande plasticité cérébrale chez les EHPI.

Pour conclure, on peut affirmer que les EHPI ont un cerveau différent. Mais l'organisation cérébrale chez ces enfants n'est pas pour autant une preuve d'une origine biologique du HPI.

3) Caractéristiques cognitives

a) Le mode de pensée

Les EHPI n'ont pas une pensée plus performante que les autres mais une pensée différente. Cette spécificité cognitive s'explique par la dominance de l'hémisphère droit chez ces enfants (Bléandonu, 2004). En effet leurs compétences cognitives sont exceptionnelles dans le

traitement des informations et influencent la rapidité de leur pensée (Absatova, Erbai, Turalbayeva, Kulzhabayeva & Tashayeva, 2014).

Ils ont une pensée dite en « arborescence » caractérisée par un enchaînement rapide des idées : chaque information en appelle une nouvelle et ainsi de suite (Robert, Kermarrec, Guignard & Tordjman, 2010). Mais l'absence d'encadrement de cette pensée empêche l'enfant d'organiser et de construire ses idées. Face à cette prolifération il est difficile de choisir l'information adéquate pour répondre à un problème (Siaud-Facchin, 2008).

De plus l'enfant à HPI a un mode de pensée intuitif (Lubart & Jouffray, 2005). Il répond très vite aux questions posées, la solution s'imposant à lui comme une évidence. Son raisonnement se fait sans concentration ni coût cognitif particulier (Robert et al. 2010).

b) La mémoire

Les EHPI se distinguent également par leur grande capacité de mémorisation (Absatova et al. 2014).

L'EHPI dispose d'une mémoire de travail très performante. En effet il existe une corrélation entre l'intelligence et la mémoire de travail puisque la capacité de stockage de cette mémoire augmente avec le QI. De plus la durée de fixation de l'information est aussi accrue (Siaud-Facchin, 2008). La mémoire à court terme est aussi en lien avec le QI puisque son espace de stockage sera doublé entre un QI de 100 et un QI de 140 (Siaud-Facchin, 2008).

Mais si ces compétences mnésiques facilitent la restitution d'informations, l'enfant à HPI n'a pas élaboré d'outils cognitifs pour s'approprier ces informations : il ne sait donc pas comment apprendre (Siaud-Facchin, 2008).

D'ailleurs, le fonctionnement intuitif évoqué précédemment s'explique par le fait que l'enfant à HPI utilise sa mémoire épisodique. Il privilégie cette mémoire intuitive au détriment de la mémoire déclarative consciente. Cette démarche explique les difficultés de ces enfants face à l'effort à l'école (Revol, 2005).

4) Caractéristiques psychoaffectives

a) La personnalité des enfants à haut potentiel intellectuel

Les études menées sur la personnalité des EHPI sont contradictoires et ne permettent pas d'établir un consensus à ce sujet. Si certains auteurs ne dénotent aucune particularité de leur personnalité, d'autres décrivent un caractère propre à ces enfants.

Ces recherches décrivent une population plus sensible et créative. (Gauvrit, 2014). Les EHPI seraient aussi très curieux et attirés par les nouvelles expériences (Terrassier & Gouillou, 2011). Enfin ils seraient moins consciencieux que les autres enfants, ce qui s'explique par leur manque de goût pour l'effort à l'école (Gauvrit, 2014) et par leur fonctionnement intuitif.

Globalement, le lien reste faible entre précocité et personnalité. L'écart entre les enfants tout-venant et les EHPI se situe surtout au niveau de l'anxiété et de l'humour (Gauvrit, 2014).

b) L'humour

Les enfants à haut potentiel intellectuel ont un sens de l'humour développé et peuvent également manier l'humour noir (Terrassier & Gouillou, 2011). Cette particularité est même considérée comme un trait caractéristique du haut potentiel intellectuel.

Il y a en effet une précocité dans le domaine comique. Les EHPI de sept ans ont le niveau de développement humoristique d'enfants de 12 ans. Ils surpassent surtout les autres enfants au niveau de l'humour élaboré et des jeux de mots (Gauvrit, 2014).

L'EHPI sait se saisir du contexte émotionnel pour utiliser l'humour de façon appropriée. Cependant, les traits d'humour à son encontre sont très mal perçus par l'enfant. A cause d'une analyse mot pour mot, les propos humoristiques de l'interlocuteur résonneront comme une attaque personnelle pour l'EHPI (Siaud-Facchin, 2008).

c) La morale

La morale des enfants à HPI a également été un sujet d'étude.

Ces enfants ont une moralité précoce et supérieure aux autres enfants (Gauvrit, 2014). Lee et Olszewski-Kubilius (cité par Gauvrit, 2014), se sont intéressés au raisonnement éthique des enfants et des adolescents à HPI. Ces auteurs décrivent une prématurité dans la cohérence des

jugements. Enfin les EHPI sont sensibles à l'injustice. Ils semblent en effet avoir un sens accru de la justice. La quête de vérité est primordiale pour eux (Gauvrit, 2014, Siaud-Facchin, 2008).

d) La sphère affective et émotionnelle

Les dimensions affective et émotionnelle sont des particularités à prendre en compte afin de mieux cerner le fonctionnement spécifique des EHPI.

En effet les émotions sont omniprésentes chez ces enfants et peuvent submerger leur pensée jusqu'à empêcher tout raisonnement rationnel (Siaud-Facchin, 2004). Pour maîtriser cette émergence émotionnelle l'enfant se protège grâce à ce que Siaud-Facchin (2008) appelle la défense par la cognition : toute information émotionnelle passe par le biais intellectuel.

Mais en mettant à distance cette affectivité l'enfant risque de nier inconsciemment ses pulsions et ses affects et passer pour une personne désaffectivée (Siaud-Facchin, 2008). Ils peuvent également être perçus comme immatures alors qu'ils font preuve au contraire d'une hypermaturité (Lubart & Jouffray, 2005). Un équilibre affectif est alors nécessaire autour de ces enfants (Terrassier & Guillou, 2011).

Ces enfants ont également une perception instinctive des émotions et ressentent finement le moindre affect éprouvé par une personne (Siaud-Facchin, 2008). Ishak, Abidin, et Bakar (2014) rapportent en effet un niveau d'empathie important chez de jeunes élèves à HPI.

Enfin, les EHPI font preuve d'une compréhension aiguë du contexte affectif qui les entoure (Robert et al. 2010). Mais cette lucidité provoque une anxiété continue qui déstabilise l'enfant. Il ne peut donc pas « lâcher prise » en se détachant de toutes les émotions qui le submergent (Siaud-Facchin, 2008).

e) L'hypersensibilité

On constate une hypersensibilité chez tous les enfants à HPI mais son expression varie selon l'aptitude de chaque enfant à gérer cette sensibilité (Siaud-Facchin, 2008).

Cette hypersensibilité se traduit tout d'abord au plan sensoriel. L'enfant à HPI a une exploration visuelle précise et très performante. Il est également capable d'extraire des

informations sonores de sources différentes en même temps. De plus il peut mettre du sens sur une odeur et différencier des saveurs presque identiques. Enfin, chez les EHPI le toucher peut être un moyen de communication non verbal (Siaud-Facchin, 2008).

Mais cette sensibilité provoque des peurs extrêmes. L'état d'hyper vigilance dans lequel il vit le pousse à n'avoir confiance qu'en lui et les peurs irrationnelles du noir et des « monstres » sont encore fréquentes chez ces enfants (Siaud-Facchin, 2008).

f) L'intelligence émotionnelle et sociale des enfants à haut potentiel intellectuel

La plupart des auteurs ne trouvent aucune spécificité au niveau de l'intelligence émotionnelle des EHPI. Dans leur étude, Brasseur et Grégoire (2010) ne décèlent aucune particularité propre aux EHPI au niveau de cette intelligence. Ils remarquent cependant que certaines facettes de l'intelligence émotionnelle comme l'empathie et l'adaptabilité progressent chez ces jeunes et non dans le groupe contrôle. Cependant, d'autres auteurs remarquent que ces enfants sont performants pour gérer leurs propres émotions et pour décoder celles des autres (Gauvrit, 2014).

Deux conceptions s'opposent au sujet de l'intelligence sociale des EHPI. Certains auteurs parlent d'une immaturité sociale quand d'autres défendent des compétences sociales normales voire supérieures (Liratni & Pry, 2012).

Les difficultés d'intégration sociale concerneraient les très hauts potentiels intellectuels avec un QI de plus de 160 (Bléandonu, 2004). En effet l'ajustement social de ces enfants peut être perturbé par leur anxiété et leur perfectionnisme (Lubart & Jouffray, 2005). Dans ce sens, Hollingworth (1942, cité par Liratni & Pry, 2012) défend l'idée d'une inadaptation sociale qui se manifesterait par un « désajustement » social. Ce désajustement se traduit par un isolement et des troubles du comportement. Le point de vue selon lequel les EHPI présentent des difficultés relationnelles est soutenu par de nombreux parents et professionnels intervenant auprès de ces enfants.

D'autres études décrivent d'excellentes performances chez les enfants à HPI dans l'ajustement social, dans le raisonnement moral et dans les cognitions sociales (Liratni & Pry, 2012). Dans leur propre étude sur la comparaison de comportements sociaux et adaptatifs

entre des EHPI, Liratni et Pry (2012) ne trouvent aucun lien entre le QI et le quotient socio adaptatif.

Deux hypothèses peuvent expliquer les interprétations contradictoires de ces études. Tout d'abord il est vrai que seuls les enfants qui rencontrent des problèmes d'intégration scolaire consultent et sont donc identifiés. De plus le mode de prise en charge de l'enfant, comme le saut de classe, peut être la cause de ces difficultés (Mouchiroud, 2004).

III – DIFFICULTES PSYCHOLOGIQUES ET SCOLAIRES RENCONTREES PAR LES ENFANTS A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL

Avant de décrire les difficultés psychologiques et scolaires pouvant exister chez les EHPI, il est essentiel de préciser que ces troubles n'apparaîtront jamais chez certains EHPI. Les difficultés décrites ci-dessous sont fréquentes mais ne sont pas observables chez tous les EHPI. De plus, les difficultés de ces enfants ne doivent pas systématiquement être attribuées au haut potentiel intellectuel.

1) Difficultés psychologiques fréquentes

Comme nous l'avons vu précédemment, la dimension émotionnelle prend une part très importante dans la vie des EHPI. L'affectif est tellement présent dans leur fonctionnement qu'il perturbe parfois le fonctionnement intellectuel et peut mener à des difficultés psychologiques.

a) L'anxiété

Une anxiété importante est décrite dans le profil affectif de l'EHPI (Revol, Berthier & Fournier, 2006).

Il existe différentes formes d'anxiété (Robert et al. 2010 et Siaud-Facchin, 2008) parmi lesquelles :

- les phobies : notamment la phobie scolaire qui est la forme la plus sévère du trouble anxieux. L'anxiété peut évoluer vers une anxiété de performance dans le milieu scolaire et aller jusqu'à cette phobie scolaire.
- les troubles obsessionnels compulsifs (TOCs) : on trouve ces TOCs chez 2 à 3% des EHPI. Ils apparaissent en réponse aux pensées morbides et obsessionnelles. En ayant des rituels, ils peuvent reprendre le contrôle de leur pensée. Mais ces TOCs restent gênants à l'école.

Selon Siaud-Facchin (2008), l'EHPI a une intelligence anxiogène car il est en perpétuel questionnement, chaque réponse amenant à une autre question. Il est en constante réflexion et ne s'arrête jamais de penser (questionnements existentiels principalement).

Plusieurs auteurs (Siaud-Facchin, 2008, Revol et al. 2006, Robert et al. 2010) décrivent "l'effet loupe" chez ces enfants. Ce terme désigne la lucidité des EHPI sur le monde qui les entoure, sur leur entourage et sur eux-mêmes. Ils ont conscience de leurs propres limites et de celles de leurs parents. Cela ne facilite pas leur construction personnelle normalement basée sur un processus d'identification aux parents. L'effet loupe est provoqué par l'intelligence qui amplifie toutes les sensations et anticipe des dangers. C'est une source énorme d'anxiété.

b) La dépression

La dépression est la première cause de suicide chez les adolescents. Chez les EHPI la dépression est plus fréquente avec un risque de suicide trois fois plus élevé que chez les autres enfants (Terrassier & Gouillou, 2011). La dépression de l'adolescent à HPI est caractéristique. C'est un "vide dépressif", l'enfant s'empêche de penser pour oublier toutes ses questions (Siaud-Facchin, 2008). Revol (2011) parle de "cascade affective" quand l'empathie et l'intuition sont trop intenses, amenant l'anxiété et provoquant une dépression.

Différents éléments peuvent amener à une dépression chez ces enfants (Revol, 2011 et Robert et al. 2010):

- une fragilité neurobiologique,
- une cause héréditaire,
- un environnement familial défavorable : l'environnement familial et scolaire peut provoquer des affects dépressifs chez l'enfant s'il est marginalisé ou mal rassuré. La dyssynchronie sociale (développement relationnel dans la norme de son âge alors que

le développement intellectuel est supérieur) décrite par Terrassier (2011), peut favoriser la dépression,

- un deuil des facilités d'apprentissage qui peut évoluer vers de la culpabilité.

Dans le tableau clinique de la dépression il y a une perte d'estime de soi. Chez l'EHPI, l'estime de soi est souvent atteinte et semble participer de manière importante à l'apparition de la dépression.

c) Une estime de soi fragile

Un lien étroit est aujourd'hui établi entre la métacognition, l'estime de soi et la réussite scolaire. La métacognition est le fait de savoir de quoi on est capable, d'avoir conscience de ses capacités et de savoir quelle démarche on a adoptée pour arriver à un résultat. Une métacognition négative entrave donc l'estime de soi et empêche la réalisation entière d'un potentiel. Or l'EHPI n'a jamais réellement travaillé pour acquérir ses connaissances et ignore souvent tout de sa métacognition. (Siaud-Facchin, 2004).

De plus, l'estime de soi dans la vie quotidienne et dans le milieu scolaire est souvent altérée chez les EHPI. Les troubles de l'estime de soi sont presque systématiques chez les adolescents à HPI. Leur lucidité sur leurs propres capacités, qu'ils savent limitées, les empêche d'avoir une bonne estime d'eux-mêmes (Jambaqué, 2004 et Siaud-Facchin, 2008).

De plus leur entourage peut leur accorder une confiance excessive alors qu'ils n'ont justement pas confiance en leurs capacités. Cette confiance peut devenir une pression devant la peur d'échouer et de décevoir. Cette pression et cette peur de l'échec entraînent un risque de dévalorisation (Siaud-Facchin, 2008).

Enfin, la mauvaise estime de soi peut aussi venir du fait qu'en classe, ces élèves répondent correctement mais sont agités et paraissent insolents à force de poser des questions et de remettre tout en cause. Cette attitude entraîne parfois le rejet des professeurs (Robert et al., 2010).

Ces trois éléments (anxiété, dépression et mauvaise estime de soi) sont tirés d'études et d'observations cliniques. Cependant, d'autres études scientifiques ne mettent pas en avant les

mêmes résultats. Bartell et Reynolds (1986) n'ont pas relevé de différence au niveau des signes dépressifs et de l'estime de soi entre les sujets à HPI et les sujets tout-venant. Plus récemment Fouladchang, Kohgard et Salah (2010) ont montré que les signes dépressifs et l'anxiété ne sont pas plus présents chez les EHPI que chez les enfants tout-venant. En revanche leur niveau de stress est plus élevé. En synthétisant les différentes études, Gauvrit (2014) conclut qu'il n'y a pas plus d'anxiété chez un EHPI que chez un autre enfant. Pour expliquer ces différences entre observations cliniques et études scientifiques une hypothèse peut être envisagée : la sélection des participants peut induire des différences de résultats. En effet la plupart des études qui ne trouvent pas plus d'anxiété chez les EHPI sélectionnent les enfants dans des écoles spécialisées. Or ce contexte scolaire favorable peut induire une meilleure adaptation et une moins grande anxiété chez l'enfant.

d) L'inhibition intellectuelle

Lors de sa scolarité l'EHPI peut subir des critiques de la part des enseignants et des autres enfants. Sa façon de penser est différente et ne convient pas toujours aux exigences scolaires. Il peut être perçu comme inintéressant et n'ayant pas les mêmes centres d'intérêts. Il peut également être inadapté dans un groupe (Robert et al., 2010). En réponse à cette inadaptation sociale, l'enfant sera soit inhibé soit agité (Mouchiroud, 2004).

Les interactions avec les pairs ont un rôle important dans le développement social. Mouchiroud (2004) reprend le travail de Coleman et Cross qui expliquent l'inhibition intellectuelle chez les EHPI. Ils peuvent en effet cacher ou rabaisser leurs capacités pour avoir des interactions sociales normales. Ce comportement fréquent est une stratégie d'intégration pour ressembler aux autres. C'est une attaque de sa propre personne, une automutilation. La chute de QI est rare mais est possible chez certains EHPI à force de s'autolimiter. Cette attitude est dangereuse et peut devenir insupportable car l'EHPI renonce à ses compétences, il peut être en situation de deuil de ses capacités (Revol, 2011).

2) Difficultés scolaires fréquentes

Contrairement aux idées reçues sur le haut potentiel intellectuel, les EHPI ne réussissent pas tous brillamment. Ils font souvent face à des difficultés scolaires et d'apprentissage. Ces difficultés sont de plus en plus reconnues et prises en compte aujourd'hui.

a) Les différents profils des élèves à haut potentiel intellectuel

Dans les cahiers de l'Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces (l'ANPEIP), Perrodin (2009) reprend les six profils décrits par Betts et Neihart en 1988. Ces profils décrivent les caractéristiques de différents types d'élèves à HPI :

- l'élève qui réussit : c'est un élève modèle avec de bons résultats mais qui s'ennuie. Il cherche à contenter l'adulte
- l'élève provocateur : c'est un élève créatif qui s'ennuie et qui le montre. Il est méfiant et impatient. Ses interactions sont donc souvent conflictuelles.
- l'élève effacé : c'est un enfant qui manque d'assurance et qui se sent sous pression.
- l'élève à risque : c'est un enfant qui est contre la société. Il est déprimé, n'a pas confiance en lui et ne suit pas en classe. Il semble posséder des compétences inférieures à la moyenne.
- l'élève doublement exceptionnel : c'est l'élève qui a aussi des difficultés spécifiques des apprentissages (dysphasie ou autre handicap). Il ignore ses compétences et a une faible estime de lui.
- l'élève autonome : c'est un élève qui a confiance en lui, qui accepte l'échec et qui a une grande soif de connaissances. Il travaille, se motive et a de bonnes relations.

Les élèves de type provocateur, effacé, à risque ou doublement exceptionnel doivent être considérés et pris en charge. Il est nécessaire pour eux de prévenir l'apparition d'un trouble et de maintenir leur motivation.

b) Comparaison entre l'enfant scolaire et l'enfant à haut potentiel intellectuel

L'enfant à HPI a des différences notables avec l'enfant au profil scolaire (Revol, 2011).

Les différences observées sont les suivantes :

Enfant scolaire	EHPI
Aime apprendre	Veut savoir
Mémorise bien	Devine vite
Apprécie la clarté	Complexifie
Connait la réponse	Pose des questions
Est intéressé	Est très curieux
Est réceptif	Est impliqué
Copie volontiers	Préfère créer
A de bonnes idées	A des idées riches
Aime l'école	Subit l'école

*Tableau I : Revol, O. (2011). L'enfant précoce : mode ou réalité.
Réalités Pédiatriques, 160, 1-5.*

On sait que l'EHPI a des réseaux neuronaux plus étendus, une mémoire très performante sur laquelle il s'appuie et des stratégies globales. Mais ce profil peut entraîner un ennui, une perte de motivation, une absence de méthode de travail et une opposition aux tâches répétitives. Le système scolaire n'est pas toujours adapté au raisonnement des EHPI et à leur façon de fonctionner. Beaucoup d'EHPI n'apprécient pas l'apprentissage par cœur et préfèrent avoir une raison et un contexte pour apprendre. La répétition peut être difficile à supporter pour certains car ils retiennent facilement ce qu'ils n'ont lu qu'une seule fois. Ils ont une manière personnelle d'apprendre.

L'enfant scolaire a au contraire besoin de répétitions pour apprendre et fonctionne par étapes pour arriver au bout de son raisonnement.

Ce profil permet en effet de différencier enfant scolaire et EHPI (cf. tableau I).

c) Echec scolaire

Les auteurs sont unanimes sur le fait que l'échec scolaire est bien présent dans cette population :

- un tiers des EHPI est en échec scolaire selon De Kermadec et Carquain (2013) et Jambaqué (2004),
- un tiers des collégiens et lycéens est en échec scolaire pour Gauvrit (2014),

- 50% de ces enfants sont en échec scolaire en fin de classe de troisième selon les données de l'Association Française des Enfants Précoces,
- un tiers de ces enfants redouble au moins une année selon Vaivre-Douret (2004),
- un tiers des EHPI n'atteint pas le lycée selon Revol (2011).

Deux causes principales à cet échec scolaire sont mises en avant dans la littérature : celles liées au profil spécifique des EHPI et celles liées aux réponses de l'environnement (scolaire et familial).

Tout d'abord le profil cognitif des EHPI peut être source d'échec scolaire (Revol, 2011) :

- ils peuvent rejeter les tâches routinières et répétitives,
- l'ennui peut entraîner un désintérêt jusqu'à des troubles de l'attention ou une phobie scolaire. Ils sont parfois en difficulté dans les tâches les plus simples car ils les jugent trop ennuyeuses,
- la perte de motivation est la raison essentielle d'un échec scolaire chez les EHPI selon l'étude de Çakır (2014),
- les réponses de ces enfants sont souvent intuitives, ils n'ont pas toujours une méthode de travail ni un travail de réflexion. L'EHPI a une confiance excessive en son intuition et en sa mémoire, ce qui posera problème quand on lui demandera d'expliquer son raisonnement et que l'intuition ne suffira plus,
- l'implicite peut provoquer des malentendus dans le domaine scolaire car les EHPI ne comprennent pas forcément les implicites de l'école et les interprètent différemment (Siaud-Facchin, 2008),
- entre 10 et 15 % des EHPI ont des troubles spécifiques des apprentissages qui interfèrent dans les apprentissages (Gauvrit, 2014).

Ensuite l'environnement peut aussi accentuer cet échec scolaire (Revol, 2011) :

- l'enfant peut parfois se suradapter aux exigences de l'enseignant avec ce que Terrassier appelle un "effet pygmalion négatif". L'enfant met de côté ses compétences pour correspondre aux représentations de l'enseignant;
- le milieu dans lequel évolue l'enfant ne tient pas toujours compte de ses spécificités;
- quand l'enfant redouble, un cercle vicieux se met alors en place puisqu'il aura de moins en moins d'efforts à faire;

- les attitudes des parents peuvent être néfastes quand ils ont connaissance du HPI. Ils peuvent avoir une trop forte exigence ou au contraire un manque de stimulation quand ils estiment que l'enfant a tout ce qu'il faut pour réussir (De Kermadec & Carquain, 2013);
- les attitudes des professeurs peuvent aussi être néfastes : ils peuvent refuser d'interroger un enfant qui sait tout ou réprimander les points faibles comme l'écriture.

Pour finir, Vaivre-Douret (2004) a tiré des données de ses consultations cliniques :

- les difficultés scolaires des enfants consultants apparaissent pour un tiers en petite section,
- la moitié des EHPI a des troubles de l'écriture,
- les interruptions scolaires chez les adolescents sont trois fois supérieures à la moyenne,
- 80% des EHPI ont des performances qui baissent en partie à cause des rapports difficiles avec les enseignants.

L'échec scolaire est donc fréquent chez les EHPI. Pour pouvoir s'adapter à leurs spécificités et agir sur ces échecs, il est essentiel de dépister les EHPI le plus tôt possible. Une non identification de leur HPI est un risque supplémentaire d'échec scolaire. Un diagnostic précoce permet de mettre des mots sur des comportements, de mieux comprendre les particularités et donc de permettre à l'enfant de mieux se développer.

IV – LES ENFANTS A HAUT POTENTIEL ET LEUR PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE

1) Raisons de consultation chez l'orthophoniste

Un certain nombre d'EHPI consultent une orthophoniste. En effet, malgré leurs capacités, ils peuvent présenter des troubles orthophoniques, tout comme d'autres enfants.

D'après Vaivre-Douret (2004) les troubles des apprentissages rencontrés le plus fréquemment chez ces enfants sont :

- des troubles du langage oral (troubles articulatoires, bégaiement, retard simple de parole et retard simple de langage),

- des troubles structurels (dyslexie, dysorthographe, dysphasie, dyscalculie),
- des troubles de la coordination (dyspraxie et dysgraphie).

Dans son étude, Pereira (2015) a interrogé des orthophonistes ayant des patients à HPI. Les raisons de la consultation orthophonique ont été relevées pour 90 EHPI. La majorité des patients consultaient pour une dysorthographe et une dyslexie.

Un bilan orthophonique pour du langage oral peut être fait dès la moyenne section de maternelle. A l'école primaire, les symptômes "dys" peuvent se manifester et sont diagnostiqués plus tardivement chez ces enfants qui compensent (Demeure, 2009).

Revol (2011) insiste sur le fait que les difficultés s'aggravent quand il y a comorbidité des troubles. En effet, quand le haut potentiel intellectuel est associé à un trouble spécifique des apprentissages ou à un déficit de l'attention, les difficultés sont amplifiées. Cette comorbidité complique le diagnostic.

2) Troubles associés

a) Haut potentiel intellectuel et troubles « dys »

Chez certains EHPI, le manque de motivation et l'intérêt limité pour les tâches scolaires peuvent expliquer leur échec scolaire. Mais quand la motivation et l'intérêt sont intacts, les difficultés peuvent se justifier par la présence de troubles « dys » (Gauvrit, 2014).

En effet entre 10% et 15% des EHPI présenteraient un trouble spécifique des apprentissages. La fréquence de troubles « dys » dans cette population serait due à un affaiblissement du cerveau gauche, siège du langage, en faveur du cerveau droit (Gauvrit, 2014).

On peut détecter chez ces enfants dès l'école primaire une dysgraphie, une dyslexie ou encore une dysorthographe (Demeure, 2009).

Tout d'abord, la dyslexie est un trouble spécifique de la lecture d'origine neurologique. Elle est marquée par des capacités de décodage limitées. Ces difficultés sont en lien avec des anomalies de traitement phonologiques (Dehaene, 2007). Malgré un apprentissage précoce de la lecture, beaucoup d'EHPI sont dyslexiques (Gauvrit, 2014). Pour certains auteurs il n'y a

pas de différence entre la dyslexie chez les EHPI et chez les enfants tout-venant. D'autres attribuent ce trouble aux spécificités du haut potentiel intellectuel. En effet la dyssynchronie entre leur fonctionnement et les attentes du milieu scolaire pourrait être en cause (De Torcy, 2002, citée par Poinignon, 2010). Les problèmes attentionnels, dus à une activité cérébrale intense, peuvent également perturber l'apprentissage de la lecture.

Les compensations mises en place par les EHPI dyslexiques sont plus efficaces que pour les autres enfants dyslexiques. Ils ont accès au sens en utilisant toutes les données fournies dans le texte, en s'appuyant particulièrement sur le contexte et sur leur bon niveau de vocabulaire (De Torcy, 2002, cité par Pradeille, 2012). Leur excellente mémoire les aide aussi à compenser. C'est pour ces différentes raisons qu'il y a souvent un retard de diagnostic chez ces enfants (Lenglin et Prouveur, 2005, citées par Pradeille, 2012). La dysorthographe, trouble spécifique de l'écriture et de l'orthographe, accompagne souvent la dyslexie.

Parmi les troubles d'apprentissage fréquents chez ces enfants on retrouve également la dysgraphie. En effet la dyssynchronie peut être responsable de deux types de décalage qui altèrent le graphisme. Il y a tout d'abord un décalage entre la vitesse de leur production orale et la lenteur du développement psychomoteur mais également un décalage entre la pensée rapide et le geste d'écriture lent (Bléandonu, 2004).

b) Haut potentiel intellectuel et trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH)

Les critères qui définissent le déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité se répartissent en deux catégories. On décrit tout d'abord des symptômes d'hyperactivité et d'impulsivité qui correspondent à un enfant en perpétuel mouvement avec des difficultés à contrôler ses pulsions. La deuxième catégorie de symptômes est l'inattention qui se caractérise par des problèmes de concentration (Gauvrit, 2014).

Les résultats de l'EHPI au WISC peuvent aider au diagnostic de TDAH puisque les indices de mémoire de travail et de vitesse de traitement sont sensibles aux difficultés d'attention (Forgeot, Bonnet & Jacquin, 2011).

Plusieurs hypothèses sont évoquées pour expliquer le TDAH chez ces enfants. Tout d'abord, ce déficit répondrait à un besoin physiologique puisque l'hyperactivité aiderait l'enfant à

augmenter son état de vigilance. D'autre part, l'ennui et un environnement peu excitant favoriseraient le déficit d'attention chez ces enfants. Enfin l'hyperactivité et les troubles attentionnels de l'EHPI pourraient rentrer dans un tableau anxiodépressif : ces symptômes seraient une réponse maniaque ou hypomaniaque à une dépression (Tordjman, 2007).

Au quotidien, le TDAH peut se traduire chez l'EHPI par une logorrhée, l'impossibilité de rester assis, des difficultés à adopter les règles et une incapacité à finir les tâches entamées à l'école ou à la maison (Tordjman, 2007).

Mais ce trouble chez les EHPI a des spécificités qui le distinguent du TDAH habituellement rencontré :

- Les troubles attentionnels de l'EHPI dépendent du contexte. Ainsi ces enfants pourront présenter des troubles de l'attention à la maison mais pas à l'école, alors que le TDAH est constant chez les autres enfants (Tordjman, 2007).
- L'hyperactivité des enfants à HPI est centrée et dirigée alors que ce n'est pas le cas chez les autres enfants (Robert et al. 2010).
- L'impulsivité des EHPI est dite fonctionnelle puisqu'ils répondent correctement aux questions alors que les réponses impulsives des enfants avec TDAH sont fausses (Robert et al. 2010).

Certains auteurs refusent le diagnostic de TDAH chez ces enfants. Selon eux, leur hyperactivité et leur inattention seraient la conséquence de l'écart entre les attentes de ces enfants et ce que l'école leur propose. Mais on considère aujourd'hui qu'il existerait bien un trouble de l'attention avec hyperactivité chez un certain nombre d'EHPI, avec une spécificité par rapport au TDAH dit « classique » (Gauvrit, 2014).

3) Difficultés des orthophonistes face à la prise en charge des enfants à haut potentiel intellectuel

La particularité des EHPI qui consultent en orthophonie est double : ils présentent des difficultés propres à leur trouble mais aussi des spécificités inhérentes à leur HPI. Ce profil rend la prise en charge orthophonique parfois complexe pour le thérapeute et pour l'enfant.

Les particularités cognitives de ces enfants ont un impact sur leur manière d'aborder le travail orthophonique. En effet leur pensée en arborescence peut les amener à des écarts dans leur

récit, ce qui ne favorise pas la continuité de leur discours. Par ailleurs, accoutumés à réussir rapidement ce qu'ils font, les EHPI ont des difficultés à maintenir un effort intellectuel (Siaud-Facchin, 2008) et peuvent donc être impatients en séance quand la solution ne vient pas à eux.

Les spécificités affectives et psychologiques rendent difficile la compréhension de ces enfants. On a vu qu'ils ont une pensée constamment en activité : chaque réponse entraîne une nouvelle question ce qui empêche l'enfant de se reposer sur des certitudes. Perturbé par ce doute, il est nécessaire pour l'EHPI d'avoir raison afin de mieux gérer sa pensée (Siaud-Facchin, 2008).

L'attitude parfois particulière et le fonctionnement atypique de ces enfants peuvent aussi altérer le bilan orthophonique. Interrogés par Pereira (2015), les orthophonistes prenant en charge ces enfants rapportent que l'hypersensibilité et l'attitude des enfants à HPI face à l'échec est à prendre en compte pour cerner leurs difficultés. L'anxiété et leur faible confiance en eux peuvent même intensifier quantitativement leurs difficultés alors qu'ils semblent avoir la réponse exacte. Cette attitude peut amener des erreurs d'interprétation du bilan (Pereira, 2015).

Enfin, le profil spécifique de cette population peut avoir des répercussions sur la relation avec l'orthophoniste. Ces enfants peuvent être dans l'opposition quand ils jugent que le travail demandé est vain et récurrent. Ainsi aborder l'orthographe en prise en charge peut s'avérer complexe puisque l'apprentissage de règles est pour eux dépourvu de sens (Revol, 2011). Le rapport à l'adulte peut être délicat puisque l'enfant découvrira qu'il ne peut pas tout dire aux adultes et que certaines choses peuvent gêner (Siaud-Facchin, 2008).

V – DIFFICULTES LANGAGIERES DES ENFANTS A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL

Le développement langagier des EHPI est précoce. En effet le langage apparaît plus tôt que la moyenne des enfants ou à la même tranche d'âge avec une syntaxe correcte. Très vite ils acquièrent un vocabulaire riche et ont de grandes capacités verbales. Mais parfois, malgré ces capacités, ils peuvent présenter des difficultés sur le plan du langage.

La principale difficulté langagière observée chez les EHPI et décrite par Siaud-Facchin (2004, 2008) est leur attachement au sens littéral des mots. Ce phénomène est fréquent dans le contexte scolaire notamment. Les EHPI ont besoin d'une précision absolue dans les termes employés. Aucun mot n'est laissé au hasard dans leur expression. Les EHPI ont besoin de contexte et ce processus d'interprétation littérale des mots peut engendrer des malentendus avec les enseignants, au niveau des consignes par exemple.

Ces données cliniques peuvent surprendre pour deux raisons :

- les inférences ne font pas défaut chez ces enfants, au contraire. Cela peut donc paraître surprenant qu'ils fassent du mot à mot;
- dans le fonctionnement de l'EHPI on note une utilisation précoce de l'humour, particulièrement des jeux de mots et des ambiguïtés de situation (Gauvrit, 2014 et Revol, Louis & Fournieret, 2004). Mais c'est justement sa volonté de précision absolue des mots qui entraîne des jeux de mots de la part de l'EHPI.

Cet attachement au sens littéral des mots vient du fait que l'EHPI ne décode pas les mêmes implicites que la plupart des individus. Dans certaines situations l'EHPI ne comprend pas les questions posées et peut répondre à côté. Ce sont surtout les implicites de l'école qui sont interprétés différemment. Une simple question lors d'un devoir peut lui paraître tellement évidente qu'il ne peut pas s'agir de cela pour lui, il peut envisager la question avec une complexité supplémentaire. C'est sa forme de pensée singulière qui le fait parfois voir différemment ou au-delà de la question posée (Siaud-Facchin, 2004, 2008).

D'après Demeure (2009), malgré des compétences linguistiques très développées, il existe aussi chez ces enfants un déficit du traitement séquentiel de l'information sur le plan verbal et non verbal. Ces enfants fonctionnent plutôt sur un mode simultané, c'est-à-dire qu'ils ne forment pas de procédures et de règles mais qu'ils s'appuient plus sur des images mentales et des liens sémantiques.

Par ailleurs les pensées de ces enfants sont impulsives car très rapides et nombreuses. C'est parfois un obstacle à la communication. Les réactions des EHPI ne sont pas toujours comprises (Siaud-Facchin, 2008).

Face à ces particularités, il sera intéressant d'étudier les interactions chez ces enfants. Pour cela, il s'agit de se pencher sur la pragmatique du langage, en expliquant les notions qui serviront de référence à notre Outil d'Analyse des Interactions et particulièrement sur la pragmatique conversationnelle. Les difficultés se situant au niveau de la pragmatique du langage chez les enfants à haut potentiel intellectuel seront abordées à la fin du chapitre 2.

**Chapitre 2 : La pragmatique
et l'enfant à haut potentiel
intellectuel**

I – LES DIVERSES THEORIES PRAGMATIQUES

1) Définition de la pragmatique

On sait que la bonne maîtrise linguistique est essentielle mais que cette seule capacité ne suffit pas à développer un langage fonctionnel. La complexité du langage tient à la fois de la maîtrise des aspects formels que sont la phonologie, la sémantique et la syntaxe mais aussi de la maîtrise des aspects pragmatiques que sont les usages du langage en contexte (Dardier, 2004).

La pragmatique, discipline relativement jeune (Bracops, 2010), est définie par Zufferey et Moeschler (2012) comme l'étude du sens des mots et des énoncés en contexte. L'objectif est de comprendre comment on passe de la signification d'un énoncé au sens que souhaite communiquer le locuteur. Les compétences pragmatiques sont requises dans toutes les situations où le contexte est utilisé pour interpréter ou pour produire le langage (Coquet, 2005). Dans ces compétences on inclut des habiletés spécifiques (comme les prises de tours de parole ou l'initiation d'un thème) et des habiletés cognitives générales (comme le traitement de l'information). La pragmatique prend également en compte les connaissances extralinguistiques, les croyances des interlocuteurs et les conventions sociales. Elle s'intéresse en particulier à l'interprétation du langage et aux inférences.

La pragmatique est conçue par certains comme une science autonome, on parle dans ce cas de pragmatique cognitive. Pour d'autres la pragmatique est une partie intégrante de la linguistique.

2) La pragmatique des actes de langage

Austin et Searle sont les philosophes du langage à l'origine de l'approche pragmatique moderne. Ils s'intéressent au langage ordinaire, c'est-à-dire le langage naturel, qui a longtemps été considéré comme trop obscur et compliqué pour qu'on s'y intéresse (Bracops, 2010).

a) John Langshaw Austin (1911 – 1960)

Austin a introduit la théorie des actes du langage en 1962. Selon cette théorie le langage permet d'agir sur le monde. Austin conteste l'illusion descriptive qui considère que le langage a pour seul but de décrire le réel. Il s'oppose donc à la fonction uniquement référentielle du langage. Le langage est envisagé pour la première fois comme un moyen d'action (Bracops, 2010). C'est en effet un moyen d'action langagier : «dire c'est faire» selon Austin.

Dans sa théorie Austin énonce que l'individu accomplit des actes qui sont l'unité de base de notre langage (Bernicot, 1992). Trois types d'actes sont réalisés lors de la production d'un énoncé :

- acte locutoire : fait d'énoncer une phrase
- acte illocutoire : acte posé intentionnellement et réalisé par la production de la phrase
- acte perlocutoire : effets des actes locutoires et illocutoires dans le réel, par exemple un acte que l'on amène quelqu'un à accomplir.

Toute phrase correspond au moins à un acte locutoire et illocutoire. Selon Austin l'acte de langage essentiel, auquel on va s'intéresser dans la pragmatique, est l'acte illocutoire. Austin classe les actes illocutoires en cinq catégories mais la classification actuellement utilisée est celle de Searle (Zufferey & Moeschler, 2012, Bracops, 2010).

Cette théorie des actes du langage, qui sera approfondi par Searle, est toujours d'actualité pour étudier la psychologie et les pathologies du langage.

b) John Searle (1932)

Searle définit des règles inhérentes au fonctionnement des actes de langage (Dardier, 2004). Selon lui, il existe des règles sociales essentielles pour produire et comprendre un énoncé. Les quatre règles principales sont les suivantes (Bernicot, 1992, Bracops, 2010, Zufferey & Moeschler, 2012) :

- règle de contenu propositionnel (acte futur de l'auditeur)
- règle préliminaire (l'auditeur est en mesure d'effectuer l'action et le locuteur le sait : cette règle porte sur la situation et les croyances)
- règle de sincérité (le locuteur désire que son interlocuteur fasse l'action : cette règle porte sur l'état mental du locuteur)

- règle essentielle (essayer d'amener le locuteur à effectuer une action)

Si ces règles ne sont pas respectées, l'acte illocutoire ne sera pas réalisé.

Searle a également proposé une nouvelle classification des actes illocutoires (Bernicot, 1992, Dardier, 2004, Bracops, 2010) :

- les assertifs : phrases où le locuteur s'engage sur l'existence d'une vérité ou d'un état des choses.
- les directifs : phrases où le locuteur tente de faire faire quelque chose à son interlocuteur (désir)
- les promissifs : phrases où le locuteur s'engage à adopter un comportement futur (intention)
- les expressifs : phrases où le locuteur manifeste son état psychologique
- les déclaratifs : phrases qui, en étant prononcées, provoquent la vérité de leur contenu (par exemple "je te baptise").

Cette classification est toujours d'actualité.

Enfin, Searle a abordé la question du langage indirect car selon lui le locuteur ne se limite pas à des actes locutoires. Il établit des étapes pour passer du sens littéral au sens illocutoire, qu'on peut regrouper en trois niveaux selon Bernicot (1992) :

- 1) l'auditeur interprète de façon littérale l'énoncé produit
- 2) l'auditeur juge cette interprétation inadéquate à la situation
- 3) l'auditeur fait une autre interprétation plus adéquate au contexte

Quelques critiques ont été apportées à ce modèle. En effet la vision codique et conventionnelle du langage met de côté les aspects non langagiers comme le contexte (Bracops, 2010).

Pour conclure, le langage indirect et les processus inférentiels convoqués par l'usage du langage ont pris toute leur importance grâce à cette théorie des actes de langage d'Austin et de Searle.

3) La pragmatique cognitive

La pragmatique cognitive est une science qui vient compléter la linguistique car elle met en valeur des processus plus généraux que le langage. Dans ce courant de pensée les chercheurs s'intéressent particulièrement aux processus inférentiels et aux processus de déduction (Bracops, 2010).

Grice, philosophe du langage comme Austin et Searle, a participé de manière importante au développement de la pragmatique moderne. Il est un précurseur de la pragmatique cognitive.

a) Herbert Paul Grice (1913 – 1988)

Dans les travaux de Grice, les éléments essentiels à retenir sont le principe de coopération et les maximes conversationnelles, les intentions et les inférences.

La théorie de Grice accorde une importance à la relation entre les interlocuteurs. En effet, pour Grice la compréhension du sens d'un énoncé réside dans la reconnaissance de l'intention informative du locuteur. Cette reconnaissance des intentions par la déduction se base sur le principe de coopération et sur les règles qui régissent la conversation, appelées maximes conversationnelles.

Tout d'abord Grice a introduit un principe de base dans sa théorie : le principe de coopération. Ce concept exige que chaque interlocuteur apporte des contributions coopératives pour faciliter l'interprétation et arriver à un but commun.

Grice a développé 4 règles essentielles à la coopération (Bernicot, 2005, Dardier, 2004, Bracops, 2010, Zufferey & Moeschler, 2012, Coquet, 2005) :

- *maxime de quantité* : le locuteur doit donner autant d'informations que nécessaire, mais pas plus que ce qui est requis.
- *maxime de qualité* : toute contribution doit être vraie ou supposée vraie et fondée.
- *maxime de relation ou de pertinence* : ce que dit le locuteur doit être pertinent avec le thème de la conversation.
- *maxime de manière* : le locuteur doit s'exprimer clairement, sans ambiguïté, en respectant un ordre dans le déroulement des informations.

Selon Grice, le respect de ces règles assure la cohérence et l'interprétabilité dans la continuité de l'échange. Quand les maximes sont respectées il y a une équivalence entre ce qui est dit et ce qui est communiqué. Mais si les maximes sont transgressées cela n'entraîne pas forcément la non-communication. Il peut y avoir une violation d'une maxime pour en sauvegarder une autre, sans que le principe de coopération ne soit forcément transgressé. Ce sont des cas fréquents de conflits de règles.

L'apport de Grice est considérable car c'est le premier à avoir mis en avant les notions d'implicatures et d'inférences dans la pragmatique. Nous détaillerons plus tard ces termes et parlerons de leur implication dans l'étude de certaines pathologies.

b) Dan Sperber (1942) et Deirdre Wilson (1941)

Sperber et Wilson prennent la suite des travaux de Grice.

Tout d'abord, dans leur théorie, l'analyse du langage prend en compte la vérité des informations données par le locuteur. Le langage sert avant tout à donner une représentation réelle du monde et à augmenter les connaissances. Le locuteur a à la fois une intention informative et une intention communicative. Ils ajoutent à cela la notion de communication ostensive-inférentielle : quand un individu indique à son interlocuteur son intention de communication en plus du contenu qu'il communique (Bracops, 2010, Zufferey & Moeschler, 2012).

De plus, Sperber et Wilson ont développé une théorie de la pertinence en se basant sur les travaux de Grice. En effet la maxime de pertinence décrite par Grice est leur principe fondateur. Selon ces auteurs, les maximes de Grice peuvent être réduites à cet unique principe de pertinence. De plus la pertinence inclurait aussi la notion de coopération (Zufferey & Moeschler, 2012).

On ne peut séparer la notion de pertinence de la notion de rendement. L'interlocuteur fournira l'effort voulu pour interpréter l'énoncé uniquement si l'information est jugée pertinente. Le principe de pertinence explique donc pourquoi l'interlocuteur accepte de traiter tel ou tel acte de communication et comment il le traite.

A partir de cette théorie Sperber et Wilson ont détaillé le processus d'interprétation d'un énoncé. L'information passe d'abord par une analyse linguistique qui lui donne une forme logique. Ensuite cette forme passe par une analyse pragmatique (processus inférentiels).

- 1) L'analyse pragmatique commence par des explicitations de premier ordre. Ce sont des enrichissements de ce qui est manifesté par l'énoncé directement : désambiguïsation lexicale, syntaxique puis pragmatique. Puis une explicitation d'ordre supérieur a lieu : les états mentaux et les intentions du locuteur sont pris en compte.
- 2) Après les explicitations, l'interprétation de l'énoncé passe aussi par des implications. Les implications relèvent de l'idée que l'énoncé communique. Certains implicites relèvent des connaissances encyclopédiques et d'autres des données de la situation de communication. On aboutit enfin à une conclusion implicite.

Searle et Wilson rendent compte de cas d'échecs de la communication lorsque :

- le locuteur donne une fausse information de sa propre volonté
- les prémisses sont fausses et le locuteur fonde son raisonnement sur celles-ci
- le locuteur produit une ambiguïté volontairement ou involontairement
- le locuteur ment

Enfin, Sperber et Wilson se sont intéressés au discours non littéral car ce discours est très fréquemment utilisé par les locuteurs. Le discours non littéral est présent dès qu'un énoncé présente une part d'implicite. Dans un discours non littéral la pensée que le locuteur veut exprimer et la proposition ne sont pas identiques. Ces deux éléments vont être soumis à des inférences et à des déductions. La littéralité du langage ou le non dit sont des propriétés mises en valeur par la pragmatique. En effet le langage non littéral est présent dans les actes de langage indirects, dans les discours approximatifs, dans les discours figuratifs (ironie, métaphores) et dans les discours fictifs. Le discours non littéral présente des implications contextuelles communes avec la pensée représentée, c'est pourquoi il est pertinent.

Dans cette théorie de la pertinence de Searle et Wilson les énoncés sont donc interprétés avec des connaissances générales et des inférences de nature déductive. Cela est possible car les interlocuteurs se prêtent mutuellement des croyances et des intentions (Bracops, 2010).

c) Les inférences

La compétence communicative implique de pouvoir choisir de manière appropriée le contexte, la forme et la fonction pour adopter le point de vue de l'interlocuteur et comprendre son intention. De nombreux énoncés n'ont pas pour signification leur contenu propositionnel exprimé : ce sont des actes de langage indirects. Dans ces énoncés un élément n'est pas dit, c'est un implicite. Pour comprendre ces implicites très fréquents, les procédures font appel à des ressources cognitives complexes afin d'effectuer des inférences. Les inférences ont une place fondamentale dans notre communication (Duchêne, 2005).

De manière générale une inférence concerne les informations non explicitées dans l'énoncé que l'individu comprend grâce à ses connaissances et ses interprétations. C'est un processus qui permet de dériver des nouvelles informations à partir d'informations connues.

Les travaux de Grice et de Sperber et Wilson ont aidé à comprendre l'interprétation d'un énoncé. Grice a d'abord parlé d'implicature conventionnelle pour parler des inférences qui se font sur le contenu formel et sur la signification des mots. Puis il a développé les implicatures non conventionnelles ou conversationnelles nécessitant un raisonnement et dépassant le simple contenu énoncé.

Sperber et Wilson ont expliqué ce phénomène d'interprétation différemment. Un contenu explicite de base va être enrichi par des explicatures (qui vont désambigüiser la phrase). Puis les inférences permettent d'enrichir le contenu explicite de l'énoncé en déduisant des informations. Ces informations déduites sont des implicatures (Zufferey & Moeschler, 2012).

La compréhension d'énoncés met donc en œuvre des processus proprement linguistiques puis des processus inférentiels mettant en jeu réflexion et déduction pour arriver à une interprétation. Les inférences se basent sur le contexte et sur les connaissances encyclopédiques de l'individu.

L'étude des inférences relève donc de la pragmatique dont le domaine est l'usage du langage en contexte. Elle complète la dimension purement syntaxique et sémantique de la linguistique qui prend en charge les aspects formels et sémantiques du langage et permet d'aller bien au-delà.

4) Oswald Ducrot (1930) et la pragmatique intégrée

Ducrot a fondé un courant qu'il a appelé « pragmatique intégrée ». C'est un courant dans lequel la pragmatique est considérée comme insérée dans la langue elle-même et non externe à celle-ci (Zufferey & Moeschler, 2012). Ducrot et Anscombe sont les deux principaux auteurs qui se sont intéressés à l'argumentation (non déductive) dans la pragmatique intégrée.

a) Présupposés et sous-entendus

Pour Ducrot il y a une infinité de sens pour un même énoncé, ce qui est dû aux nombreux contextes d'énonciation possibles. Il s'est intéressé au versant implicite des énoncés (Duchêne, 2005). Sa théorie repose principalement sur la distinction entre présupposés et sous-entendus.

Le présumé est un élément linguistique apporté directement par tout énoncé. Il est inclus dans la phrase elle-même et le contexte n'est pas nécessaire à la compréhension du présumé. Pour reprendre l'exemple de Ducrot dans son ouvrage *Le dire et le dit* de 1984, dans la phrase "Jacques continue à fumer" le présumé est que Jacques fumait avant. Donc, quand une idée est sous forme de présumé, c'est comme si les deux interlocuteurs ne pouvaient faire autrement que d'accepter ce présumé. La connaissance du présumé est présumée chez l'auditeur. Pour que la phrase soit considérée et qu'elle ait un sens, le présumé doit être vrai (Ducrot, 1984, 1991).

Le sous-entendu, quant à lui, n'est pas un élément présent dès le début dans le sens littéral de la phrase. Il amène une idée sans la prononcer explicitement. Celui qui fait un sous-entendu en laisse la responsabilité de l'interprétation à l'interlocuteur. Le sous-entendu résulte du raisonnement de l'interlocuteur sur le contexte d'énonciation (Ducrot, 1984, 1991). Prenons l'exemple de Bracops (2010) : "Félix ne déteste pas les honneurs", dans cet énoncé, le locuteur signifie que Félix aime les honneurs.

Le présumé est donc un fait de langue contrairement au sous-entendu qui est un fait de parole. Présuppositions et sous-entendus sont malgré tout liés car l'interprétation des sous-entendus repose sur la connaissance des présumés. Par exemple dans l'énoncé "Si j'avais invité Elvire, José serait venu à ce dîner". Le présumé est qu'Elvire n'a pas été invité et le sous-entendu est que José n'est pas venu à ce dîner. Pour accéder à ce sous-entendu l'interlocuteur doit préalablement recourir à la première information donnée par le présumé.

Ces deux éléments peuvent être rangés du côté de l'implicite car ils ne sont pas exprimés tels quels. Le présupposé est un implicite immédiat, c'est un implicite présent dans le sens littéral; le sous-entendu est un implicite discursif qui nécessite un raisonnement, une démarche logique (Ducrot, 1991).

Ducrot a aussi abordé la métaphore, en comparant ce contenu implicite aux notions de présupposé et de sous-entendu. Tout comme le sous-entendu, la métaphore est liée à l'énonciation et au contexte. Et de la même manière qu'on ne peut pas continuer une conversation si le présupposé est faux, si l'interlocuteur nie l'existence du sens métaphorique, le locuteur ne peut pas contre-argumenter et continuer la conversation (Bracops, 2010). Prenons l'exemple du sens métaphorique pour "Ma mère est une sainte" qui signifie que ma mère est une personne admirable. Si ce sens n'est pas accepté et nié par le locuteur, il ne peut pas contre-argumenter à partir de ce contenu.

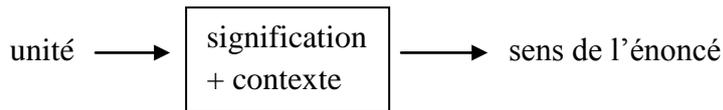
b) Primat de l'argumentation dans la théorie de Ducrot

La théorie de Ducrot est fondée sur l'argumentation. Contrairement à la pragmatique cognitive qui s'intéresse aux inférences et aux déductions, la pragmatique intégrée s'intéresse aux relations argumentatives non déductives présentes dans la langue, notamment dans les marqueurs comme « mais ». Pour la pragmatique intégrée, la valeur argumentative a plus d'importance que la valeur informative, l'information découlerait d'éléments argumentatifs (Bracops, 2010).

c) Interprétation d'un énoncé selon Ducrot

Pour comprendre un énoncé il s'agit de savoir dans quel but il a été prononcé. Selon Ducrot les raisons de l'énonciation sont présentes directement dans les structures linguistiques d'où le rattachement de cette discipline pragmatique à la linguistique.

Selon Ducrot, l'interprétation d'un énoncé consiste à obtenir le sens de l'énoncé en ajoutant un contexte à une signification seule (avec ses présupposés linguistiques) (Bracops, 2010). Voici un schéma de Ducrot qui explique cette idée.



L'unité seule a juste une signification. L'unité ne renvoie pas au contexte, c'est l'énoncé qui amène ce contexte. La signification seule, véhiculée par l'unité, ne permet pas d'accéder au sens.

Pour Ducrot, tout énoncé est forcément argumentatif. Cela est d'abord du fait de la langue qui inscrit cette possibilité d'usage dans ses marqueurs.

5) La pragmatique interactionniste

a) Définition

La pragmatique interactionniste est une approche interdisciplinaire au carrefour de nombreux domaines. Mais c'est dans le champ de la sociologie que ce courant est né grâce à Sacks et Schegloff (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

L'interactionnisme place au centre de son étude les interactions entre les sujets et les interactions entre le sujet et son environnement (Colletta, 2004). Ainsi Kendon (1990, cité par Colletta) explique que les premières recherches sur les conversations ont pour but de détailler les fonctionnements socio-conversationnels de façon réaliste. On peut par exemple étudier les interactions à travers des études de cas.

La pragmatique interactionniste met l'accent d'une part sur la place du contexte dans la production et dans la compréhension d'énoncés. D'autre part elle étudie également les influences mutuelles qui existent entre les interactants (De Weck & Rosat, 2003).

Il faut préciser que pour ce courant, l'utilité du langage ne se résume pas à représenter le monde mais surtout à opérer des actions. Donc en envisageant la communication comme une action, la pragmatique interactionniste manipule le langage au-delà de la sémantique et de la syntaxe. L'objectif est d'analyser le lien entre les signes et leurs usagers (De Weck & Marro, 2010).

Ces recherches appliquées aux interactions ont amené une réflexion autour du rôle de l'interaction sociale, de la place des conduites ritualisées (par exemple les rituels de politesse), de l'organisation des actions et des entités de l'interaction (Colletta, 2004).

Mais cette analyse des interactions ne se résume pas à la description des rituels ou du fonctionnement du discours. Elle sert également de procédé pour découvrir des fonctionnements du langage, de la cognition, de la société ou des pathologies (Colletta, 2004).

b) Courants

La pragmatique interactionniste ne peut pas, selon Kerbrat-Orecchioni (1990) être décrite comme un domaine « uniforme » mais plus comme un regroupement de différentes disciplines. Il est donc important de connaître les grandes théories qui constituent l'interactionnisme.

Tout d'abord, l'approche psychologique et psychiatrique fait partie de la mouvance interactionniste. Le but de ce courant est thérapeutique, il s'agit de soigner des cas pathologiques par le biais d'une démarche systémique (Kerbrat-Orecchioni, 1990). La théorie principale de la démarche systémique est que le trouble du sujet est la conséquence du dysfonctionnement de la structure relationnelle dans laquelle il est pris (Traverso, 2009).

Les approches ethnosociologiques, variées et importantes, font également parties du courant. Nous n'en décrivons que deux. On trouve tout d'abord l'ethnographie de la communication. Représentée par Hymes, elle touche à la fois l'anthropologie avec l'examen des attitudes communicatives (Traverso, 2009) et la linguistique avec l'étude du langage en contexte à travers les communications orales, institutionnelles ou cérémonielles (Kerbrat-Orecchioni, 1990). L'ethnosociologie comprend également l'ethnométhodologie, créée par Garfinkel, qui analyse les procédés employés par des individus pour accomplir des activités sociales et pour attribuer une signification aux circonstances (Traverso, 2009). Un pan de cette discipline a donné lieu à l'analyse conversationnelle.

Enfin le dernier domaine impliqué dans le courant interactionniste est l'approche philosophique. Francis Jacques, qui incarne essentiellement ce courant, présente des mécanismes pour décrire et classer les dialogues (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Toutes ces approches ont donc le même objectif : se centrer sur le fonctionnement du dialogue et des interactions verbales. Le courant linguistique de l'approche interactionniste va se pencher très précisément sur un objet nouveau pour l'analyse linguistique : les conversations. Le développement des recherches dans ce domaine a beaucoup d'impact sur la méthodologie de la recherche dans de nombreuses pathologies ayant un versant pragmatique.

Nous allons maintenant préciser notre approche en abordant la pragmatique conversationnelle. En effet le choix de ce courant spécifique se justifie à la fois par l'objet de cette étude, c'est-à-dire les EHPI mais également par la méthodologie qui caractérise notre travail. Il est alors important de comprendre les éléments fondamentaux de l'analyse conversationnelle afin de mieux appréhender le fondement même de l'outil mis en place.

II – LA PRAGMATIQUE CONVERSATIONNELLE

1) Les interactions verbales : une situation de parole exemplaire

a) Les trois principes de l'analyse conversationnelle de Kerbrat-Orecchioni

Avant d'aborder ce qui constitue précisément l'interaction il est important de comprendre le principe fondamental de l'analyse conversationnelle. Kerbrat-Orecchioni (1990) aborde ce concept en trois points.

Tout d'abord, toute parole entraîne un discours, ce qui suppose la présence d'un auditeur distinct de l'émetteur. En effet toute énonciation, même le monologue, est potentiellement un dialogue puisque le langage est conçu pour être destiné à une autre personne.

Il est donc admis que toute parole entraîne un discours mais aussi et surtout un échange puisque tous les faits de langage sont supposés provoquer une réponse.

Enfin à ce concept d'échange se greffent les notions d'interaction (c'est-à-dire quand deux interlocuteurs s'expriment tour à tour) et d'influence réciproque.

b) L'engagement des participants

Quand les individus collaborent de manière volontaire, la poursuite de l'interaction les amène à indiquer qu'ils sont concernés par ce qui s'y passe (Traverso, 2009). En effet une situation où deux participants s'expriment chacun leur tour ne suffit pas pour parler d'interaction, il faut qu'ils soient tous les deux impliqués dans l'échange (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Etre investi dans un échange implique que les individus conservent une vigilance intellectuelle et affective (Traverso, 2009). Cette implication se manifeste dans le système de régulation et elle conduit selon Kerbrat-Orecchioni (1990) à l'exercice d'« influences mutuelles » entre les partenaires de l'interaction. Tout d'abord l'émetteur signale au récepteur qu'il s'adresse à lui par le regard, par la position de son corps, par des signaux phatiques du type « hein », « tu sais », « tu vois »... En retour l'interlocuteur doit également exprimer son investissement par des régulateurs (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Il existe des régulateurs non verbaux comme diriger son regard sur l'émetteur grâce à des mouvements de tête et à des productions verbo-vocales (Traverso, 2009). Ces effets réciproques pratiqués par les individus organisent, adaptent et équilibrent leurs attitudes respectives ((Kerbrat-Orecchioni, 1990).

c) Le contexte de l'interaction

Une situation communicationnelle comprend au minimum deux participants qui interfèrent dans un environnement qui s'articule autour d'eux, du cadre spatio-temporel et de l'objectif de l'interaction (De Weck & Marro, 2010).

Les participants peuvent être décrits à travers leurs particularités personnelles. Cette catégorie regroupe leur âge, leur sexe, leur profession, leur caractère et leur humeur. Mais ils peuvent aussi être décrits par leurs liens réciproques c'est-à-dire leur niveau de connaissance et leur type de lien social ou affectif (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Le cadre spatio-temporel, aussi appelé site, regroupe le cadre spatial et le cadre temporel. Le cadre temporel correspond à l'instant de l'interaction (De Weck & Marro, 2010). Le cadre spatial fait référence aux caractéristiques du lieu de l'interaction, à sa fonction, au champ visuel des interactants ou à des unités plus larges comme la ville ou le quartier (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

L'objectif de l'interaction désigne le motif de réunion des participants (Traverso, 2009). Il existe deux types de buts : l'objectif global de l'interaction et l'objectif ponctuel qui renvoie aux actes de langage produits au cours de l'échange (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ainsi on parle de finalité interne quand l'interaction a pour but de préserver et d'approfondir les relations sociales et de finalité externe quand le but est étranger à la relation. C'est le cas par exemple des échanges commerciaux dont l'objectif est la vente d'une marchandise (Traverso, 2009).

2) Les niveaux d'organisation de l'interaction

a) L'analyse en rangs

L'interaction s'organise à un niveau global et local. Mais les échanges ne se décrivent pas uniquement selon l'enchaînement temporel des prises de parole. En effet on décrit également l'organisation de l'interaction selon sa cohérence interne. Cette notion est traitée par la littérature américaine sous le nom de paire adjacente tandis que les travaux français parlent d'analyse en rangs.

Le modèle le plus utilisé pour décrire l'analyse en rangs conçoit l'interaction comme composée de deux rangs d'entités monologiques (un seul émetteur) et de trois rangs d'entités dialogales (deux interlocuteurs) (Traverso, 2009).

Au niveau monologal on trouve l'acte de langage et l'intervention. L'acte de langage désigne la réalisation verbale d'un locuteur. Ce sont leur réalisation en contexte et leur agencement qui comptent. L'intervention, qui comporte généralement plusieurs actes hiérarchisés, se caractérise selon son rôle dans l'interaction. Il existe l'intervention initiative qui amorce un échange et l'intervention réactive qui continue sur une intervention antérieure (Traverso, 2009).

Au niveau dialogal il y a l'échange, la séquence et l'interaction. L'échange est l'entité minimale et principale de l'interaction et se compose d'au moins deux interventions d'interlocuteurs distincts (Traverso, 2009). La séquence, ensemble d'échanges reliés thématiquement et/ou pragmatiquement (Kerbrat-Orecchioni, 1990), est rattachée à la progression thématique et à l'organisation des actions dans l'échange. Enfin l'interaction

représente la totalité des interactions entre le moment du premier contact des partenaires et leur division (Traverso, 2009).

b) Le niveau global : ouverture, clôture et éventuelles séquences intermédiaires

Un échange s'articule autour de l'ouverture, du corps et de la clôture.

L'ouverture, qui a une fonction essentielle pour l'interaction, correspond au premier contact entre les partenaires de l'échange. Elle se caractérise par les actes de salutations. Les étapes sont l'ouverture du canal, la prise de contact et la définition du contexte (Traverso, 2009).

Le corps de l'interaction se décompose en plusieurs séquences de différentes longueurs. Le contenu du corps de l'échange varie en fonction du type d'échange (Traverso, 2009).

La clôture correspond quant à elle à l'arrêt de l'interaction et à la séparation des individus. Ils se coordonnent pour effectuer cette tâche et ils peuvent utiliser des pré-clôtures de type verbaux (« bon ben j'y vais ») ou non verbaux (faire semblant de se lever). Les actes de clôtures peuvent être les salutations, des vœux, des remerciements...

c) Le niveau local : les tours de parole

Pour qu'un échange se poursuive de façon normale il est essentiel que les individus interagissent c'est-à-dire qu'ils opèrent conjointement en concordant leurs actions (Colletta, 2004). L'expression « tours de parole » évoque le moment où un locuteur prend la parole et est écouté. Ceci se fait de façon plus ou moins harmonieuse pour son tour de parole, l'instant donné de l'échange est manifesté linguistiquement (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Trois cas de figure peuvent se présenter lors de l'interaction. Tout d'abord, l'émetteur en cours peut choisir le locuteur suivant par le biais de signes syntaxiques, prosodiques, gestuels ou posturaux. Dans un deuxième cas, si l'émetteur n'indique aucun individu alors le locuteur suivant peut se sélectionner lui-même. Enfin si l'émetteur ne choisit aucun individu et que personne ne se manifeste alors celui qui avait la parole au début poursuit. Ces lois gèrent le fonctionnement séquentiel de l'échange et évitent les silences et les chevauchements (Traverso, 2009).

Le tour de parole peut être un mot, une phrase simple, une phrase complexe ou un syntagme (Traverso, 2009). A la fin de ces unités, chaque participant tente de prendre la parole à des moments propices : les points de transition. Ces points de transition s'effectuent grâce à des techniques basées sur des échanges d'indices à la fois verbaux, vocaux et non verbaux (Colletta, 2004). Les indices verbaux se caractérisent par le statut illocutoire de l'énonciation (certains actes entraînent un enchaînement instantané), par des mots de clôture (« bon », « voilà ») et par des tournures phatiques (« hein ? » « non ? »). On trouve ensuite les indices prosodiques qui comprennent l'intonation, la pause de la voix et la diminution du débit. Enfin la dernière catégorie regroupe les indices mimo-gestuels avec le regard, la fin des mouvements corporels et l'affaiblissement de la tension musculaire (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

d) Le niveau intermédiaire : l'enchaînement des thèmes

Il est important d'envisager également l'interaction du point de vue de sa cohérence thématique. Le thème de l'interaction est lié à la succession thématique entre les phrases.

L'évolution du thème se caractérise soit par la discontinuité aussi appelée « transition avec frontière » soit par la continuité ou « transition progressive ». Le but d'une telle étude est de prouver l'importance de la coopération des procédures : l'introduction, la poursuite ou la clôture d'un thème ne peut pas toujours se faire en coordination entre les individus (Traverso, 2009). Elle suppose des injonctions pas toujours harmonieuses.

La discontinuité thématique regroupe la clôture, la rupture et la proposition d'un thème. Clore un thème signifie que les participants s'accordent sur la fin du thème en cours. Cette étape est suivie de la suggestion d'un nouveau thème. Ensuite la rupture de thème fait référence à une modification brutale du thème qui peut être reliée à la situation. Enfin la proposition de thème peut être de nature explicite ou implicite. La proposition explicite se fait par une suggestion ou une question tandis que la proposition implicite regroupe tous les actes de langage capables d'émettre une proposition (Traverso, 2009).

La continuité thématique est assurée par la ratification et l'élaboration. La ratification indique l'adoption du thème par les participants. Elle peut se faire sur un mode explicite ou implicite. La ratification implicite correspond à un enchaînement sur le thème fait par un partenaire.

3) La dimension non verbale

Les communications interpersonnelles se caractérisent par deux principaux éléments : l'interactivité et la multicanalité. La notion de multicanalité précise que les énoncés se composent à la fois d'un aspect verbal et d'un aspect non verbal. La dimension non verbale quant à elle comporte le vocal et le mimo-gestuel (Cosnier, 1996).

a) Les expressions faciales

Les expressions faciales font partie de la communication non verbale. Elles traduisent des émotions et expriment des états d'attention ainsi que des aptitudes à l'action. Si elles permettent de manifester un état elles sont aussi des comportements sociaux (Colletta, 2004).

b) Le regard

Le regard se range du côté de l'activité phatique c'est-à-dire les productions de l'émetteur. C'est un élément majeur de la régulation des échanges puisqu'il a un rôle dans l'organisation de l'interaction. Le regard sert en effet à signaler l'engagement et le désengagement, il permet donc l'interruption ou la poursuite de l'échange. Enfin son rôle est également de désigner le locuteur quand l'échange concerne plus de deux personnes (Cosnier, 1996).

c) La proxémie

Sur le plan non verbal il faut également prendre en compte la proxémie. Les conduites proxémiques changent selon les cultures et les genres d'interaction (Traverso, 2009). La proxémie est la manière dont l'homme organise instinctivement l'espace et son environnement. Les frontières de cet environnement sont décelables à travers l'écart interindividuel approuvé par les partenaires quand ils se rencontrent (Colletta, 2004).

d) La gestualité

Enfin, la gestualité est également un élément capté par le canal non verbal. Il est important de rappeler la classification des gestes selon Jacques Cosnier (Annexe A) puisque que c'est une classification sur laquelle nous nous sommes appuyées tout au long de cette étude.

Cosnier (1977) distingue en effet deux types de gestes : les gestes extra-communicatifs et les gestes communicatifs.

D'une part les gestes extra-communicatifs désignent les mouvements extérieurs à la communication et à l'échange. On trouve alors les gestes de confort (comme un changement de position), les gestes autocentrés (comme une manipulation corporelle) et enfin les gestes ludiques (comme une manipulation d'objets).

D'autre part les gestes communicatifs se composent des gestes quasi-linguistiques, des gestes syllinguistiques et des synchronisateurs.

Les quasi-linguistiques peuvent garantir une communication en l'absence de parole mais ils peuvent également l'accompagner afin de la consolider, de l'améliorer ou de la contester. Ces gestes peuvent être déictiques (ils indiquent un référent), iconiques (ils miment quelque chose), connotatifs (ils expriment des sentiments). Deux parties du corps sont principalement engagées dans leur élaboration : la face et les membres supérieurs.

Les syllinguistiques, aussi appelés coverbaux, sont des gestes qui accompagnent le discours. Il y a les illustratifs (ils illustrent la parole), les expressifs (ils connotent la parole) et les paraverbaux (ils accentuent les traits phonétiques, syntaxiques ou idéiques de la parole).

Enfin les synchronisateurs sont des constituants essentiels du système interactif. Ils se composent d'une part des phatiques, émis par l'émetteur et qui garantissent le contact grâce au regard et au toucher. D'autre part il y a les régulateurs, émis par le récepteur et principalement représentés par le hochement de tête.

4) La dimension émotionnelle

Pour étudier les émotions dans une interaction il faut distinguer trois niveaux d'analyse : les émotions en lien avec la situation, en lien avec l'interaction elle-même et en lien avec les participants.

a) En lien avec la situation

Chaque contexte peut être associé à une émotion spécifique (comme le stress le jour d'un examen). Quand la nature émotionnelle n'est pas précisée on peut classer les situations selon leur niveau de tension (Traverso, 2009).

b) En lien avec l'interaction

Cosnier (1994, cité par Traverso, 2009) nomme les émotions liées à l'interaction les « affects conversationnels ». Engendrées par ce qui se déroule dans l'échange, elles peuvent être stables et composées de micro-émotions. Ces petites émotions sont en général furtives et ne peuvent être décelées que grâce à des mesures biologiques comme le rythme cardiaque par exemple (Traverso, 2009).

c) En lien avec les participants

Enfin il faut préciser que les émotions sont constamment présentes pendant les échanges. Quand les participants se rencontrent ils doivent alors contrôler et stabiliser ces émotions. Ce système de contrôle des émotions est indispensable à l'interaction puisqu'il sous tend l'organisation des échanges et qu'il traduit la répartition des émotions entre les participants (Traverso, 2009).

La pragmatique conversationnelle correspond donc à la fois aux EHPI et à la méthode qualitative qui définit notre étude. En effet ce courant est tout à fait pertinent pour cette population puisqu'il permet d'explorer à la fois les dimensions verbales, non verbales et émotionnelles de l'échange. Or nous avons pu constater que ces trois composantes peuvent avoir une expression particulière chez les EHPI. La pragmatique conversationnelle est également pertinente par rapport à notre méthodologie. En effet notre approche se veut non expérimentale voire naturaliste et la pragmatique conversationnelle répond à ce critère. Elle nous permet d'observer les caractéristiques de l'échange en se rapprochant au maximum des conditions naturelles de l'interaction. Nous allons maintenant voir que la pragmatique s'inscrit également dans le domaine orthophonique et donc dans la prise en charge des EHIP en orthophonie.

III – IMPLICATION DE LA PRAGMATIQUE DANS LES TROUBLES DU LANGAGE

1) Développement des capacités pragmatiques de l'enfant

La pragmatique développementale est un nouveau courant de recherche qui s'intéresse au développement des capacités pragmatiques chez l'enfant. Elle étudie entre autres le développement des intentions communicatives, des capacités conversationnelles, des usages langagiers, des conventions sociales (Bernicot, 2005 et Dardier, 2004). La pragmatique développementale analyse donc comment l'enfant s'approprie toutes les règles de communication et comment il les utilise en contexte.

Dès que l'enfant commence à parler il va devoir interagir dans diverses situations. Il va très vite se rendre compte que la communication ne sera pas du même ordre suivant le thème, l'interlocuteur ou encore le lieu de la conversation. Pour maîtriser la communication, l'enfant apprendra des règles formelles de syntaxe, de sémantique et de phonologie mais il devra aussi apprendre les caractéristiques des situations sociales (Bernicot, 1992). Le langage de l'enfant se développe en fonction des différents contextes de situation avant deux ans. Jusqu'à six ou sept ans ce contexte de communication aura un rôle essentiel dans la production et la compréhension du langage (Bernicot, 1992).

a) Versant compréhension

Développement de la compréhension (Bernicot, 1992)

A un an et demi les enfants mettent en lien la linguistique, le contexte et l'action à réaliser. Puis dès cinq ans, ils acquièrent les compétences linguistiques nécessaires à la compréhension des actes de langage. D'une manière générale l'interprétation des enfants est plus réalisée sur des indices contextuels que sur des indices linguistiques, même si ces derniers ont aussi leur importance. A partir de cinq ou six ans les enfants tiennent compte des informations linguistiques en plus du contexte. L'interprétation s'améliore avec l'âge.

Compréhension de la demande (Bernicot, 1992)

Dès trois ou quatre ans les enfants semblent comprendre les demandes indirectes aussi bien que les demandes directes. 30 % des enfants comprennent les demandes avant deux ans et 50

% à partir de deux ans (Carrell, 1981, Liebing 1988 cités par Bernicot, 1992). La compréhension des demandes concerne l'action jusqu'à cinq ans et à partir de six ou sept ans c'est la compréhension de l'intention du locuteur qui est en jeu. La compréhension progresse de manière significative entre trois et huit ans.

Prise en compte de l'état mental de l'interlocuteur

Gérer une conversation consiste aussi à comprendre l'état mental de l'interlocuteur. Bernicot (1999, cité par Dardier, 2004) a décrit des niveaux dans cette compréhension. Tout d'abord l'enfant gère sa production en se corrigeant, puis il examine l'effet qu'il produit sur l'autre. Quand le développement sera plus avancé, l'enfant saura déterminer si son énoncé est en adéquation avec la situation. Ensuite il pourra se mettre à la place des personnes et prédire les conséquences de ses énoncés. Enfin, l'enfant sera capable de réflexion sur ses productions.

b) Versant production

Théories interactionnistes :

Dans un premier temps, les théories interactionnistes du langage défendues par Vygotski et Bruner nous indiquent que ce sont les interprétations des adultes qui vont progressivement donner du sens aux productions des enfants. L'adulte permet à l'enfant d'acquérir un code commun à une société. Bruner explique que ce sont à travers les formats d'interactions que l'enfant va intégrer progressivement le langage grâce à la ritualisation des situations et la répétition qui l'amènent à anticiper (Bernicot, 1992 et Coquet, 2005).

Développement des capacités pragmatiques :

Plusieurs auteurs ont tenté de classifier le développement des capacités pragmatiques selon des âges approximatifs. En reprenant les différents travaux de Zufferey et Moeschler (2012), Monfort (2005), Coquet (2005) et Adams (2002, cité par Dardier, 2004), voici ce que nous pouvons retenir :

- L'attention conjointe, moment où deux interlocuteurs prêtent attention en même temps à un même objet, se met en place de trois à six mois.
- L'alternance des tours de parole apparaît vers huit ou neuf mois et se stabilise vers deux ou trois ans. L'enfant aura du mal à respecter cette alternance avant quatre ans.
- Les intentions dans la communication sont présentes dès 12 mois. C'est également à cette période que le pointage se met en place (rudiment d'acte de langage).

- L'enfant réalise que les comportements sont en lien avec des états mentaux et que l'autre a des croyances et des intentions entre 12 et 18 mois. La théorie de l'esprit se met en place et continuera de se développer. L'enfant va aussi apprendre à déterminer les connaissances et les croyances communes ou non à l'interlocuteur.
- Les actes de communication se développent entre 14 et 32 mois
- Beaucoup d'éléments commencent à se mettre en place à partir d'environ deux ans : le maintien du thème de conversation, la prise en compte du feed-back (demandes de clarification, réparations qui ne seront systématiques qu'à partir de quatre ans), l'adaptation du discours selon l'interlocuteur, l'usage des premières formes de politesse.
- L'enfant va varier ses actes de langage à partir de trois ans.
- Il va être capable d'inférences à partir de récits entre trois et quatre ans.
- Il pourra s'adapter aux caractéristiques de l'interlocuteur et à la situation vers quatre ans.
- Il va commencer à faire des inférences d'éléments indirects entre quatre et six ans.
- Il pourra redonner le thème principal d'un récit entre cinq et sept ans.
- L'enfant aura une certaine maîtrise des marques de discours vers sept ans, avec une meilleure organisation des informations.
- La communication deviendra plus efficace à partir de neuf ans et l'enfant saura utiliser toutes les formes de politesse.

Les capacités pragmatiques continueront de se développer. En effet le discours se perfectionnera grâce à la cohésion et la compréhension des expressions idiomatiques, élaborées jusqu'à environ 17 ans.

Production de la demande (Bernicot, 1992)

On retrouve certains éléments dans le développement de la production de la demande :

- l'enfant produit les formes de demande essentielles entre deux et quatre ans,
- les plus jeunes ont recours à des éléments prosodiques plus souvent que les plus âgés,
- la demande de confirmation et les impératifs sont très fréquents chez les enfants de moins de deux ans,
- on observe beaucoup de demandes vers quatre ans puis une augmentation des demandes de répétition,
- Les enfants utilisent des marques de politesse et sont pertinents dans l'utilisation des formes de demande de neuf à douze ans.

L'évolution de ce développement est non linéaire. Il faut préciser que les enfants avec un fort QI (entre 130 et 159) utilisent beaucoup d'impératifs et inversement pour les QI faibles.

2) Troubles pragmatiques en orthophonie

Des recherches associent aujourd'hui l'approche pragmatique et l'étude des pathologies du langage. Le but de ces recherches est d'apporter des nouvelles données sur le langage, sur l'évaluation des troubles et sur d'éventuelles remédiations (Dardier, 2004). Elles peuvent porter sur la compréhension, sur la production du langage en contexte ou sur le respect des règles sociales.

Les symptômes d'un trouble pragmatique concernent de manière générale la compréhension de l'autre et de ses intentions de communication, la capacité à tenir compte des informations pertinentes, et l'adaptation aux contextes. Ces troubles pragmatiques peuvent être des spécificités d'une pathologie ou secondaires à d'autres troubles langagiers. Ils peuvent être sévères (communication non efficace avec persistance des symptômes), modérés (communication fonctionnelle malgré des symptômes fréquents) ou légers (faiblesse de l'adaptation sociale mais communication globalement efficace) (Monfort, 2005).

a) Pathologies impliquant des troubles pragmatiques chez les enfants

Il existe des troubles spécifiques de l'usage du langage dans certaines pathologies. Les pathologies qui ont été étudiées dans le domaine de la pragmatique sont les lésions cérébrales, les troubles du développement (dysphasie et troubles du spectre autistique) et les troubles psychiatriques (psychose, schizophrénie, paranoïa). Voici des pathologies pour lesquelles pragmatique et orthophonie sont liées :

Les troubles spécifiques du langage oral (ou dysphasies)

Un enfant dysphasique fait souvent face à des difficultés pragmatiques. Ces difficultés touchent la gestion de la conversation c'est-à-dire les tours de parole, le maintien des thèmes (ainsi que l'initiation et la clôture) et les pannes conversationnelles (difficulté à formuler des demandes de répétition ou de clarification). Avec ces troubles il peut être difficile de suivre une conversation (De Weck, 2005).

L'autisme

Dans les troubles du spectre autistique, les difficultés pragmatiques sont majeures. En effet plusieurs dimensions de la pragmatique font défaut. Tout d'abord on note un trouble précoce de l'attention conjointe. Les interactions sociales et la communication verbale et non verbale sont altérées. On observe également un isolement social avec des difficultés d'ajustement à l'environnement. Il est difficile pour ces enfants de comprendre les codes sociaux et conventionnels. On retrouve aussi d'autres difficultés comme la compréhension du langage non littéral, le respect de l'alternance des tours de parole et le maintien du thème de la conversation. Parfois ces enfants utilisent des formulations entendues qu'ils répètent telles quelles sans les comprendre (Dardier, 2004).

b) L'évaluation pragmatique : objectif orthophonique

Dans l'approche linguistique, la pragmatique est descriptive. Or dans le domaine de l'orthophonie il est important de pouvoir évaluer les compétences pragmatiques.

Il existe actuellement diverses méthodes d'évaluation de la compétence pragmatique dont des tests et des échelles mais ces approches sont hétéroclites. Les tests se basent sur des habiletés spécifiques comme les inférences ou les métaphores.

Certaines composantes de la pragmatique ne sont pas évaluables à travers des données quantitatives dans des situations de tests. Il faut distinguer cette démarche quantitative et expérimentale d'une démarche qualitative fondée sur l'analyse des données, par exemple l'étude de cas. Cette méthode privilégie les situations naturelles et vise à analyser des données du quotidien. Dans une analyse qualitative on peut se pencher sur différents aspects interactionnels non mis en évidence dans des tests quantitatifs : les actes de langage, les tours de parole, la régulation de l'échange (initier, maintenir et clore un thème, réparations...), les capacités d'adaptation et d'organisation (informativité, cohérence et cohésion) (Coquet, 2005). Il est également important d'analyser toutes les interactions à savoir celles des parents ou d'autres interactants (De Weck, 2005).

Il est donc essentiel d'obtenir des méthodes d'évaluation d'une interaction pour pouvoir analyser toutes les composantes de la pragmatique. C'est dans ce but que notre étude prend sa place avec la création de l'Outil d'Analyse des Interactions entre un EHPI et son orthophoniste.

3) Troubles pragmatiques des enfants à haut potentiel intellectuel

Aucune étude n'a aujourd'hui objectivé l'existence de troubles pragmatiques chez les EHPI. Cependant des observations cliniques ont permis de mettre en évidence que les spécificités de l'EHPI peuvent parfois perturber l'interaction.

a) Arborescence de la pensée

Un premier élément du profil cognitif de l'EHPI qui peut perturber l'échange est sa pensée en arborescence : chaque idée en génère rapidement d'autres, ce qui produit des associations d'idées. Ce fonctionnement induit un nombre important de données activées simultanément. Par conséquent la difficulté est de choisir l'information pertinente et de traduire correctement ses pensées à l'oral. Cette arborescence de la pensée peut aussi provoquer une difficulté attentionnelle et une difficulté à maintenir l'attention conjointe nécessaire à l'interaction (Siaud-Facchin, 2008). Tous ces éléments peuvent créer des problèmes de communication et des difficultés relationnelles.

b) Théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit désigne la capacité à reconnaître un état mental à un interlocuteur (Zufferey & Moeschler, 2012). Poinignon (2010) a étudié cette habileté sociale chez les enfants à haut potentiel intellectuel. Dans son étude elle observe que les sujets à haut potentiel intellectuel testés ont tous acquis les niveaux de la théorie de l'esprit. Si certains ont échoué à quelques épreuves, ces échecs sont expliqués par des caractéristiques du haut potentiel intellectuel comme l'hypersensibilité ou l'hyperactivité. Ainsi ces deux caractéristiques peuvent interférer dans la réussite aux tests mais sans remettre en cause l'acquisition de cette compétence. Elle rajoute également que la théorie de l'esprit est généralement établie à l'âge de sept ans.

La théorie de l'esprit est donc un sujet d'étude déjà exploré par Poinignon, par conséquent il ne sera pas abordé dans la présente étude.

c) Compréhension des émotions

Bien que les enfants à haut potentiel intellectuel de son étude disposent d'un haut niveau d'empathie, Poinson (2010) a mis en évidence une difficulté de reconnaissance des émotions du visage chez les EHPI. Chez 59 % de la population testée, la gestion et la compréhension des émotions est altérée tant au niveau de ses propres émotions que de celles des autres.

d) Compréhension du langage non littéral

Le langage figuré et les métaphores sont difficiles à maîtriser et à comprendre pour certains EHPI. Une des hypothèses en faveur de cette difficulté est la recherche d'un langage toujours plus précis. Ceci les amène à diminuer la dimension métaphorique des mots pour assurer l'exactitude de leur emploi. Il y a chez eux la nécessité d'avoir une relation très précise entre les mots et leurs sens (Dardenne, 2005). La poursuite de la signification exacte chez ces enfants est inhérente à leur fonctionnement de pensée et en est même un moteur. Les signifiants doivent avoir une acception cohérente et recevable (Siaud-Facchin, 2008). Cette recherche de l'exactitude des mots est une hypothèse à la mauvaise compréhension du langage non littéral mais on ne sait pas encore si c'est la seule raison de cette difficulté.

La mauvaise interprétation du langage non littéral peut être un obstacle dans les échanges avec les pairs et être source de quiproquos à l'école.

e) Gestion de l'implicite

Les implicites sont omniprésents dans notre quotidien (Sperber et Wilson ont parlé d'implicature et Ducrot a abordé les présupposés et les sous-entendus). En effet, il y a dans les relations des implicites qui réglementent et normalisent la communication (Siaud-Facchin, 2008). Une mauvaise compréhension de ces implicites peut altérer la qualité des interactions entre les participants.

C'est en effet le cas de certains EHPI qui font face à des difficultés de décodage ou d'interprétation des implicites à l'école. Leur façon de penser spécifique les amène dans un déchiffrage autre que ce qui est demandé. Il n'est pas question chez ces enfants d'un trouble de la compréhension verbale mais d'une lecture divergente de la signification du sous-entendu. Il y a donc parfois une mauvaise compréhension des instructions (Siaud-Facchin,

2008). Ils ne saisissent pas le sens de ce qu'on leur dit et donnent une réponse différente de ce qu'on attend. Ces erreurs d'interprétation provoquent des désaccords à l'école et une perte de confiance en eux (Cauletin-Gillier, 2009). Cette incapacité à décrypter certains implicites perturbe donc leur accès à la signification des mots (Siaud-Facchin, 2008).

f) Les habiletés sociales

Les habiletés sociales sont des comportements permettant de s'ajuster à la vie en communauté et de favoriser les interactions interpersonnelles (Favrod, 1993 et Joret, 2009, cités par Poinsignon, 2010). Dans ces habiletés sociales on retrouve par exemple les rituels de politesse décrits par Kerbrat-Orecchioni (1990).

Nous avons décrit précédemment le développement social de l'EHPI. Cette question des habiletés sociales ne fait pas consensus car les études se contredisent. Même si beaucoup d'auteurs comme Terman sont convaincus que l'EHPI se développe bien sur le plan social, voire mieux que les autres enfants, d'autres auteurs ont cependant la conviction qu'il existe des difficultés dans les relations sociales chez ces enfants (Mouchiroud, 2004).

Plusieurs observations sont en faveur de difficultés sur le plan social. Tout d'abord l'hypersensibilité et la forte empathie des EHPI génèrent une sensibilité émotionnelle élevée et envahissante qui complique la communication. Les relations humaines sont perturbées par cette empathie constante (Siaud-Facchin, 2008). Ensuite Bruckert (2008 cité par Poinsignon, 2010) a relevé chez ces enfants des particularités qui peuvent restreindre les habiletés sociales comme la pauvreté de l'expressivité faciale, le caractère parfois artificiel de la communication (dû à leur volonté de maîtriser l'interaction et les informations) ainsi que des réponses et réactions précipitées.

Donc, même si les habiletés sociales des EHPI font débat et que des biais mettent en question ces études, certains éléments en faveur de difficultés sont malgré tout à prendre en compte.

Partie 2 : PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS

I-PROBLEMATIQUE

Des caractéristiques développementales, neurologiques, cognitives, psychoaffectives et langagières ont été mises en évidence chez les enfants à haut potentiel intellectuel. Ces particularités peuvent entraîner un fonctionnement spécifique.

Pour certains auteurs, ces enfants peuvent avoir des difficultés sur le plan de la communication. Selon eux, leur mode de pensée atypique, leur rapport spécifique aux mots, la gestion parfois difficile de l'implicite dans les interactions et leurs faibles habiletés sociales rendent ces enfants fragiles dans les interactions. De plus, de nombreux orthophonistes rapportent un comportement particulier en séance et une difficulté à interpréter leur façon de penser et d'interagir.

Cependant il n'existe pas de consensus dans la recherche scientifique puisque beaucoup d'études se contredisent.

Ce paradoxe nous a donc amené à nous demander si les EHPI présentent des troubles pragmatiques qui peuvent interférer dans leur interaction avec l'orthophoniste. Comment rendre alors compte des capacités d'interaction des EHPI pendant une séance d'orthophonie ?

II- OBJECTIFS

L'objectif principal de cette étude est de créer un outil d'analyse des interactions entre un EHPI et un orthophoniste pendant une séance. Ce support sera accessible aux orthophonistes par sa simplicité et sa rapidité d'utilisation à partir de séances filmées. Cet outil s'avérera pertinent ou non à travers une analyse de corpus vidéo. L'analyse des vidéos permettra aussi de faire ressortir des éventuelles spécificités de communication chez ces enfants et de mettre en évidence une possible altération de l'interaction.

Partie 3 : METHODOLOGIE

I – POPULATION

1) Mode de recrutement de la population

Cette étude concerne les interactions entre des enfants à haut potentiel intellectuel et leur orthophoniste. Les enfants qui ont participé au protocole ont donc été recrutés dans des cabinets d'orthophonie. Pour cela, un grand nombre d'orthophonistes ont été contactés par téléphone et par mails. Quatre orthophonistes ont répondu positivement en fonction de nos critères de recrutement des patients. Parmi les quatre patients de ces orthophonistes, seuls trois correspondaient finalement aux critères. Suite à ces réponses favorables, des courriers explicatifs ont été transmis aux orthophonistes et aux parents volontaires afin d'exposer le but et le protocole de cette étude (annexe B). Enfin, des autorisations parentales ainsi qu'une clause de confidentialité ont été données aux parents pour garantir le cadre de la participation de leur enfant à cette étude (annexe C).

2) Choix de la population expérimentale

Les critères d'inclusion pour la sélection des participants à l'étude étaient donc les suivants :

- L'enfant doit être *diagnostiqué à haut potentiel intellectuel* par un psychologue qualifié suite à un bilan psychométrique. Comme nous l'avons vu, un diagnostic se pose avec les résultats aux épreuves du test psychométrique et avec les interprétations du psychologue. Néanmoins si le profil est hétérogène le QI total est ininterprétable. C'est pourquoi aucun seuil de QI n'a été précisé comme critère de recrutement pour cette étude, les interprétations du psychologue qualifié étant considérées comme une référence diagnostique.

Il est important de noter que le diagnostic souhaité est bien le haut potentiel intellectuel sans troubles autistiques. Les syndromes d'Asperger (autisme de haut niveau) sont donc écartés de l'étude sur la base des interprétations des psychologues aux tests de QI.

- L'enfant doit se situer *dans la tranche d'âge 7-15 ans*. Il est essentiel de sélectionner des enfants à haut potentiel intellectuel à partir de 7 ans. En effet cet âge correspond à un stade de leur développement où les compétences pragmatiques sont mises en place ou sont en cours d'acquisition. La limite de 15 ans est équivalente à la fin du collège. La population peut donc se situer en primaire et au collège.
- L'enfant doit être *suivi régulièrement en orthophonie*.

Pour la sélection des participants le critère d'exclusion est de ne pas prendre en compte des enfants diagnostiqués TDAH. Cette particularité est susceptible d'interférer dans la communication et de perturber l'analyse des interactions. En effet il pourrait être difficile de distinguer ce qui relève du TDAH ou du haut potentiel intellectuel notamment dans l'observation des gestes, de la posture et des regards.

3) Présentation des sujets

Dans un premier temps il s'agit de présenter les enfants à travers des éléments d'anamnèse et des éléments cliniques qui nous semblent importants à prendre en compte dans notre analyse. Ces informations ont été récoltées auprès des orthophonistes et des parents de chaque enfant. Quelques questions leur ont été adressées notamment sur l'âge de l'enfant, sur son parcours scolaire, sur ses résultats au test psychométrique, sur sa prise en charge orthophonique et sur d'éventuelles prises en charge complémentaires. Toutes ces questions sont détaillées en annexe (annexe D). Elles ont permis de prendre connaissance du profil de l'enfant et de son travail pendant ses séances d'orthophonie.

Pour des raisons de confidentialité, les prénoms des enfants ont été modifiés.

a) Gabriel

Gabriel est né en septembre 2008, il a donc 7 ans et 3 mois au moment de cette étude. Il est en classe de CE1.

Gabriel est diagnostiqué à haut potentiel intellectuel depuis ses 6 ans avec un ICV de 140, un IRP de 150, un IMT de 133 et un IVT de 103. Son QIT est donc de 147.

L'orthophoniste avait reçu les parents de Gabriel en accompagnement parental pour une prévention du bégaiement en 2012. En 2013 ils ont repris contact avec l'orthophoniste face aux difficultés d'adaptation scolaire de Gabriel. L'orthophoniste a donc revu Gabriel et a relevé un trouble du débit caractérisé par un ralentissement de sa parole avec un allongement vocalique assez caractéristique. Le suivi orthophonique a aussi pour but d'accompagner Gabriel et ses parents pour collaborer avec l'équipe enseignante et permettre à Gabriel de s'épanouir dans sa scolarité.

Gabriel a été reçu par une neuropsychologue suite à la proposition de l'orthophoniste. La neuropsychologue propose un travail sur l'organisation et l'adaptation à l'école en collaboration avec l'enseignante.

En maternelle, les professeurs notaient que Gabriel était dans son monde et qu'il n'écoutait pas en classe. Il cherchait peu le contact avec les autres.

Son CP s'est avéré compliqué notamment par une mise à l'écart de Gabriel de la part de l'enseignante qui ne savait plus quoi faire avec lui. Gabriel était isolé au fond de la classe. Suite à ces difficultés, Gabriel a changé d'école à la Toussaint.

Les difficultés présentes actuellement sont une certaine lenteur en classe et des difficultés d'organisation. Il bénéficie du tutorat d'une autre élève.

Au niveau relationnel, les autres élèves peuvent le trouver différent sans qu'il y ait pour autant une exclusion de leur part. Il a des sujets de préoccupation parfois envahissants.

b) Chloé

Chloé est née en juillet 2005, elle est donc âgée de 10 ans et 6 mois au moment de l'enregistrement vidéo. Elle est en CM2.

Elle a été diagnostiquée à haut potentiel intellectuel en fin de classe de CP, en 2012. Son bilan psychométrique révèle un ICV de 152, un IRP de 135, un IMT de 112 et un IVT de 86. Le QIT n'a pas été calculé car les différences sont significatives entre les résultats, il ne serait donc pas significatif.

Chloé est suivie par une orthophoniste depuis 2012 pour une suspicion de dyslexie. Elle est donc prise en charge afin d'améliorer et d'autonomiser son orthographe. Chloé travaille

l'autonomie dans le récit ainsi que l'orthographe et la concision. Elle investit bien les séances et a instauré une bonne relation avec l'orthophoniste.

Une prise en charge auprès d'une psychologue spécialisée dans le haut potentiel intellectuel a été mise en place il y a deux ans. En effet Chloé ne se sentait pas très bien du fait de sa précocité et de ses difficultés d'apprentissage.

La scolarité de Chloé se passe plutôt bien, elle entretient de bonnes relations avec les autres élèves ainsi qu'avec les professeurs. Les difficultés de Chloé à l'école sont en lien avec la dyslexie puisqu'elle a de grosses difficultés en orthographe. Elle a aussi des difficultés à mémoriser les tables de multiplication, l'heure et les dates. La mémorisation en général demande beaucoup d'efforts de sa part.

c) François

François est né en mai 2006, il est donc âgé de 9 ans 10 mois au moment de l'étude. Il est en classe de CM1.

François a été diagnostiqué à haut potentiel intellectuel en septembre 2015. Son bilan psychométrique établit un ICV de 128, un IRP de 128, un IMT de 103 et un IVT de 112. La validité du QIT est remise en cause car les notes sont très hétérogènes.

François a vécu en Espagne de l'âge de 15 mois à l'âge de 8 ans. Il y a appris le catalan. Il est de retour en France depuis presque deux ans.

François a été diagnostiqué dyslexique et dysorthographique. Son trouble retentit sur l'accès au vocabulaire. Il a consulté une orthophoniste en Espagne qui a pratiqué un bilan à la fin de son CE1. Il consulte maintenant une orthophoniste en France depuis octobre 2014, à raison de deux rendez-vous par semaine.

François a également des séances de rééducation orthoptique.

L'orthophoniste rapporte que c'est un enfant agréable, motivé et consciencieux, intéressé par les supports qui lui sont proposés. Il est très sociable. Dans son compte rendu de bilan de 2015, l'orthophoniste parle cependant d'un jeune qui paraît souvent "ailleurs" et qui a un

temps de latence parfois très long avant de répondre. Elle observait aussi une agitation motrice.

Actuellement François est en difficulté en lecture mais sa scolarité se passe bien, il prend du plaisir à aller à l'école. C'est un enfant volontaire. Ses relations avec les autres élèves sont bonnes. Les relations sont également bonnes avec les adultes.

d) Thomas

Thomas a été diagnostiqué à haut potentiel intellectuel à 4 ans. Lui et ses parents ont accepté sa participation à l'étude et la vidéo a été enregistrée. Mais en janvier 2016, il a repassé un bilan psychométrique dont les résultats ont finalement écarté le diagnostic de haut potentiel intellectuel selon la psychologue. Thomas a donc été exclu de notre étude avant que nous ayons analysé la vidéo.

II – PRESENTATION DE L'OUTIL D'ANALYSE DES INTERACTIONS (OAI) POUR LES EHPI

1) Présentation du support Ortolan (2012)

L'OAI entre un EHPI et son orthophoniste (Annexe E), présenté dans cette étude, est l'adaptation d'un autre support déjà existant. En effet nous avons choisi de construire cet outil à partir du support créé par Catherine Ortolan en 2012 dans le cadre de son mémoire d'orthophonie. Ortolan a mis en place un support d'observation clinique afin d'analyser une interaction entre un patient cérébro-lésé et son partenaire privilégié. L'élaboration d'une telle grille d'observation répondait à un manque d'outil d'analyse conversationnelle standardisé, simple et qui puisse servir à une observation directe d'une conversation informelle entre un patient cérébro-lésé et son partenaire. Nous allons maintenant voir en quoi cette grille correspond à nos axes d'observation.

2) Objectifs de l'adaptation du support Ortolan pour l'observation des EHPI

Notre principal objectif est de créer un outil capable d'analyser l'interaction entre un enfant à haut potentiel intellectuel et son orthophoniste pendant une séance. Il s'agit donc de mettre en place un outil simple à utiliser pour faciliter l'observation directe d'une séance d'orthophonie. Ensuite nous avons également pour objectif de mettre en évidence les capacités pragmatiques des EHPI. L'OAI doit donc être suffisamment complet pour explorer le plus d'éléments conversationnels possibles.

Le support initialement conçu par Ortolan répond à tous ces critères. En effet un des objectifs d'Ortolan est de rendre cette grille accessible aux orthophonistes, quel que soit leur degré de connaissances et de pratique dans l'analyse conversationnelle. Ceci implique de mettre en place un support rapide à utiliser avec des items compréhensibles. L'objectif du support Ortolan est aussi d'analyser les stratégies de communication utilisées par les interactants.

Les caractéristiques de forme et de fond de la grille d'Ortolan répondent donc aux critères d'observation des EHPI. Mais certains choix méthodologiques marquent une différence entre les deux grilles.

3) Spécificité de l'OAI (2016) entre un EHPI et son orthophoniste

Dans un premier temps, l'OAI se différencie du support d'Ortolan par rapport aux interactants qu'il analyse. En effet cette étude s'intéresse à l'interaction entre un EHPI et son orthophoniste au cours d'une séance. Cette situation particulière entraîne des modifications du support Ortolan car la situation est très différente d'une conversation entre un patient cérébro-lésé et son partenaire privilégié. Les paramètres pris en compte pour cette adaptation sont donc :

- la présence d'un enfant et d'un adulte et non de deux adultes dans l'interaction
- les spécificités langagières et pragmatiques connues des EHPI
- le cadre spécifique d'une séance d'orthophonie
- le support choisi par l'orthophoniste pendant la séance

De plus le but de notre étude est d'observer les caractéristiques pragmatiques des EHPI. L'OAI analyse donc uniquement le comportement de l'enfant et non celui des deux interactants comme dans le support d'Ortolan. Cependant il est essentiel de pouvoir noter les

productions de l'orthophoniste pour prendre en compte l'attitude de l'enfant en fonction de la dynamique de l'échange. Une partie de l'outil est donc prévu à cet effet.

Dans un deuxième temps, l'OAI se différencie du support Ortolan par rapport au protocole d'observation. En effet la grille d'Ortolan se base sur l'écoute spontanée d'une conversation pendant laquelle l'observateur est présent. A l'inverse, nous avons choisi d'analyser l'interaction à partir d'un enregistrement vidéo de la séance. En effet de cette façon, la situation filmée est la plus écologique possible puisqu'elle est quasiment identique à une séance d'orthophonie classique. Il est en effet important pour nous de maintenir le cadre de la séance auquel l'enfant est habitué pour conserver l'aspect naturaliste de l'analyse conversationnelle.

4) Cadre et protocole de l'étude

Le protocole de l'étude concerne dans un premier temps l'enregistrement des vidéos et dans un deuxième temps l'analyse de l'interaction grâce à l'OAI.

Les paramètres de l'enregistrement que nous avons décidé de respecter concernent :

- Notre place lors des enregistrements : nous avons choisi de ne pas être présentes pendant les séances pour ne pas modifier le cadre. L'analyse se fait donc via un enregistrement vidéo. Les informations sont récoltées sans interférence dans l'échange.
- Le lieu de l'enregistrement : la séance est filmée dans le cadre habituel de la prise en charge de l'enfant c'est-à-dire au cabinet de l'orthophoniste, toujours dans le respect d'une approche écologique.
- Les indications données aux orthophonistes : le moins d'indications possible est donné aux thérapeutes afin de préserver le caractère spontané de la séance.
 - Le contenu de la séance : les orthophonistes ont été informées qu'elles sont libres de choisir le support lors de la séance.
 - Les paramètres de l'enregistrement : les orthophonistes pouvaient décider de l'emplacement de la caméra mais il leur a été indiqué qu'il était préférable de voir les deux participants (orthophoniste et enfant) à l'écran.

- La durée de l'enregistrement : l'orthophoniste, l'enfant et ses parents ont été informés que l'enregistrement dure la séance entière (c'est-à-dire environ 30 minutes). En revanche seules les séquences qui nous auront paru essentielles sont analysées.
- La confidentialité de la vidéo : il a été également précisé que la vidéo sera visionnée uniquement lors de l'analyse c'est-à-dire par notre directrice de mémoire et par nous-mêmes.

Le protocole concerne également l'analyse proprement dite des vidéos à l'aide de l'outil. Plusieurs étapes méthodologiques ont été suivies :

- Tout d'abord la vidéo a été visionnée en entier pour décider des passages qui seront analysés.
- Ensuite les séquences choisies sont regardées une deuxième fois sans interruption.
- La grille est par la suite remplie en revenant sur l'enregistrement si besoin.

III - METHODOLOGIE DE L'ELABORATION DE L'OAI ENTRE UN EHPI ET SON ORTHOPHONISTE

1) Différence de contenu entre l'OAI (2016) et le support Ortolan (2012)

L'Outil d'Analyse des Interactions et le support d'Ortolan se différencient au niveau du contenu. En effet les catégories de l'observation sont inchangées mais les items qui les composent ont été modifiés. Les axes d'observation n'ont donc pas été supprimés mais approfondis et adaptés à la population étudiée.

Tout d'abord la première partie qui permet de récolter des informations à propos du patient a été modifiée. En effet elle s'adapte à la population étudiée (c'est-à-dire des enfants et non plus des adultes) ainsi qu'à sa spécificité (c'est-à-dire le haut potentiel intellectuel et non plus des lésions cérébrales).

Le glossaire a également été adapté. Il traduit notre approche centrée sur la gestuelle, sur les composantes du discours et sur la gestion de la conversation.

Dans la dynamique de l'échange les outils externes supplétifs n'ont pas été conservés puisque ces aides à la communication ne sont pas utilisées avec les EHPI.

La dimension interactionniste reste inchangée. Mais les comportements interactionnels sont centrés sur l'enfant. Les actes relationnels et affectifs ont été approfondis. En effet, en s'appuyant sur la revue de littérature, nous avons choisi d'étudier plus précisément les émotions et l'attitude de l'EHPI par rapport à l'adulte.

Dans l'analyse conversationnelle, les parties ont été conservées mais détaillées. Ainsi l'observation de la gestion de la conversation est axée sur la quantité des productions de l'enfant, sur le respect des prises de parole et sur la gestion des thèmes. Les compétences de discours ont été ajoutées aux actes de langage afin d'analyser comment ces enfants s'approprient le langage. Les aspects paraverbaux et non verbaux ont été enrichis par l'analyse de l'intonation, de l'articulation et des gestes.

Enfin les trois dernières parties du support Ortolan n'ont pas été conservées : mise en lien des incidents et réparations, guide pour l'analyse des incidents et des réparations ainsi que la synthèse des observations et axes thérapeutiques. Bien qu'intéressantes, ces catégories ne font pas parties du cadre d'analyse et des objectifs fixés pour cette étude.

2) Structure générale et contenu de l'OAI (2016)

L'outil créé se veut le plus complet et le plus adapté possible à la population des enfants à haut potentiel intellectuel.

L'OAI s'articule autour de huit grandes parties : le recensement d'informations concernant le patient, la cotation, le glossaire, la dynamique de l'échange, les comportements interactionnels des interlocuteurs, l'analyse conversationnelle, la gestion de la compréhension et enfin les comportements mis en œuvre en cas de difficulté d'intercompréhension.

Il s'agit dans cette partie de présenter chaque catégorie qui compose l'OAI. Dans un premier temps le contenu et l'objectif de l'item sont expliqués. Ensuite, nous justifions d'un point de vue théorique la pertinence de l'item par rapport à l'observation des EHPI.

a) Informations concernant le patient

Contenu

Tout d'abord, cette première partie regroupe l'âge du patient, son niveau scolaire et le type de classe où il est scolarisé (spécialisée pour les enfants à HPI ou non). Elle renseigne également

les résultats de l'enfant au test psychométrique et les remarques du psychologue. On trouve aussi ses éventuelles prises en charge autres que l'orthophonie, les raisons de sa prise en charge par l'orthophoniste et la durée de cette prise en charge. Cette partie précise également le support choisi par l'orthophoniste pendant la séquence filmée.

Objectif

La finalité de cette partie est de permettre à l'orthophoniste qui utilise la grille de pouvoir noter les informations essentielles concernant son patient et d'avoir une vision globale et rapide du profil de l'enfant.

Intérêt pour l'étude de la population des EHPI

Les informations générales présentes au début du support vont apporter des éléments essentiels à l'analyse :

- les résultats au test psychométrique sont intéressants à connaître pour pouvoir mettre en lien des particularités de l'enfant suivant le niveau de QI, suivant les domaines où le potentiel s'exprime le plus et suivant l'hétérogénéité ou l'homogénéité du profil. Bléandonu (2004) précise par exemple que les enfants avec un QI supérieur à 160 auraient plus de difficultés d'intégration sociale.
- L'âge et la classe de l'enfant permettent de savoir s'il a redoublé ou au contraire s'il a sauté une classe. Cela peut jouer sur sa scolarité, sur son attitude ainsi que sur les relations avec ses pairs. Cela permet également de situer ses comportements et de voir si ce qu'il dit ou fait est cohérent par rapport à son âge.
- savoir s'il est dans une classe spécialisée ou non permettra de comprendre comment l'enfant peut se situer parmi ses pairs et pourra justifier de ses capacités pragmatiques. En effet, quand l'enfant est dans une classe spécialisée, l'intégration sociale est meilleure (Gauvrit, 2015).
- connaître les prises en charge autres que l'orthophonie permet de relativiser notre analyse en fonction d'éventuelles difficultés associées.

- le motif de la consultation orthophonique a aussi son importance dans l'étude. Cela permet d'être averti des difficultés de l'enfant au niveau de son langage et de sa communication.
- la durée de la prise en charge effectuée avec l'orthophoniste actuelle a aussi son intérêt pour mieux comprendre la relation qui est instaurée entre les deux interactants.

b) Cotation

Contenu

La cotation du support élaboré par Ortolan reste la même. Selon les items l'observateur est libre de noter 0 pour jamais ou absence d'observation, 1 (ou +) pour parfois ou faible, 2 (ou ++) pour régulièrement ou modéré, 3 (ou +++) pour très souvent ou très présent. Si le critère n'a pas été observé, il s'agit de noter NO pour non observé.

Objectifs

Dans l'OAI pour les EHPI, les cotations sont réservées aux comportements et aux productions de l'enfant. Nous jugeons cette cotation essentielle pour l'analyse des capacités pragmatiques. En revanche une colonne de l'outil est dédiée aux productions et à l'attitude de l'orthophoniste. Celles-ci pourraient en effet avoir une incidence sur les productions de l'enfant. Il est donc nécessaire de prendre en compte le comportement de l'enfant en fonction de la dynamique de l'échange.

c) Glossaire

Contenu

Cette partie décrit et définit toutes les notions linguistiques abordées dans l'outil.

Objectifs

L'objectif de ce glossaire est tout d'abord de rendre ce support accessible à tous les orthophonistes quel que soit leur niveau de connaissance de l'analyse conversationnelle. Ainsi l'utilisateur peut rapidement retrouver et comprendre la définition d'une notion présente dans l'OAI. Les exemples choisis pour illustrer chaque définition proviennent des corpus de cette étude (lorsque c'est possible) afin de rendre les explications concrètes.

d) Dynamique de l'échange

Contenu

La quatrième partie de ce support regroupe la proxémie (elle correspond ici à la distance physique entre les interlocuteurs et à leur position) ainsi que la posture émotionnelle du patient au début et à la fin de la séquence.

Objectifs

Grâce à cette section l'orthophoniste renseigne les conditions physiques et émotionnelles dans lesquelles l'interaction se déroule. Ces informations aident à poser le cadre de l'échange pour avoir un aperçu global de l'interaction.

Intérêt pour l'étude de la population des EHPI

L'observation de la proxémie permet de noter une certaine proximité selon la façon d'entrer en relation et de communiquer à travers les postures adoptées. C'est aussi pour cette raison qu'il est essentiel de savoir s'il y a des déplacements ou non.

Ensuite la posture émotionnelle apparente en début puis en fin de séance permet de mettre en évidence si l'attitude évolue au cours de la séance. Cela permet d'observer si un temps est nécessaire à l'établissement d'une relation ou si au contraire un allongement du temps de rencontre nuit aux interactions.

Le ressenti de l'observateur est également demandé. Cela permet de noter des comportements de fatigue ou de complicité qui peuvent influencer sur l'interaction.

e) Comportements interactionnels des interlocuteurs

Contenu

L'observation des comportements des interactants se décompose en deux catégories. C'est tout d'abord l'investissement dans l'interaction qui est analysé puis les actes relationnels et affectifs.

Objectifs

Dans cette partie le but est d'analyser la place que prend l'enfant dans l'échange ainsi que la dimension émotionnelle de ses productions et de ses comportements.

Intérêt pour l'étude de la population des EHPI

Tout d'abord il s'agit de savoir si l'enfant est investi dans l'interaction. Pour commencer on peut noter s'il intervient spontanément ou s'il a besoin d'être stimulé pour discuter. Cela permet de mettre en évidence dès le départ le comportement global de l'enfant dans sa communication c'est-à-dire s'il est hypospontané ou très spontané. Ensuite il est important d'analyser si les sujets abordés intéressent l'enfant afin de savoir si la place de l'autre et ce qu'il apporte a de l'importance pour lui. Puis, pour continuer l'analyse de l'attitude globale dans l'interaction, il est essentiel de noter si l'enfant est adapté dans son échange, si le contact visuel est présent et s'il est attentif à ce qu'apporte le partenaire.

La dimension émotionnelle a une place importante chez l'enfant à haut potentiel intellectuel. Dans l'analyse des interactions, il est donc essentiel de se pencher du côté des actes relationnels et affectifs. L'OAI permet donc d'observer si les émotions interviennent dans l'interaction, de quelle manière et si cela perturbe ou non l'échange. Pour cela, il s'agit de prendre en compte le type d'émotions exprimées par l'enfant, le canal utilisé ainsi que leur cohérence dans l'échange. L'outil explore également la réactivité de l'enfant à la parole de l'orthophoniste, si un changement soudain d'émotion a lieu ou si les émotions prennent une place trop importante. Ceci peut en effet se manifester à travers un comportement empathique : Siaud-Facchin (2008) parle d'une empathie constante chez ces enfants. Par ailleurs, plusieurs auteurs ont mis en évidence qu'une majorité d'EHPI a tendance à privilégier les échanges avec les adultes plutôt qu'avec des enfants de même âge. Ainsi, il est intéressant d'analyser l'attitude de l'enfant face à l'adulte en se demandant si sa position est adaptée. Enfin, le fait noter si la tâche proposée est acceptée permet d'appréhender le comportement de l'enfant quand on lui demande quelque chose qui lui plaît ou lui déplaît.

f) L'analyse conversationnelle

Contenu

La sixième partie de la grille se divise en deux catégories. Tout d'abord elle aborde la gestion de la conversation à travers les tours de parole, les thèmes, les actes de langage et les compétences du discours. Ensuite la deuxième partie analyse les aspects linguistiques au niveau du système avec les aspects verbaux de la parole (comme le type de phrases, de mots et de registre employé), les aspects paraverbaux (comme l'intonation, l'articulation, le débit et les pauses) et enfin les aspects non verbaux (c'est-à-dire les aspects gestuel et kinesthésique).

Objectifs

En approfondissant chaque catégorie qui compose cette partie le but est d'explorer le plus de paramètres possibles de l'échange. Grâce au principe de l'analyse conversationnelle il est possible dans cette partie d'examiner des caractéristiques spécifiques aux HPI comme les jeux de discours. L'objectif est aussi d'avoir une idée de leurs compétences au niveau des gestes ou de l'intonation par exemple.

Intérêt pour l'étude de la population des EHPI

i. Gestion de la conversation

- La gestion des tours de parole

Le but est de connaître la façon dont l'enfant gère les prises de parole. Il s'agit d'observer la quantité de ses productions, les temps de pause qu'il accorde à son interlocuteur et à lui-même, et s'il intervient pendant les prises de parole de son interlocuteur.

- La gestion des thèmes

L'objectif est de connaître l'investissement de l'enfant dans la conversation. Il faut analyser s'il propose un thème, le maintient, le relance, le refuse ou change de thème. C'est d'autant plus intéressant d'observer cela chez les EHPI car ce sont des enfants qui ont une pensée en arborescence. Cette analyse permet donc d'émettre des hypothèses sur l'influence de cette spécificité sur leur comportement conversationnel. En effet on peut imaginer que leurs pensées les amènent à couper court à ce que dit l'interlocuteur ou que l'enfant s'entête sur un thème ou refuse celui qui ne l'intéresse pas. Il est notamment important de noter s'il est capable de clore un thème.

Par ailleurs, la revue de la littérature nous a montré que l'enfant à HPI est hypersensible sur le plan sensoriel. Nous avons donc décidé d'analyser si un sens peut interférer dans un thème de conversation.

- Les actes de langage

Il est intéressant d'observer si l'enfant pose des questions, dans quelle mesure et si elles sont ouvertes ou fermées. Il est important de voir si l'enfant indique qu'il reçoit les questions qui lui sont adressées et s'il y répond adéquatement.

- *Les compétences du discours*

- cohérence et cohésion : l'analyse de la cohésion permet de noter les structurations de phrases (temps verbaux, marques d'hésitation) et les liens logiques qui sont faits entre les mots (marqueurs temporels, expressions référentielles, connecteurs logiques, ellipses). La cohésion s'appuie sur des mécanismes strictement linguistiques. La cohérence est abordée lorsqu'il y a une logique interprétable. L'analyse de la cohérence permet donc de mettre en évidence si un discours est clair, concis, s'il va droit au but ou au contraire s'il y a des digressions. Il s'agit aussi d'observer s'il y a une pertinence par rapport au contexte ou s'il y a des contradictions. Enfin il est important d'observer si des éléments sont répétés ou si on retrouve une progression logique avec des liens. L'analyse de la cohérence et de la cohésion est importante car les auteurs rapportent que les EHPI ont très tôt un langage construit et un vocabulaire riche. Il sera intéressant de pouvoir analyser dans le détail l'utilisation de leur langage.
- prise en charge de l'énoncé : il s'agit ici de noter si l'enfant s'engage sur son propos ou s'il reste extérieur et neutre à la discussion.
- jeux de discours : la revue de la littérature a mis en évidence que les EHPI s'attachent au sens strict et littéral des mots. Cela peut entraîner une mauvaise compréhension du langage non littéral. Les études rapportent également que les implicites ne sont pas toujours bien compris. Pourtant l'humour est souvent utilisé par les EHPI avec des jeux de mots qui s'attachent justement au sens précis des mots. Les inférences ne font également pas défaut chez ces jeunes. Devant ces particularités, il est nécessaire de pouvoir observer l'utilisation et la compréhension des jeux de discours chez ces enfants. Ainsi, l'OAI permet d'observer si l'enfant utilise des inférences, des implicites, de l'humour, des métaphores ou des expressions, s'il joue sur les mots de l'orthophoniste, si ses productions humoristiques sont comprises et enfin, s'il comprend l'implicite, l'humour et les métaphores employés par l'orthophoniste (si c'est le cas).

ii. Aspects linguistiques au niveau du système

- *Les aspects verbaux de la parole*

Toujours dans l'optique d'observer comment l'enfant utilise son langage, il s'agit dans un premier temps d'analyser son niveau linguistique. Pour cela, l'observateur note grâce à l'outil si l'enfant s'exprime par des phrases ou par des mots-phrases, s'il utilise des mots outils ou des mots lexicaux, si ses phrases sont simples ou complexes et s'il utilise des formules automatiques. Par ailleurs, il est intéressant de noter le registre de langage utilisé (soutenu, courant ou familier).

- *Les aspects paraverbaux de la parole*

→ l'intonation : tout d'abord l'intonation a un rôle important dans l'échange. C'est pourquoi il est essentiel de noter à travers l'OAI si l'intonation est constante au cours de l'échange, s'il y a une rupture ou si l'intonation change suivant la forme de la phrase (questions, réponses). Il sera notamment intéressant d'examiner si l'intonation est faite sur imitation ou si elle est dysharmonique. Enfin l'outil permet de mentionner l'intensité de la voix lors de l'échange.

→ caractéristiques articulatoires : il s'agit de remarquer si l'articulation a des aspects caractéristiques. Ainsi l'articulation peut être nette, surarticulée ou avec des attaques dures. C'est un aspect de la communication à prendre en compte car cela peut avoir une influence dans l'échange. Par exemple si l'enfant est inintelligible, son comportement pourrait être une conséquence de son articulation. En effet l'enfant pourrait compenser par d'autres moyens que le verbal pour se faire comprendre. Il pourrait également être lassé si son interlocuteur ne le comprend pas.

→ caractéristiques temporelles : dans cette partie l'objectif est d'analyser la vitesse d'élocution et si ce débit de parole est influencé par des éléments. Ainsi dans l'OAI on trouvera les caractéristiques du débit à renseigner (lent ou rapide, constance ou accélération) et les caractéristiques des pauses (nombreuses ou pauvres, vides ou remplies, longues).

- *Les aspects non verbaux de la parole*

Enfin, les aspects non verbaux ont toute leur importance dans l'OAI. En effet, nous avons retenu suite à nos lectures que les EHPI sont hypersensibles et donc que tous leurs sens sont exacerbés. Il est donc intéressant de noter les gestes et les regards engendrés par cette hypersensibilité lors d'une interaction. Pour ces enfants il est intéressant d'observer en détail comment le non verbal intervient dans la communication.

- gestes régulateurs : les régulateurs permettent de montrer à l'interlocuteur l'investissement dans l'échange. Dans le domaine non verbal ils correspondent aux mimiques, aux regards, aux gestes synchronisateurs (comme les hochements de tête qui permettent de réguler l'interaction et s'assurer que l'interlocuteur l'écoute) et aux changements de posture. Cette analyse est essentielle car le contact visuel et l'investissement dans l'échange sont des éléments indispensables à une communication réussie.
- gestes déictiques : ce sont des gestes désignant un élément. Ils peuvent être utilisés dans l'espace ou sur un support. Il est intéressant d'observer si l'enfant a besoin de pointer des éléments pour accompagner sa parole ou pour remplacer sa parole.
- gestes kinémimiques : ce sont des gestes mettant en jeu le corps entier pour mimer le discours. Cette conduite est essentielle à noter si elle est observée.
- gestes expressifs : ce sont des mimiques affectives faciales. Il s'agit d'observer si l'enfant utilise les mimiques pour exprimer des émotions.
- gestes symboliques : ce sont des gestes qui ont une utilisation conventionnelle (indépendamment de la parole ou en appui de la parole). Dans ces gestes il y a les emblèmes qui sont des signes conventionnels comme le salut de la main. Mais il s'agira aussi de noter s'il y a une utilisation de gestes descriptifs de forme (gestes décrivant les caractéristiques d'un objet) ou d'utilisation (faire semblant d'utiliser un objet pour le décrire).

- gestes extra-communicatifs : ce sont des gestes n'ayant pas de visée de communication. Ces gestes sont particulièrement intéressants à étudier chez les EHPI. Il s'agit d'observer si leur hypersensibilité provoque des gestes particuliers qui n'ont pas de place dans l'interaction. Cela revient à se demander si leurs cinq sens provoquent une agitation ou une utilisation de gestes sans but communicatif. On peut donc citer les gestes de confort (changement de posture par exemple), les gestes autocentrés (automanipulation corporelle comme le grattage) ou les gestes ludiques (gestes centrés sur des objets).
- évolution de la gestuelle : enfin, il est intéressant d'observer si les gestes évoluent au cours de l'échange, c'est-à-dire s'ils se répètent, s'accélèrent, se multiplient ou au contraire diminuent avec le temps.

g) Gestion de la compréhension

Objectifs

L'objectif est de savoir s'il y a des problèmes de compréhension dans l'échange et de connaître les stratégies mises en place pour pallier ces difficultés.

Intérêt pour l'étude de la population des EHPI

Lors d'une mauvaise compréhension, les comportements de l'enfant sont essentiels à analyser. Il convient d'observer si l'enfant signale à l'orthophoniste son incompréhension, de quelle manière il la manifeste et s'il utilise des indices paraverbaux et non verbaux.

Si l'orthophoniste ne comprend pas les propos du patient, il est intéressant à ce moment d'étudier le comportement de l'enfant en conséquence. On peut se demander s'il tient compte de cette incompréhension ou s'il met en place des conduites pour se faire comprendre. Ces comportements permettent de savoir comment l'enfant se situe dans la communication et s'il prend en compte le comportement de l'interlocuteur.

h) Comportements mis en œuvre en cas de difficulté d'intercompréhension

Cette partie vient logiquement compléter la précédente. Elle se divise en deux temps : il s'agit d'analyser d'une part le patient et d'autre part l'orthophoniste en renseignant la réaction de chacun face à un problème commun de compréhension.

Dans les parties suivantes, nous proposons une analyse des enregistrements vidéo à partir des OAI remplis (annexes F à J). Ces analyses seront appuyées d'exemples tirés du corpus. En effet il est important pour nous de relier les analyses des séquences aux items de l'outil. Cette démarche prouve l'intérêt et la pertinence de l'OAI pour analyser une vidéo. Mais cela permet également d'acquérir la compétence de lecture de l'outil et une capacité d'analyse à partir de ce support.

Partie 4 : ANALYSES DES RESULTATS

I- ANALYSE DE LA VIDEO DE GABRIEL

Nous avons sélectionné deux passages de la séance d'orthophonie de Gabriel.

La première séquence sélectionnée est une discussion libre qui dure 6 minutes (du début de la vidéo à la 6ème minute). Le but de cette analyse est d'observer comment l'enfant se comporte lors d'une simple interaction.

La seconde séquence est une discussion autour d'un livre en trois dimensions. Elle dure 16 minutes 50 (de 6 minutes à 22'53). Ce passage est intéressant car il permet d'observer si les compétences conversationnelles de Gabriel changent avec l'introduction d'un support.

1) Analyse de la première séquence : discussion libre

L'OAI rempli pour cette séquence est disponible en annexe (Annexe F). Nous donnons ici tous les éléments d'informations qu'il contient.

La vidéo étant filmée à la période de Noël, Gabriel parle essentiellement de ce thème.

▪ *Informations concernant le patient (page 156) :*

Certaines informations concernant le profil de Gabriel sont intéressantes à prendre en compte afin de comprendre l'analyse de cette séquence. En effet cet enfant a un IRP (indice de raisonnement perceptif) très élevé (item qui est notamment en lien avec le raisonnement abstrait et logique) et un indice de vitesse de traitement faible, ce qui traduit une certaine lenteur dans son fonctionnement. De plus Gabriel consulte une orthophoniste pour des troubles de la fluence les items concernant le débit et la fluence de ses productions seront donc à nuancer.

- ***Dynamique de l'échange (page 158) :***

Dans cette séquence Gabriel et l'orthophoniste sont assis côte à côte au bureau. Ils sont proches l'un de l'autre sans qu'il n'y ait de contact physique. Cependant on ne ressent pas de complicité entre l'orthophoniste et Gabriel.

Gabriel paraît détendu au début et à la fin de la séquence. Son attitude reste donc la même.

- ***Comportements interactionnels des interlocuteurs :***

Investissement dans l'interaction (page 159) :

Gabriel est très investi dans l'échange. Il parle spontanément, engage la discussion et semble très intéressé par les sujets de discussion abordés. Il est adapté dans l'échange et est capable de réagir par rapport à ce que dit l'orthophoniste même si Gabriel tient à aller jusqu'au bout de son idée. En revanche Gabriel regarde très souvent dans une direction opposée à l'orthophoniste. Le contact visuel est donc peu présent. Cela peut s'apparenter à une difficulté à regarder l'interlocuteur dans les yeux. Mais on peut également émettre l'hypothèse que c'est son attention fluctuante qui nuit au contact visuel.

Actes relationnels et affectifs (page 159):

Bien qu'elles soient rares, Gabriel exprime ses émotions à travers des expressions faciales plus qu'avec le canal verbal. Il exprime cependant son enthousiasme sur le thème de l'échange avec quelques sourires et de rares exclamations. De plus, ses émotions sont cohérentes avec le sujet. Son comportement est également adapté à la situation, il raconte et exprime ses idées comme un enfant de son âge. Il est dans une attitude d'écoute car il est capable de réagir aux productions de l'orthophoniste et accepte ce qu'elle lui propose.

- ***Analyse conversationnelle :***

Gestion de la conversation (page 160) :

La gestion des tours de parole montre que Gabriel prend une place importante dans l'interaction. En effet ses prises de parole sont nombreuses et il semble avoir du mal à réfréner

son envie de parler. Il exprime beaucoup de choses et ses idées sont toujours très pertinentes. De ce fait il est parfois difficile pour l'orthophoniste de s'insérer dans la conversation. De nombreux chevauchements sont donc observés au cours de l'échange. On remarque beaucoup de silences dans les prises de parole de Gabriel. Plusieurs hypothèses peuvent être exposées. Ce temps de silence peut être un temps pour lui permettre de réfléchir aux idées qu'il va aborder ou à la façon de mettre en mots ses pensées. Gabriel peut aussi prendre le temps de rechercher du vocabulaire précis. Enfin on peut également imaginer que l'articulation lui demande du temps car sa bouche adopte plusieurs positions articulatoires pendant ces silences.

Le thème principal de cette séquence, c'est-à-dire Noël, a été choisi par Gabriel et c'est un thème qu'il aime beaucoup. Il est donc très facile pour lui de l'enrichir, de le maintenir et de le relancer. Cependant ce thème est un sujet de prédilection, ce qui amène Gabriel à faire quelques retours en arrière. C'est l'orthophoniste qui doit clore le thème car Gabriel en semble incapable. Un élément interfère pourtant dans la conversation : il lit soudainement le titre du tableau qui est en face de lui. Le visuel prend de l'importance au point de couper la conversation qui semblait le passionner.

Au niveau des actes de langage, Gabriel pose essentiellement des questions de vocabulaire. Il recherche des mots précis quand il parle et s'intéresse au vocabulaire employé par l'orthophoniste. Il est attiré par les choses concrètes et demande beaucoup d'explications. Ses réponses sont cohérentes avec les questions posées par l'orthophoniste. On peut noter que Gabriel produit beaucoup d'explications et de réflexions personnelles.

Le discours de Gabriel manque de cohésion. En effet s'il est capable d'utiliser des connecteurs logiques leur utilisation n'est pas toujours adéquate. De plus les marqueurs temporels sont faibles et les temps verbaux ne sont pas toujours correctement utilisés. On remarque également que la syntaxe n'est pas toujours bien maîtrisée. Gabriel utilise peu de références et lorsqu'il les utilise, elles ne sont pas logiques. Par exemple Gabriel utilise le pronom "il" sans antécédent, on ne sait donc pas de qui il parle.

Le discours de Gabriel est plutôt cohérent. En effet son discours est pertinent, logique, progressif et adapté au thème. Mais il développe trop ses pensées et a du mal à être concis : son message manque parfois de clarté. Malgré tout il reste dans le thème et est capable de

faire des liens entre ses idées. Son discours garde donc une continuité et une progression logique.

Gabriel s'engage sur son propos puisqu'il s'implique beaucoup dans sa parole en explicitant sa pensée "je confonds", "je crois en Dieu et je crois aussi en Jésus", "je pense à un truc". Il utilise des verbes modaux de façon forte (penser, croire), non pas comme des verbes modaux mais comme des verbes ayant un acte de pensée. Il utilise aussi beaucoup le pronom personnel "je".

Son discours étant très concret les jeux de discours comme les implicites, les inférences, l'humour ou les jeux de mots sont inexistantes.

Aspects linguistiques au niveau du système (page 162):

- aspects verbaux de la parole : Gabriel utilise essentiellement des phrases puisqu'il développe beaucoup ce qu'il a à dire. Les mots outils, bien que présents, ne sont pas toujours correctement utilisés. Il emploie davantage de mots lexicaux avec une recherche de vocabulaire qui freine l'échange parfois. Il utilise en moyenne plus de phrases complexes que simples et son registre de langage est courant. Aucun emploi familier ou soutenu n'est relevé.
- aspects paraverbaux de la parole : l'intonation est sensiblement constante malgré des ruptures à certains moments. Elle est en effet monotone avec peu de variations. Son intonation est adaptée quand il pose une question. En revanche son ton de voix reste monotone quand il répond aux questions. On remarque que l'intensité reste la même excepté lors des chevauchements où elle augmente. C'est donc le cas assez fréquemment.

Gabriel consulte l'orthophoniste pour ses problèmes d'articulation et de débit de parole. Il surarticule, son débit de parole est lent. Cela ne facilite pas l'échange car l'interlocuteur doit attendre ses productions. On observe aussi un élément caractéristique de sa parole : un allongement vocalique. Mais les pauses sont également très nombreuses et longues, remplies de mimiques faciales.

- aspects non verbaux de la parole : les regards vers l'orthophoniste sont peu présents mais l'échange n'est pas perturbé pour autant. Selon le contenu de l'échange les mimiques traduisent d'une part sa réflexion et d'autre part sa réaction à la parole de

l'orthophoniste. Sa posture est également inchangée pendant la séquence. L'immobilité de Gabriel ne traduit pas de gestes synchronisateurs qui signifient qu'il s'implique aussi de façon gestuelle dans l'échange. Les gestes déictiques sont très rares puisque Gabriel fait tout passer par le verbal. De même les gestes kinémimiques sont inexistantes ce qui traduit une absence du corps dans sa façon de communiquer. Les gestes symboliques et extra communicatifs sont également très rares.

▪ ***Gestion de la compréhension (page 164):***

Gabriel signifie à l'orthophoniste quand il ne comprend pas quelque chose. Il exprime verbalement son incompréhension. Les mimiques accompagnent cette incompréhension mais elles ne sont pas flagrantes. On remarque un temps de latence avant de poser sa question quand il ne comprend pas.

En revanche il ne s'assure pas que l'orthophoniste suit bien sa pensée. Quand elle ne comprend pas il ne reformule pas son propos lui-même ; c'est elle qui coopère en proposant d'autres mots ou explications qui pourraient convenir. Gabriel valide ensuite les propositions de l'orthophoniste qui correspondent à ce qu'il voulait dire.

Pour conclure, on peut dire que Gabriel a un sujet de prédilection qui prend une grande place dans l'échange. Il est très investi dans l'interaction et déborde d'idées sur ce thème. Il est donc parfois difficile pour lui de laisser la place à son interlocuteur. Sa parole n'est pas fluide et est perturbée par son articulation. L'interlocuteur doit donc s'adapter et attendre les productions de Gabriel. C'est un enfant qui réfléchit beaucoup et qui fait part de ses réflexions personnelles. Son discours est cohérent mais manque de cohésion. Pour ces diverses raisons, son comportement dans la communication n'est finalement pas vraiment adapté. De plus il regarde dans la direction opposée à l'orthophoniste et son discours peut être interrompu par un élément extérieur comme le tableau qui amène une envie irrésistible de lire le titre. Enfin, on remarque que Gabriel investit beaucoup le verbal au détriment de la dimension gestuelle.

2) Analyse de la deuxième séquence : discussion autour d'un livre en trois dimensions

L'OAI rempli pour cette séquence est disponible en annexe (Annexe G). Nous donnons ici tous les éléments d'informations qu'il contient.

Dans cette séquence Gabriel et l'orthophoniste commentent ensemble un livre en trois dimensions sur le thème de Noël.

▪ ***Dynamique de l'échange (page 168) :***

Gabriel et son orthophoniste sont côte à côte au bureau et sont assez proches. On observe quelques contacts physiques dus à l'introduction d'un support.

Au début de l'échange Gabriel adopte une posture émotionnelle plutôt normale et détendue. On note une évolution au cours de l'échange puisque Gabriel semble plus agité à la fin de la séquence. Cette agitation ne dépend pas de la conversation mais du contenu du livre.

Enfin Gabriel et l'orthophoniste ne semblent pas réellement complices mais plutôt dans un échange centré sur la lecture du livre.

▪ ***Comportements interactionnels des interlocuteurs :***

Investissement dans l'interaction (page 169) :

Gabriel participe beaucoup à l'échange. Il pose des questions et n'hésite pas à s'exprimer pour faire part de son opinion concernant l'histoire du livre. Il est capable d'intervenir spontanément dans la discussion et est intéressé par tous les sujets abordés dans le livre. Gabriel regarde partout autour de lui pendant la conversation, notamment la caméra. Il n'a pas de contact visuel avec l'orthophoniste. Il est plus attentif aux remarques verbales qu'à la gestuelle de l'orthophoniste puisqu'il ne regarde presque pas dans sa direction. L'orthophoniste doit parfois interpeller directement Gabriel pour avoir son avis sur ce qui est dit.

Actes relationnels et affectifs (page 169) :

Tout d'abord, on remarque que l'expression des émotions est plutôt faible chez Gabriel. En effet il montre peu ses émotions et ses expressions faciales sont assez pauvres. L'émotion principale qui se dégage dans cette séquence est l'envie. En effet il est très attiré par le livre et laisse peu de place à l'orthophoniste dans la découverte de l'histoire. Gabriel donne l'impression de vouloir contrôler la lecture du support et répond souvent « je sais » à

l'orthophoniste. Il est difficile d'interpréter cette formulation étant donné le manque de prosodie et d'expressions d'émotions dans son discours et dans son interaction.

Ce support induit un comportement moins adapté de la part de Gabriel face à l'orthophoniste : il semble vouloir se situer au même niveau qu'elle. En effet dans cette séquence Gabriel tente de s'imposer. On observe même un mouvement pour pousser l'orthophoniste afin de regarder le livre. Cela peut traduire une recherche de contrôle par la parole et les gestes.

- **Analyse conversationnelle :**

Gestion de la conversation (page 170) :

Gabriel parle beaucoup dans cette séquence, ce support amène beaucoup d'idées à développer. Au début de la séquence il est concentré sur la découverte de ce livre. Les prises de parole s'enchaînent rapidement entre les interlocuteurs et les silences sont rares entre les tours. La conversation est donc très dynamique. Cependant Gabriel fait beaucoup de pauses dans ses prises de parole (pauses intra tours). Il semble réfléchir au choix de ses mots et prend son temps pour produire sa phrase. Cela traduit un certain contrôle de sa parole.

On note également quelques interruptions et chevauchements entre eux car Gabriel prend une place importante dans l'échange. En effet comme ses productions sont nombreuses l'orthophoniste a parfois du mal à s'insérer dans la conversation. Ces chevauchements ne sont pas excessifs mais ils sont tout de même présents dans l'interaction.

Il est difficile d'observer la gestion des thèmes lors d'une lecture d'un livre. On peut tout de même noter que Gabriel amène ses idées et fait des liens au cours de la discussion. Il n'est pas opposant et accepte tout ce que l'orthophoniste propose. Il ne relance pas trop les thèmes, mais cela semble être à cause du support qu'il observe en détail. Ce support n'est pas une simple activité pour lui, cela lui plaît, le satisfait, et c'est un plaisir de parler. Il est donc tout à fait capable de maintenir le thème de l'échange et de l'enrichir. C'est l'orthophoniste qui clôt le thème mais on observe qu'il ne peut pas rester longtemps sans parler de ce sujet car il relance directement : "et maintenant on parle de quoi?" en annonçant qu'il veut reparler de Noël. Cette formulation traduit un appétit conversationnel de la part de Gabriel. Durant cette séquence on remarque que le visuel et le toucher accaparent une bonne partie de son attention. Il est obnubilé par ce support et cela entrave la conversation lors des questions réponses (surtout lors de la découverte du support).

Le livre introduit une dimension concrète positive qui peut faire concurrence à l'activité conversationnelle. L'effet est double car ce support enrichit son discours et son investissement mais concurrence également la dimension purement verbale.

Du point de vue des actes de langage Gabriel pose beaucoup de questions ouvertes, notamment du type « qu'est ce que c'est ? ». Il demande également des précisions sur du vocabulaire et des explications sur l'histoire. Les réponses sont globalement adéquates aux questions posées même si l'orthophoniste est parfois obligée d'insister pour obtenir une réponse de Gabriel. Ainsi, il répond à 86% des questions que lui pose l'orthophoniste. On note qu'il suit bien l'échange. Il donne en effet quelques indices de réception du message notamment un indice de réception verbal : "c'est vrai". Il reprend souvent les mots utilisés par l'orthophoniste ce qui montre qu'il suit bien la conversation. Ceci rend compte de la complexité de son attitude : on peut penser que le livre entrave l'échange mais cette reprise des mots de l'autre prouve que Gabriel écoute tout de même les productions de l'orthophoniste.

Au niveau de la cohésion de son discours, Gabriel a une syntaxe parfois maladroite avec un ordre des mots pas toujours correct. L'anaphorisation ne se fait pas. En effet il utilise souvent des pronoms sans avoir précisé le référent auparavant. On note une faible utilisation de connecteurs logiques argumentatifs. Gabriel fait donc peu de liens linguistiques dans ses énoncés et n'utilise pas au mieux son langage au niveau de la syntaxe.

En revanche son discours est plutôt cohérent : ce qu'il dit est pertinent par rapport au livre et il ne se contredit pas. Il digresse par moments mais son message reste clair. Gabriel enrichit la conversation en amenant des éléments dans une progression logique et fait du lien entre ce qu'il voit sur le support et la réalité. On peut remarquer que son discours est cohérent mais manque de cohésion. La cohérence est marquée par le sens de son discours mais pas par sa forme.

Gabriel exprime toujours beaucoup ses réflexions personnelles, il s'engage dans ses propos.

On peut également remarquer qu'il ne fait quasiment aucun jeux de discours : on ne note aucun implicite ni inférence ni humour dans son discours. Ses productions sont plutôt factuelles et concrètes. Toutefois Gabriel semble comprendre certains implicites dans le discours de l'orthophoniste : elle l'invite parfois à reformuler implicitement ce qu'il dit ou à

expliquer son propos et ceci est toujours compris par Gabriel. L'orthophoniste a par exemple demandé à deux reprises "tu crois ?" avec une intonation particulière à Gabriel.

Aspects linguistiques au niveau du système (page 172) :

- aspects verbaux de la parole : Gabriel s'exprime principalement par des phrases complètes lorsqu'il développe sa pensée. En revanche lorsqu'il découvre le support et qu'il répond aux questions, il utilise des mots-phrases car son attention est attirée par le livre. Gabriel emploie beaucoup de mots-outils comme les prépositions et les déterminants mais aussi des mots lexicaux car le vocabulaire est important pour lui. Gabriel a d'ailleurs un lexique plutôt riche et développé. Il fait des phrases simples comme complexes, on ne distingue pas de différence à ce niveau. Enfin le registre de langage de Gabriel est à la fois soutenu et courant. Il peut également reprendre les mots utilisés par l'orthophoniste à son compte. On remarque donc une grande diversité dans son expression : il ne se cantonne pas à une seule façon de communiquer mais utilise autant d'aspects complexes que d'aspects simples. Son expression est assez riche et diversifiée.
- aspects paraverbaux de la parole : l'intonation utilisée par Gabriel est plutôt monocorde avec quelques pics d'intonation. Son intonation reste pertinente lorsqu'il pose des questions. L'intensité de sa voix est plutôt forte dans l'ensemble. Au niveau de son articulation et du débit, on observe une articulation excessive, nette, un allongement vocalique, un débit très lent et constant avec de nombreuses pauses longues. Les pauses sont remplies par la manipulation du livre. Toutes ces caractéristiques constituent l'objet de sa prise en charge.
- aspects non verbaux de la parole : les gestes régulateurs sont faibles dans l'ensemble. Il fait quelques mimiques en rapport avec ce qui est dit mais il y a peu de regards dirigés vers l'orthophoniste. Gabriel garde la même posture tout au long de la séquence et ne produit pas de gestes synchronisateurs. Les gestes déictiques sont surtout centrés sur le livre quand il veut montrer à l'orthophoniste de quoi il parle. On n'observe aucune mise en jeu du corps, les gestes kinémimiques sont donc inexistantes. Les expressions faciales sont pauvres et les gestes symboliques très rares. Il y a peu de

gestes de construction de sens mais plus de gestes liés au livre. La gestualité ne lui permet pas d'avoir une communication plus riche.

▪ *Gestion de la compréhension (page 174) :*

Gabriel signale à l'orthophoniste ses moments d'incompréhension avec des demandes de clarification et des questions de vocabulaire. Il exprime son incompréhension d'une part avec le verbal mais aussi avec du paraverbal et du non verbal. En effet lors d'une incompréhension pendant l'échange Gabriel hausse les sourcils et le nez. Il laisse planer un silence qui montre que quelque chose n'a pas été limpide pour lui. Lorsque l'orthophoniste ne comprend pas Gabriel, ce dernier reformule son propos. En revanche il ne s'assure pas que l'orthophoniste ait compris son propos.

Pour conclure, on peut donc dire que Gabriel investit beaucoup le verbal et utilise particulièrement cette dimension du langage. Au contraire, il prend peu en compte la dimension non verbale de l'échange et l'utilise très peu pour communiquer. On note une absence de lien entre les productions verbales et l'expression de ses émotions, ce qui rend difficile la compréhension de son discours. Son discours est cohérent mais manque de cohésion. Il est très intéressé et pose beaucoup de questions. La dynamique conversationnelle est cependant entravée par le support qui prend de l'importance au point de changer son comportement vis à vis de l'orthophoniste. En effet dans cette séquence il tente plus de s'imposer.

Son attitude est complexe et difficile à analyser. Le discours et l'attitude de Gabriel ne sont pas clairement interprétables et cela pose des problèmes dans la communication.

Nous précisons cependant que l'interaction est contextuelle et que de cette séquence nous essayons d'avoir un point de vue synthétique sur l'enfant. Il serait intéressant d'avoir l'avis de son orthophoniste à ce sujet.

3) Comparaison des deux séquences

Ces séquences sont intéressantes à analyser séparément puis à comparer car dans la deuxième séquence un support est introduit. Cela permet de noter des modifications de comportement verbal et non verbal.

Tout d'abord des éléments communs ressortent dans la comparaison des séquences. En effet dans les deux séquences Gabriel est investi dans la conversation, ses prises de parole sont nombreuses tandis que ses regards restent rares. Du côté affectif et relationnel il exprime toujours peu ses émotions bien qu'elles soient tout de même cohérentes. On peut cependant noter que sa posture est moins adaptée lors de la lecture du livre. Gabriel semble s'imposer verbalement et physiquement dans l'échange. Lors de la lecture du livre Gabriel laisse peu de place à l'orthophoniste et est moins adapté face à elle.

La gestion des tours de parole et des thèmes reste globalement identique entre les deux séquences. L'interférence d'un sens est notamment commune aux deux séquences. On peut cependant remarquer que Gabriel fait moins de retours en arrière lors de la deuxième séquence, il semble suivre la progression du livre dans son discours. On note également qu'il pose plus de questions lors de la découverte du livre, surtout à propos du vocabulaire.

La comparaison de la cohésion et la cohérence entre les séquences ne montre pas de différence spécifique. Cependant on peut remarquer que le discours de Gabriel est plus concis lors de la lecture du livre.

Dans la deuxième séquence il y a moins de silences entre les tours que dans la première. La conversation est plus dynamique. Le support a donc un double effet : il offre un enrichissement de l'échange par Gabriel mais également une agitation qui nuit à l'échange. Lors de la découverte du support, il répond en effet peu aux questions et ne développe pas ses réponses contrairement à la première séquence.

Une dimension gestuelle apparaît dans la deuxième séquence mais uniquement dirigée vers le support livre et non à but communicatif. Les gestes déictiques et les gestes ludiques sont en effet plus nombreux.

Ces deux séquences mettent donc en évidence les différences qui peuvent avoir lieu en fonction de l'activité conversationnelle. Les compétences conversationnelles de Gabriel

varient peu mais on peut émettre l'hypothèse que le livre canalise sa pensée. En effet il fait moins de digressions et ses phrases sont plus concises lors de la lecture.

II- ANALYSE DE LA VIDEO DE CHLOE

Deux séquences ont également été sélectionnées.

La première séquence est une discussion libre qui dure 3 minutes 30 (du début de la vidéo à 3'30). De même que pour Gabriel le but de cette analyse est d'observer comment l'enfant se comporte lors d'une simple interaction.

La deuxième séquence est la continuité d'un travail d'invention de récit. Chloé dicte son récit à l'orthophoniste. Cette séquence dure 7 minutes 30 (de 3'30 à 11').

1) Analyse de la première séquence : discussion libre

L'OAI rempli pour cette séquence est disponible dans les annexes (Annexe H). Nous donnons ici tous les éléments d'informations qu'il contient.

▪ *Informations concernant le patient (page 176)*

Certaines caractéristiques dans le profil de Chloé peuvent aider à la compréhension de l'analyse qui suit. En effet Chloé a un indice de raisonnement verbal très élevé mais un indice de vitesse de traitement faible. On peut donc imaginer que cette enfant a un bon niveau de langage mais qu'elle est peut-être un peu lente dans son fonctionnement. Il faut également préciser que Chloé est prise en charge en orthophonie pour une dyslexie.

▪ *Dynamique de l'échange (page 178):*

Pour commencer, cette séquence met en évidence la proximité entre Chloé et son orthophoniste. On peut qualifier leur distance physique d'intime. Les interlocuteurs sont face à face derrière un bureau. On observe tout de même des contacts physiques comme le toucher de la main ou du visage de la part de l'orthophoniste pour maintenir l'attention de Chloé.

On remarque une certaine complicité entre Chloé et son orthophoniste. Par exemple l'orthophoniste lui donne des petits surnoms (mademoiselle, ma grande) ou Chloé lui dit "tu verras" avec malice.

Au début de la séquence Chloé adopte une posture détendue et désinhibée. Elle aborde des sujets et joue avec le crayon sans aucune inhibition. A la fin de la séquence elle est toujours désinhibée mais sa posture est plus agitée que détendue. On remarque de l'excitation devant l'écran d'ordinateur.

▪ ***Comportements interactionnels des interlocuteurs :***

Investissement dans l'interaction (page 179):

Chloé intervient spontanément au début de la séquence et propose même le premier sujet de discussion c'est-à-dire sa scolarité et précocité. En revanche elle ne semble pas intéressée par l'échange et répond peu aux sollicitations de l'orthophoniste qui tente pourtant de relancer la conversation à plusieurs reprises. Chloé ne répond pas toujours aux questions, ne développe pas ses réponses et reste vague dans ses propos. Son attention est assez fluctuante. Elle n'est donc pas toujours attentive aux contributions de l'orthophoniste et ne rebondit pas sur ses productions.

Sa posture n'est pas adaptée à l'échange : elle est agitée sur sa chaise ou pose sa tête sur la table. On peut observer que le contact visuel est peu présent car elle soutient peu le regard de l'orthophoniste.

Cela peut paraître contradictoire par rapport à la complicité citée ci-dessus. On peut qualifier cette complicité de superficielle puisqu'elle est affective et ludique. En effet il n'y a pas de réalité dans l'échange des contenus car Chloé n'est pas réellement présente dans l'interaction.

Actes relationnels et affectifs (page 179):

Chloé exprime ses émotions essentiellement par le canal verbal, on distingue peu d'expressions faciales. Lorsqu'elle découvre le nouveau crayon dans le bureau, elle est obnubilée et change subitement d'émotions. On note un amusement et de l'excitation voire de l'euphorie face à cet objet nouveau. Elle exprime alors cet enthousiasme principalement verbalement : "c'est trop bien", "c'est génial", "ça s'étire" (on observe aussi un grand sourire à

ce moment-là). Ses émotions semblent disproportionnées par rapport à ce qui se passe. Dans cette séquence, ses émotions sont peu cohérentes avec le contenu de l'échange.

On note que Chloé s'infantilise pour son âge. A plusieurs reprises l'orthophoniste tente de la ramener dans l'échange, mais Chloé a du mal à y revenir. Elle ne réagit pas trop aux sollicitations de l'orthophoniste et reste longtemps distraite par les éléments extérieurs (le crayon et l'écran d'ordinateur).

Ces actes relationnels et affectifs mettent donc en évidence que Chloé peut être distraite par des éléments extérieurs et que ses émotions peuvent changer subitement. On peut dire qu'il y a une perte d'attention au niveau linguistique.

- ***Analyse conversationnelle :***

Gestion de la conversation (page 180) :

Le temps de parole est équilibré entre les deux interlocuteurs. Chloé n'a pas une parole excessive et l'enchaînement des prises de parole se fait sans accroc. On ne remarque donc ni chevauchements ni interruptions. On note des silences qui peuvent se prolonger entre les tours, notamment après les questions que pose l'orthophoniste. Chloé ne s'empresse pas de répondre. A certains moments, son attention est dirigée vers autre chose.

La gestion des thèmes est une partie de l'analyse qui se révèle intéressante chez Chloé. En effet, si elle est tout à fait capable de proposer le premier thème de discussion, elle a du mal à relancer, maintenir et valider les thèmes en général. Ainsi Chloé alimente peu la conversation et ne répond pas toujours aux questions posées. Elle ne prend pas toujours en compte les productions de l'orthophoniste qui est parfois obligée de la solliciter verbalement. Cette présence fluctuante de Chloé dans l'échange est souvent due aux interférences de l'environnement. En effet on peut même parler de rupture thématique par le toucher et la vue dans l'interaction. Chloé est attirée dès le début de la séance par un crayon posé sur le bureau ainsi que par l'écran de l'ordinateur dans le cabinet ce qui rompt souvent l'échange. De même Chloé semble avoir du mal à clore un thème puisqu'elle fait quelques retours en arrière dans son discours et reste sur un thème alors que l'orthophoniste l'invite à passer à un autre sujet de discussion.

Tous ces éléments montrent que Chloé sort de la conversation par des manifestations physiques. Elle n'accepte pas de parler d'un objet conceptuel et abstrait, elle préfère le concret.

Par ce comportement on peut dire qu'au niveau de la pragmatique conversationnelle, elle refuse donc le contrat de langage avec l'orthophoniste et la dimension verbale ainsi que la dimension interactive de l'échange. Elle coopère un peu mais a du mal à rester dans la dimension verbale.

Au niveau des actes de langage on peut noter que Chloé ne pose aucune question durant cet échange. Cela met en évidence son manque d'implication dans la conversation. Elle a un taux de réponses de 82% aux questions posées. L'orthophoniste est obligée de répéter certaines questions pour que Chloé y réponde. Sur les 82% de réponses données, beaucoup ne sont pas développées : "hum", "oui", et sont souvent données avec un décalage dans le temps. Cependant ses réponses sont adéquates et adaptées aux questions. On n'observe aucun signe régulateur qui montre qu'elle a bien reçu ce qu'a dit l'orthophoniste.

La cohésion de son discours est correcte. Chloé utilise beaucoup et à bon escient les temps verbaux et les connecteurs logiques. Cependant les marqueurs temporels n'ont pas été relevés dans ses productions et l'expression référentielle n'est pas toujours maîtrisée. En effet à de nombreuses reprises Chloé utilise un pronom sans avoir précisé le référent auparavant. L'orthophoniste est alors obligée de demander à l'enfant de préciser son propos. La cohérence du discours de Chloé est également correcte. Son discours est pertinent, clair, concis et sans contradiction. Chloé est capable de faire des relations entre des faits : elle fait du lien entre sa précocité et son avenir scolaire. Cela donne une progression logique et une continuité à son discours.

On remarque que Chloé ne s'implique pas personnellement dans son discours, elle rapporte ce qu'on dit d'elle mais ne donne pas son opinion.

Enfin les jeux de discours n'ont pas été observés chez Chloé puisqu'aucun humour, implicite ou inférence n'ont été remarqués. Néanmoins on observe pendant l'échange un implicite gestuel de la part de l'orthophoniste qui place le socle du crayon devant Chloé pour qu'elle repose le crayon sur ce socle. Dans cet implicite gestuel il y a un acte de langage auquel Chloé ne répond pas dans un premier temps. Elle finit cependant par reposer le crayon mais y revient immédiatement. L'orthophoniste doit alors lui enlever l'objet des mains.

Aspects linguistiques au niveau du système (page 182):

- aspects verbaux de la parole : Chloé s'exprime par des phrases simples, courtes et bien construites. Lorsqu'elle aborde sa scolarité, elle utilise des phrases complexes avec des temps verbaux complexes et des relatifs. Ensuite elle est moins attentive à la discussion et les phrases utilisées sont plus simples et plus courtes. Chloé semble avoir un très bon niveau de langage oral. En effet la syntaxe de ses phrases est correcte, elle est informative et n'a pas de difficulté pour formuler ce qu'elle veut dire. Son registre de langue, c'est-à-dire son niveau de vocabulaire, est plutôt courant. Elle utilise des mots plutôt courants et clairs.
- aspects paraverbaux de la parole : l'intonation de Chloé est relativement monotone et constante. Il n'y a pas d'évolution remarquable dans son intonation malgré quelques variations qui traduisent une certaine excitation. Chloé est intelligible et son articulation n'a aucune particularité. Enfin le débit d'élocution de Chloé est plutôt lent et évolue peu au cours de l'interaction. Les pauses dans son discours ne sont pas excessives. Elles sont cependant systématiquement remplies par la manipulation d'objets. Parfois les pauses sont provoquées par ces manipulations.
- aspects non verbaux de la parole : le regard est rarement présent dans cet échange et aucun geste synchronisateur n'est observé. Les expressions faciales sont difficiles à évaluer car son visage n'est pas visible pour la caméra. On observe un changement de posture fréquent : trois changements en trois minutes. Ces positions sont en lien avec l'intervention de support dans l'interaction. Chloé utilise quelques gestes déictiques sur support pour montrer des éléments sur l'ordinateur. Ces gestes ne sont pas présents pour étoffer ce qu'elle dit mais au contraire ils interfèrent dans la conversation. Les gestes que l'on peut observer en majorité sont des gestes extra-communicatifs sans lien avec l'échange. On observe beaucoup de gestes de confort (pour trouver une bonne position, elle bouge beaucoup sur sa chaise) et des gestes ludiques (elle tourne d'abord un cheveu entre ses doigts puis elle joue avec le crayon).

Le geste qu'elle fait avec ce crayon prend beaucoup de place. Elle tire la ficelle du crayon au maximum et occupe l'espace. Ce geste est probablement plus qu'une simple manifestation ludique. L'importance qu'elle donne à ce crayon ouvre la possibilité chez l'interlocuteur de comprendre sa personnalité à travers ce geste et non par le verbal.

Cela montre que la gestuelle peut amener à une interprétation et qu'elle n'existe pas uniquement par rapport à la communication. En effet cette attitude peut être interprétée comme une part de l'expression symbolique de Chloé. Elle manifeste ses pensées, recherche les limites et se montre impertinente (elle montre sa maîtrise du temps). Cela résonne d'autant plus avec le fait qu'elle désinvestit le verbal puisque ce geste retarde le moment de l'échange. C'est une façon de se manifester et de s'imposer et l'orthophoniste la laisse développer cela. Ce comportement ouvre à une interprétation non linguistique.

▪ ***Gestion de la compréhension (page 184) :***

Aucun problème de compréhension n'a été signalé par Chloé. Cependant l'orthophoniste a parfois eu du mal à comprendre l'enfant et cette dernière a pu reformuler son propos.

Pour conclure, cette première séquence montre dans un premier temps que Chloé a un bon niveau de langage. En effet les temps verbaux sont correctement utilisés et son discours est cohérent. Dans un deuxième temps on remarque un manque de prosodie et un ton monocorde. Cependant cette analyse révèle que sa posture et son comportement sont peu adaptés à l'échange. De plus elle est capable de proposer un thème mais ne l'étaye pas. Mais cette séquence montre avant tout l'importance que prennent les éléments extérieurs pendant l'interaction car la communication est entravée par ces éléments. Chloé a d'ailleurs esquissé un autre mode de communication avec une dimension symbolique. Toute l'attention de Chloé peut être dirigée vers ces éléments lorsqu'ils se présentent et la conversation ne suit plus une progression logique. Chloé a besoin de contexte et de concret dans l'interaction.

2) Analyse de la deuxième séquence : invention de récit

L'OAI rempli pour cette séquence est disponible dans les annexes (Annexe I). Nous donnons ici tous les éléments d'informations qu'il contient.

Cette séquence est différente car il ne s'agit pas d'une conversation. Certains éléments de l'OAI ne seront donc pas pertinents. En effet au cours de la séquence Chloé invente une histoire qu'elle dicte à l'orthophoniste. Cette dernière tape le récit de l'enfant à l'ordinateur.

▪ ***Dynamique de l'échange (page 189) :***

Dans cette séquence une distance physique s'installe entre Chloé et l'orthophoniste. Les deux interactants sont éloignés car Chloé est debout pendant tout ce passage de la vidéo. Elle marche de long en large dans le bureau pendant l'invention de son récit. Il semble que ce déplacement l'aide à se concentrer et à réfléchir.

Elle est donc agitée pendant toute la durée de la séquence.

On ressent toujours la complicité entre l'enfant et l'orthophoniste. En effet Chloé n'a pas eu besoin de demander quoi que ce soit à l'orthophoniste pour se lever et marcher ainsi. Chloé a certainement l'habitude de se comporter ainsi. Elle s'approche parfois du bureau et de l'orthophoniste pour vérifier son récit au fur et à mesure sur l'écran.

▪ ***Comportements interactionnels des interlocuteurs :***

Investissement dans l'interaction (page 190) :

Chloé intervient spontanément et n'a jamais besoin d'être relancée par l'orthophoniste : elle ajoute elle-même les phrases à son histoire. Du fait de ses déplacements, Chloé soutient peu le regard de l'orthophoniste. Néanmoins, elle est attentive aux remarques que l'orthophoniste fait sur la forme de son texte. Ce comportement est très important puisque cela traduit une dimension coopérative dans l'échange. Chloé prend très au sérieux la tâche à accomplir pour aboutir à un récit construit et clair.

Actes relationnels et affectifs (page 190) :

Chloé investit très bien cet exercice et reste concentrée sur son histoire. Dans ce passage on n'observe pas d'émotions particulières. Cela peut être lié au contexte de la dictée et au fait que Chloé est focalisée sur son récit. Il faut également préciser que l'exercice auquel Chloé se prête s'inscrit dans une dimension à la fois orale et écrite ce qui rend la tâche complexe sur le plan cognitif.

▪ **Analyse conversationnelle :**

Gestion de la conversation (page 191) :

Chloé parle beaucoup car c'est le but de l'exercice proposé. On peut toutefois remarquer des silences pendant ses tours de parole. Ces silences peuvent signifier qu'elle réfléchit (aux mots utilisés, à la suite de l'histoire).

Comme lors de l'échange libre, Chloé s'interrompt dans son histoire à cause d'éléments extérieurs. Son récit est ainsi parfois interrompu par des manipulations d'objets accompagnées de commentaires. Mais elle peut aussi manipuler tout en continuant de développer sa pensée.

Chloé répond logiquement aux questions posées par l'orthophoniste. Cependant quand l'orthophoniste lui fait des propositions, Chloé ne lui répond pas toujours et la question doit être répétée ("Veux-tu qu'on écrive d'abord sur une feuille de brouillon avant que tu tapes à l'ordinateur?" puis "Non? Je crois que ça t'aide un peu" puis "qu'en penses-tu?" : Chloé ne répondra pas à cette question même après deux relances). Cette attitude peut manifester un refus de répondre avec un contrôle de la situation. Mais ceci peut aussi traduire un temps de latence de la part de l'enfant ou une attention fluctuante.

Dans ce contexte de narration, la cohésion est très bien maîtrisée. Dans son récit Chloé utilise beaucoup de marqueurs temporels ainsi qu'une conjugaison correcte. En effet elle dicte son récit au passé simple puisqu'elle est dans l'élaboration d'un écrit. C'est une tâche complexe dans laquelle Chloé a un rôle actif puisqu'elle récite son histoire à l'adulte. Chloé assure parfaitement ce rôle important. Les expressions référentielles sont mieux utilisées que pendant la première séquence, puisqu'elles sont logiques. On observe une précision et une richesse des connecteurs logiques argumentatifs dans son récit.

Au niveau de la cohérence, le récit est pertinent et la progression de l'histoire est logique. Les phrases utilisées sont concises et claires. Mais quand Chloé détaille l'histoire elle est moins concise et digresse parfois. Elle est donc obligée par moments de revenir sur son récit. Cependant son récit est bien construit avec des relations entre les faits.

Aspects linguistiques au niveau du système (page 193) :

- aspects verbaux de la parole : Chloé s'exprime en majorité par des phrases pour son récit. Dans l'interaction elle utilise plutôt des mots-phrases pour répondre à

l'orthophoniste. La situation favorise la dimension écrite et cela donne la possibilité de complexifier sa parole. On remarque également que Chloé maîtrise tout à fait le passage entre les deux situations c'est-à-dire dicter son histoire et parler à l'orthophoniste. Quand l'orthophoniste pose une question et interrompt le cours de la pensée de Chloé, elle donne l'impression de répondre vite pour pouvoir revenir à son histoire. Beaucoup de mots-outils ainsi que de mots lexicaux sont employés dans son récit. Les connecteurs sont variés, le récit est riche avec un vocabulaire précis. Les phrases utilisées dans son histoire sont complexes (à l'inverse des réponses qu'elle donne à l'orthophoniste). Son registre de langage reste courant. Néanmoins elle utilise aussi un registre soutenu car Chloé adapte son récit pour l'écrit. On peut citer par exemple : « ils se pressèrent », « mis à part que », « le fait que ses plumes aient horriblement poussé », « puisque »).

- aspects paraverbaux de la parole : on observe trois expressions différentes de l'intonation de Chloé :
 - Tout d'abord quand elle dicte l'histoire son intonation est adaptée mais pas expressive.
 - Cependant quand elle relit l'histoire sur l'ordinateur sa voix est modulée.
 - Enfin, lorsqu'elle s'adresse à l'orthophoniste, on entend plus de prosodie que quand elle dicte son récit.

L'intensité de la voix de Chloé est élevée lorsqu'elle récite son histoire. Chloé est intelligible et son articulation est plutôt nette. Son débit de parole est plus rapide que dans la première séquence et reste plus ou moins constant durant ce passage. Les pauses sont longues et nombreuses mais probablement en lien avec la réflexion qu'il lui faut pour poursuivre son récit. Ces pauses sont vides verbalement mais remplies par des déplacements.

- aspects non verbaux de la parole : Chloé produit peu de mimiques et de regards. Ceci semble toutefois cohérent avec la situation. Ce type d'exercice amène en effet peu d'expressions faciales. Ensuite Chloé déambule dans le bureau et regarde peu l'orthophoniste. Elle n'est pas en posture pour communiquer.

On observe d'ailleurs qu'elle a des difficultés à effectuer dans un même temps des actes de communication et à continuer son histoire. Elle donne l'impression de ne pouvoir faire pleinement que l'un ou l'autre. Elle privilégie d'ailleurs son récit avant de

répondre à l'orthophoniste. On n'observe aucun geste à visée communicative comme les gestes déictiques, expressifs ou symboliques. Chloé effectue seulement des gestes extra-communicatifs. En effet on observe les gestes de confort déjà décrits c'est-à-dire la marche dans le bureau qui reste constante et répétée au cours de cette séquence. Beaucoup de gestes autocentrés sont présents durant cette séquence : Chloé met les mains à sa bouche et se frotte les mains à plusieurs reprises. Enfin on observe à nouveau des gestes ludiques : elle manipule un objet pendant qu'elle parle (une poupée russe). Puis la manipulation prend l'espace de la parole et elle se concentre uniquement sur cet objet et non plus sur ce que lui dit l'orthophoniste. On retrouve le même comportement dans cette séquence : Chloé s'écarte de la dimension verbale par la manipulation de cet objet.

- ***Gestion de la compréhension (page 195) :***

Dans cette séquence aucune situation d'incompréhension de la part de Chloé n'est présente. On ne peut toujours pas observer de quelle manière elle se comporte dans ce cas. En revanche elle se retrouve dans une situation où elle doit se faire comprendre car l'orthophoniste n'est pas certaine d'avoir compris son idée. On remarque que Chloé cherche directement à reformuler ses propos. D'elle-même elle réfléchit à des synonymes ou à trouver la meilleure formulation possible lorsqu'elle construit son récit. Cependant, tant que l'orthophoniste ne manifeste pas son incompréhension, Chloé ne cherche pas à savoir si elle comprend ses phrases et le sens de son récit.

- ***Comportements mis en œuvre en cas de difficultés d'intercompréhension (page 196):***

Une situation de difficultés d'intercompréhension s'est présentée à travers le récit (dans ce passage il manquait un mot de liaison pour comprendre le sens de la phrase) : l'orthophoniste a collaboré avec Chloé pour comprendre. Chloé a réfléchi puis a donné des explications sur le sens de l'énoncé pour finalement le reformuler.

Ce passage met en évidence les capacités langagières de Chloé pour construire un récit : la forme de son énoncé est très précise. On observe une très bonne syntaxe, un vocabulaire riche

ainsi qu'une conjugaison maîtrisée. Son langage est adapté à cette construction narrative et est soutenu pour son âge. On remarque que Chloé recherche le sens précis des mots, comme certains auteurs ont pu le mettre en évidence chez de nombreux EHPI.

L'attention labile de Chloé est mise en évidence quand les éléments extérieurs interviennent en l'occurrence la vision et le toucher.

On peut noter que Chloé est très concentrée dans son histoire : elle privilégie la réflexion pour son histoire avant de répondre aux remarques de l'orthophoniste.

Mais de ce passage il ressort avant tout la coopération autour de l'activité d'écriture. Sur le plan non verbal on remarque que ce besoin de déambuler accompagne sa pensée. Il est intéressant de noter que cette agitation semble bénéfique pour Chloé. En effet, cela semble automatique pour elle de se lever lorsqu'elle commence son récit. Quand elle parle à l'orthophoniste elle s'arrête de marcher puis reprend automatiquement lorsqu'elle reprend son récit. On peut alors se demander si ce comportement est fréquent et si c'est le cas, de quelle manière s'est-il mis en place la première fois ? Est-ce que Chloé avait demandé à le faire ?

3) Comparaison des deux séquences

Il est intéressant de comparer ces deux séquences car l'une reflète les capacités de Chloé lors d'une interaction et l'autre lors d'une invention de récit.

Ces deux séquences sont très différentes du point de vue de la dynamique de l'échange. En effet son attitude désinhibée dans la première séquence contraste avec ses déplacements et sa concentration lors de l'invention du récit. De plus, l'analyse des actes relationnels et affectifs permet d'objectiver cette différence. En effet pendant l'invention de son récit Chloé est plus adaptée, plus réactive et accepte plus la tâche qu'au cours de la discussion libre. On peut tout à fait conclure dans un premier temps que la place de Chloé dans l'échange est très différente entre la discussion libre et l'invention du récit.

On peut également noter que dans les deux cas l'échange est souvent interrompu par la vue ou par le toucher. Dans les deux extraits on remarque un élément extérieur peut interférer dans le cours de sa pensée. Cet élément prend le dessus sur la dimension verbale, cependant ce n'est pas forcément une interférence négative. Les interprétations sont assez ouvertes car on peut émettre plusieurs hypothèses. Est-ce que le crayon ou la poupée russe rompent la communication ou au contraire est-ce une façon de démarrer une interaction ? Est-ce que les comportements observés aident dans la tâche d'invention ?

Il semble aussi que la cohésion s'améliore lors du récit de l'histoire, notamment au niveau de l'utilisation de la référence. Enfin la cohérence est sensiblement la même entre les deux séquences, seules les digressions sont plus nombreuses lors du récit.

Les séquences se différencient également au niveau des aspects verbaux du discours de Chloé mais de façon logique par rapport à la situation. En effet l'invention du récit amène Chloé à faire plus de phrases complexes, à utiliser plus de mots outils et de mots lexicaux ainsi qu'un langage plus soutenu que pendant la discussion avec l'orthophoniste. La deuxième séquence met donc en avant les capacités langagières très avancées de Chloé, qui n'étaient pas mises en évidence de la même manière lors de la discussion spontanée. Dans une interaction, Chloé n'est donc pas aussi à l'aise pour utiliser ses capacités langagières.

Il est intéressant de remarquer que dans les deux séquences les pauses de Chloé sont nombreuses, longues, vides verbalement mais remplies par la manipulation d'objets.

Enfin la comparaison de la gestualité montre que dans les deux cas Chloé produit peu de regards et de mimiques mais change très souvent de posture. Les gestes extra-communicatifs sont très présents dans les deux séquences. Chloé fait cependant plus de gestes autocentrés quand elle récite son histoire (elle met par exemple ses mains dans sa bouche) mais plus de gestes ludiques lors de l'échange libre (elle manipule par exemple un stylo en parlant). Cette gestualité n'est pas forcément dénuée de sens. De manière générale on peut émettre l'hypothèse que cette gestualité n'est donc pas totalement non communicative : elle peut être en lien avec une réflexion, avec du stress, avec une pathologie... Le fait de marcher peut aussi être un étayage corporel. Les interprétations concernant cet aspect de la communication sont nombreuses et ouvertes.

La manipulation d'objets semble notamment générer une excitation qu'on ressent dans sa voix, excitation qui n'est pas du tout présente lors de la discussion ou de son récit dicté. Elle module également sa voix avec théâtralité lorsqu'elle lit son récit ce qui contraste avec sa dictée.

Il serait intéressant de questionner l'orthophoniste pour savoir si cette gestualité et ces comportements viennent en interférence ou accompagnent la pensée et la discussion en temps normal.

III- ANALYSE DE LA VIDEO DE FRANCOIS

Nous n'avons pas sélectionné de passage en particulier de la séance d'orthophonie de François. En effet étant donné le peu d'interaction pendant la totalité de la vidéo il aurait été difficile de récolter assez d'informations en ne sélectionnant qu'un seul passage de la séance.

La séquence analysée est donc la séance d'orthophonie entière qui dure 29 minutes.

1) Analyse de la séance entière

L'OAI rempli pour cette séquence est disponible en annexe (Annexe J). Nous donnons ici tous les éléments d'informations qu'il contient.

- ***Contexte de la séquence :***

Tout au long de la séance on observe principalement des activités proposées par l'orthophoniste à François. Dans un premier temps l'orthophoniste fait une dictée de mots à l'enfant, puis ils jouent à un jeu de lecture de logatomes et enfin à un jeu de recherche de mots mélangés.

- ***Informations concernant le patient (page 197) :***

François consulte une orthophoniste pour une dyslexie. Il est pris en charge par cette orthophoniste depuis 1 an et 6 mois.

- ***Dynamique de l'échange (page 199)***

Les deux interlocuteurs sont assis face à face à un bureau. Ils sont donc proches mais il n'y a pas de contact physique entre eux. On remarque d'ailleurs que l'orthophoniste se déplace trois fois pendant la séance. On ne décèle pas de complicité entre eux, ils semblent même être dans la retenue.

François est figé et inhibé au début de la séance. Il paraît en effet timide et hypospontané. Au fur et à mesure de la séance il semble se détendre mais reste toujours inhibé.

- ***Comportements interactionnels des interlocuteurs :***

Investissement dans l'interaction (page 200) :

François intervient très peu pendant toute la séance et peut donc être décrit comme hypospontané. Cependant il a une attitude cohérente face à l'orthophoniste. En effet ses mimiques, ses gestes et sa posture semblent être faits en miroir de l'orthophoniste. François donne l'impression d'adopter un comportement très poli. Il est très attentif à ce que dit l'orthophoniste et ses prises de parole sont toujours pertinentes.

Actes relationnels et affectifs (page 200) :

François exprime très peu ses émotions. Il les manifeste cependant plus par des mimiques et des regards que par le verbal. Ses émotions sont cohérentes avec la situation puisqu'il semble s'accorder avec l'orthophoniste. Il accepte les tâches qui lui sont proposées sans aucune contradiction. Mais François ne semble pas beaucoup exprimer son opinion ni ses envies, comme s'il voulait faire plaisir à l'adulte.

- ***Analyse conversationnelle :***

Gestion de la conversation (page 201) :

La gestion des tours de parole est plutôt bien respectée. François prend cependant peu la parole. Même si ses productions sont rares elles sont toujours pertinentes. On note néanmoins un passage de la vidéo où François est interrompu mais il continue à parler en même temps que l'orthophoniste. Il finit par baisser la voix et laisse la parole à l'orthophoniste. Ce passage de la séquence constitue donc un chevauchement. Pour le reste de la vidéo il n'y a pas de présence excessive de silences et François ne laisse presque aucun silence dans ses tours de parole.

La gestion des thèmes n'a pas pu être analysée dans la séquence puisqu'il n'y a pas de réel échange autour d'un sujet de conversation.

Les actes de langage sont également difficiles à observer étant donné le peu d'interaction pendant la séance. On peut cependant remarquer que François pose seulement deux questions

mais que ses réponses sont toujours adéquates. Ses réponses sont toutefois concises et très peu développées, François répond sans s'attarder sur ce qu'il a à dire.

De même, la cohésion du discours de François n'a pas pu être analysée du fait de la rareté des ses productions.

La cohérence de son discours a pu, quant à elle, être observée. Le discours de François est très congruent, concis et clair. Il ne fait ni de digressions ni de répétitions. Même si ses productions se font rares et courtes, François fait quelques liens intéressants dans ses prises de parole. Il est tout à fait capable de faire du lien entre ce qui se passe pendant la séquence et ce qui a été fait auparavant en séance. De la même façon il relie une définition de mots donnée par l'orthophoniste avec des connaissances personnelles, notamment une explication donnée par sa maman.

François est tout à fait capable de prendre en charge ses énoncés. On peut relever des prises de position et des commentaires personnels. Cependant ces formulations sont dites à mi-voix ce qui donne l'impression qu'il se parle à lui-même. L'orthophoniste n'entend donc pas ces productions et n'en tient pas compte. Selon nous, deux hypothèses peuvent être faites à ce sujet : soit François agit ainsi à cause du contexte de la séance et de la présence de la caméra, soit ceci traduit un trait de sa personnalité. Ce questionnement revient à se demander s'il se comporte de cette manière uniquement en orthophonie ou pas.

Enfin, aucun jeu de discours (implicites, humour, inférences) n'a été relevé. Cependant l'orthophoniste fait quelques remarques humoristiques pendant la séance et cela est compris par François qui en rit.

Aspects linguistiques au niveau du système (page 203) :

- aspects verbaux de la parole : François s'exprime plus par des mots phrases que par des phrases. Il utilise peu de mots outils mais utilise des mots lexicaux de façon normale. Ses phrases ont une structure relativement simple et François semble faire peu de phrases complexes. On remarque par exemple que lors d'un exercice où il doit inventer des phrases il ne cherche pas à complexifier ses productions.
- aspects paraverbaux de la parole : l'intonation de François a certaines caractéristiques. En effet on remarque qu'il a une voix éraillée avec quelques désonorisations et très peu de prosodie. L'intensité de sa voix est également très variable, allant même parfois jusqu'au chuchotement ce qui donne l'impression qu'il se parle à lui-même. En

conséquence l'orthophoniste n'entend pas quelques unes des ses productions. Cependant l'articulation et le débit d'élocution de François n'ont aucune particularités, mis à part le fait qu'il soit par moments inaudible. On note également que les pauses sont vides à la fois verbalement et corporellement.

- aspects non verbaux de la parole : François fait beaucoup de mimiques et de regards qui sont toujours appropriés par rapport à ce que dit l'orthophoniste. Il est globalement immobile pendant toute la durée de la séquence à l'exception d'un moment précis de l'enregistrement où l'orthophoniste s'absente. A ce moment François semble jouer avec la présence de la caméra en se penchant devant elle avec une expression amusée. On ne relève cependant aucun geste sauf quelques gestes extra-communicatifs surtout autocentrés. Ces gestes sont produits de façon normale, sans excès et sans gêner la communication. Enfin on ne remarque pas d'évolution dans la gestuelle de François au cours de la séquence.

- ***Gestion de la compréhension (page 205) :***

François est capable de poser une question à l'orthophoniste quand il ne comprend pas la définition d'un mot. Il pose cette question de façon spontanée et naturelle. On note également qu'il reformule son propos quand l'orthophoniste demande une précision sur ce qu'il dit.

2) Conclusion

Pour conclure, on peut dire que dans cette séquence François paraît être un enfant inhibé et hypospontané. En effet il intervient peu dans la conversation. On remarque également que François s'exprime principalement par des mots-phrases ou par des phrases très simples et concises, même lorsqu'il s'agit de créer des phrases dans le cadre d'un exercice. En revanche il est toujours cohérent dans ses productions, ses mimiques et ses regards. Il agit en miroir de l'orthophoniste. Cela semble important pour lui de faire plaisir à l'adulte. De plus, on observe que François ne s'affirme pas dans sa gestualité ni dans ses prises de parole. Il exprime toutefois des réflexions personnelles à plusieurs reprises. Mais ces réflexions sont peu audibles et l'orthophoniste ne semble pas les entendre. En tant qu'observateur, on peut croire que ses productions ne sont pas destinées à quelqu'un mais pour lui-même. Pourtant ces

phrases semblent bien dirigées vers l'orthophoniste. Les tours de parole s'enchaînent bien et François fait quelques liens intéressants pendant la séance.

On peut donc se demander si le comportement de François est dû au cadre de la séance ou à la présence de la caméra. Est-il inhibé ainsi à chaque séance ? Ou raconte-t-il plus de choses lors d'autres séances? A-t-il le même comportement dans la vie de tous les jours? Est-ce qu'il s'efface ainsi devant les autres adultes? L'interaction est toujours contextuelle et nous essayons donc dans notre analyse d'avoir un point de vue synthétique sur l'enfant. Il serait intéressant d'avoir toutes ces informations complémentaires.

Partie 5 : INTERPRETATIONS ET DISCUSSION

I – INTERPRETATIONS DES RESULTATS

Après avoir exposé les résultats des OAI des trois enfants il s'agit dans cette partie d'avoir un regard critique sur ces résultats. Nous proposons tout d'abord de comparer les OAI des trois enfants afin de dégager d'éventuelles similitudes entre les profils. A la suite de cette comparaison, nous détaillerons les avis des orthophonistes. Ensuite nous trouvons intéressant de mettre en lien les résultats tirés des OAI avec les éléments de la littérature. Ces axes de réflexion permettent en effet d'enrichir notre propos et de montrer l'utilité de l'OAI.

1) Comparaison des trois enfants

Malgré des profils très différents entre les enfants il est intéressant de relever des caractéristiques communes en comparant leurs analyses. Dans un premier temps cette démarche révèle qu'il peut exister des particularités dans la communication communes à trois enfants à HPI. Ensuite cette comparaison permet de prouver la pertinence de l'OAI en montrant que l'analyse est suffisamment riche et complète pour émettre des hypothèses.

Nous choisissons de comparer les trois enfants au niveau de leur place dans l'interaction, de leurs capacités conversationnelles et des aspects linguistiques de leurs discours.

Dans un premier temps on peut dire que tous les sujets ont investi les supports proposés. En effet aucun refus n'a été observé et les enfants se sont toujours montrés intéressés par les exercices. Cependant l'investissement dans l'échange est plus faible sans les supports chez Chloé et François. Chloé est peu attentive aux productions de l'orthophoniste pendant la discussion libre alors qu'elle est très réceptive aux remarques de l'orthophoniste lors de l'invention du récit. François prend globalement peu la parole dans les moments d'échange libre. Il participe cependant plus lors des exercices. Gabriel quant à lui n'hésite pas à prendre la parole dans les deux séquences pour exprimer son opinion. On ne relève donc pas de

différence spécifique entre les deux séquences de Gabriel. On peut dire dans un premier temps que l'introduction d'un support ne semble pas perturber la place des enfants dans l'échange. Pour Chloé et Gabriel l'exercice aide même parfois à canaliser leur pensée. Au contraire, les moments d'échange sans support entre les orthophonistes et leurs patients semblent plus complexes pour les enfants. Ils ont parfois du mal à trouver leur place dans l'interaction ou à s'ajuster.

On remarque ensuite que toutes leurs prises de paroles sont pertinentes et cohérentes. Nous avons relevé très peu de problèmes de compréhension de la part des orthophonistes, ce qui montre que ces enfants sont globalement performants pour se faire comprendre. Ensuite nous constatons que tous expriment peu leurs émotions. Mais lorsque les émotions sont exprimées, ils privilégient le canal verbal pour exprimer leurs affects. Les expressions faciales sont assez pauvres chez ces trois enfants. Enfin, Chloé et Gabriel regardent peu l'orthophoniste tout au long de leur séance. Seul François est très attentif et garde un contact visuel constant au cours de sa séance. On peut donc conclure que ces trois enfants sont performants dans l'utilisation du canal verbal. En effet ils manient très bien le langage pour formuler leurs pensées et favorisent même ce canal pour exprimer leurs émotions.

D'autre part l'analyse conversationnelle de Chloé, Gabriel et François confirme leur bon niveau de langage oral. Ils sont en effet capables de produire des phrases cohérentes et bien construites. Ils font également des liens sémantiques dans leurs productions et font preuve d'un vocabulaire riche. On note cependant de nombreux silences dans les tours de parole de Gabriel et Chloé. Nous émettons l'hypothèse que ces silences permettent à Chloé de réfléchir au choix de ses mots. Mais nous ne pouvons pas généraliser cette théorie aux autres enfants. En effet on ne retrouve pas cette spécificité chez François. Quant à Gabriel, son trouble du débit peut expliquer ces pauses dans les tours de parole.

Les aspects non linguistiques sont également intéressants chez ces enfants. Dans l'ensemble, leur gestualité est faible. En effet Gabriel et François ne changent pas de posture au cours de la séquence. Chloé quant à elle marche et bouge sur sa chaise pendant sa séance. Il est donc difficile de généraliser sur la gestuelle des trois enfants. Cependant l'analyse précise des types de gestes produits montre que la gestuelle n'est pas un support à la communication. Beaucoup de gestes produits par ces enfants sont non communicatifs. Gabriel touche très souvent le livre, joue avec ses doigts et ses mimiques sont rarement destinées à son interlocuteur. Chloé

met les mains à sa bouche, touche le crayon, étire la ficelle et manipule également la poupée russe. François passe les mains sur son front. La majorité de la gestualité de ces enfants ne vient donc pas étayer la communication. Dans les séquences de Chloé et Gabriel on retrouve une interruption du thème par la vue ou le toucher.

Enfin, leur comportement général dans la communication est important à analyser. Malgré un bon niveau de langage et un investissement pour les supports proposés Chloé et Gabriel sont peu adaptés dans l'échange avec l'orthophoniste. En effet leur comportement n'est pas toujours cohérent avec la situation de communication. Chloé peut adopter un comportement infantile et Gabriel laisse peu de place à l'orthophoniste dans l'échange. De plus ils ne répondent pas toujours aux questions et le contact visuel est assez pauvre pendant l'interaction. Leur attention semble être instable et perturbe l'échange. Le comportement de François est cependant très pertinent. Il agit en miroir par rapport à l'orthophoniste.

Suite à ces analyses nous avons sollicité l'avis des orthophonistes ayant participé à notre étude. Nous leur avons demandé de lire nos analyses et de les comparer avec leur vision de l'enfant. Nous voulions également connaître leurs ressentis et savoir si ces analyses leur ont apporté quelque chose dans la compréhension de l'enfant.

L'orthophoniste de Gabriel a pu confirmer le manque de réciprocité dans l'échange, le défaut d'échanges de regards et le peu de place laissée à l'interlocuteur. Elle a trouvé intéressant que nous soulignions la différence entre sa richesse lexicale et les maladresses syntaxiques pouvant affecter la cohésion du discours. Elle a apprécié que nous détaillions la dimension non verbale qui mettait en évidence un surinvestissement du verbal. Notre analyse lui a permis de repenser et d'approfondir sa réflexion à propos de Gabriel.

L'orthophoniste de Chloé a confirmé que l'enfant est très rigoureuse dans le choix de ses mots et qu'elle a un très bon niveau de vocabulaire. Elle rejoint également notre analyse sur l'attitude de Chloé par rapport aux éléments extérieurs. Elle confirme que Chloé était très enthousiaste face au crayon et à l'ordinateur. L'orthophoniste partage d'ailleurs notre hypothèse selon laquelle la gestualité peut aider Chloé à se concentrer et accompagne sa pensée. Pour elle, ces comportements sont mêmes indispensables pour Chloé. Nous avons noté quelques silences entre les tours de parole, ce que l'orthophoniste met en lien avec le temps de latence de Chloé. Elle nous apprend également que Chloé pouvait être gênée par la présence de la caméra. Cependant l'orthophoniste ne retrouve pas toujours le profil de Chloé

dans l'analyse. L'extrait vidéo est trop court pour généraliser sur le comportement et sur les capacités langagières de Chloé en interaction.

L'orthophoniste de François a trouvé très intéressant d'avoir cet avis extérieur. Elle confirme qu'il est inhibé et qu'il n'engage jamais une conversation. Il ne donne pas son avis quand elle le laisse décider du support pour la séance. Mais elle ne mesurait pas autant que nous l'hyposontanéité de François. La prise en charge ayant commencée il y a 1 an et demi elle pense s'être habituée à cette particularité du comportement de François. Elle partage également notre hypothèse selon laquelle il veut faire plaisir à l'adulte. Elle n'avait pas spécialement remarqué les mimiques effectuées par François en miroir. Cela lui a permis d'en prendre conscience et de le remarquer aux séances suivantes. Elle ne ressentait pas de la même manière la retenue que nous lui attribuions car elle se sent proche de ce patient. Elle a donc trouvé ce retour à partir d'une vidéo très intéressant car avec l'habitude, elle ne remarquait pas certains éléments. C'est l'intérêt d'un support vidéo en orthophonie de pouvoir prendre du recul.

2) Confrontation des résultats avec les éléments de la littérature

A partir des données de la littérature nous pouvons nous attendre à observer des enfants :

- avec une pensée en arborescence. Ceci peut se traduire par un enchaînement rapide des idées qui arrivent dans la conversation sans lien logique pour nous, observateurs. Elle peut amener les enfants à faire des écarts dans leur discours et peut provoquer des difficultés attentionnelles et des difficultés à maintenir l'attention conjointe nécessaire à l'interaction;
- dont les émotions prennent beaucoup de place dans la conversation et sont difficiles à maîtriser;
- qui comprennent difficilement les émotions exprimées par autrui;
- dont les expressions faciales sont pauvres;
- dont le langage est très bien maîtrisé au niveau syntaxique et lexical;

- qui s'attachent à employer le sens précis des mots;
- qui jouent sur les mots ou les expressions employés par l'orthophoniste;
- avec une hypersensibilité au plan sensoriel qui peut interférer dans l'échange;
- qui ont des réflexions philosophiques ou des réflexions poussées pour leur âge;
- dont l'estime de soi est fragile.

Certains de ces éléments ont été mis en évidence dans les OAI des trois enfants et confirment les données de la littérature :

- la pensée en arborescence est mise en évidence dans les productions de Chloé et de Gabriel. Leurs discours n'ont pas forcément de continuité et ces deux enfants peuvent parfois faire des écarts.
- les expressions faciales sont très pauvres chez Chloé et Gabriel. François a plus de mimiques faciales mais elles sont faites sur imitation. Cela confirme bien la pauvreté de l'expressivité faciale.
- les émotions, même si elles sont peu exprimées, peuvent prendre beaucoup de place dans la conversation. C'est le cas chez Chloé lors du moment d'excitation à la découverte du crayon. Chez Gabriel et François les émotions ne sont pas particulièrement envahissantes.
- les trois enfants ont un bon niveau de langage. Un très bon niveau de langage est même observé chez Chloé lors de son invention de récit.
- les enfants de l'étude accordent une importance au sens précis des mots qu'ils emploient. Leur langage est très riche et précis.

- l'hypersensibilité au plan sensoriel est retrouvée chez Gabriel et Chloé avec des explorations visuelles et tactiles importantes. Cette hypersensibilité peut même interrompre l'échange.

Ces éléments retrouvés dans les vidéos sont donc en accord avec les données de la littérature. L'OAI peut donc mettre en évidence des particularités dans la communication de ces enfants.

En revanche certains éléments de la littérature n'ont pas été observés lors de ces enregistrements. Aucun des enfants n'a joué sur les mots utilisés par l'orthophoniste. Mais ceci paraît normal étant donné qu'aucune expression ou métaphore n'a été utilisée par les orthophonistes. Les enfants n'ont pas non plus exprimé beaucoup d'émotions.

Par ailleurs certains éléments de la littérature pourraient expliquer des comportements observés lors de ces séances d'orthophonie. Par exemple les difficultés attentionnelles de Chloé pourraient être la conséquence d'une pensée en arborescence. De plus, on n'observe pas directement le manque d'estime de soi chez François mais son comportement peut laisser penser qu'un manque de confiance l'empêche de s'imposer plus par la parole.

Il est important de rappeler que ces résultats sont les résultats de l'analyse d'une seule séance. Les séquences analysées ne peuvent donc pas refléter la personnalité et les compétences de ces enfants dans leur globalité. Ces analyses restent insuffisantes pour affirmer les choses.

3) Hypothèses

Les comportements observés chez ces enfants lors de l'interaction avec leur orthophoniste permettent de formuler des hypothèses :

- les EHPI, bien qu'empathiques, expriment peu leurs émotions,
- les EHPI privilégient le canal verbal au canal gestuel pour s'exprimer,
- la gestualité extra-communicative est investie par les EHPI,
- les éléments extérieurs à l'échange peuvent perturber l'échange chez les EHPI,
- le niveau de langage est mieux exploité en dehors de l'interaction.

II – DISCUSSION

1) Objectifs et intérêts de l'étude

L'objectif de notre travail était double. Il s'agissait dans un premier temps d'adapter la grille d'observation des interactions, créée par Ortolan, à la population des enfants à haut potentiel intellectuel. Dans un second temps, suite aux analyses des vidéos, le but était de dégager des caractéristiques intéressantes au niveau des capacités pragmatiques de ces enfants.

Nous avons donc aménagé notre Outil d'Analyse des Interactions grâce aux données théoriques récoltées et en respectant l'objectif de clarté et de simplicité que nous nous étions donné. Puis nous avons expérimenté le support d'observation en visionnant des séances d'orthophonie d'enfants à HPI.

Nous voulions avant tout créer un outil complet c'est-à-dire qui puisse analyser le plus d'aspects possibles de l'interaction entre l'enfant et son orthophoniste. Notre support devait prendre en compte aussi bien l'aspect conversationnel de l'échange mais également le profil de l'enfant, le contexte de la séance, la place de chacun dans la discussion et la façon dont l'enfant pouvait manifester sa place dans l'interaction. Il était également nécessaire que cet outil soit adapté à la population ciblée c'est-à-dire les orthophonistes prenant en charge des enfants à haut potentiel intellectuel. Ainsi le support se devait d'être simple, compréhensible et adapté au cadre d'une séance.

En croisant nos ressentis d'observatrices, les résultats tirés des grilles d'observation et les retours des orthophonistes ayant participé à notre étude notre OAI s'avère être un outil cohérent, écologique et efficace.

En effet la première qualité de ce support est qu'il traduit les particularités des enfants à HPI dans la communication. L'OAI aborde les éventuelles caractéristiques de leur fonctionnement spécifique dans une interaction. Ainsi la pensée en arborescence, le possible manque d'adaptation face à l'adulte, le haut niveau de langage et la perception aiguisée des sens ont été introduits dans la grille. L'OAI nous paraît également complet car les éléments intéressants des vidéos apparaissaient dans l'outil à travers les items correspondants. Nous pouvons donc supposer qu'il ne manque pas d'items essentiels dans le support.

De plus cet outil se révèle simple à utiliser. En effet nous avons choisi de ne pas passer par une transcription pour analyser les corpus. Cette méthode d'analyse conversationnelle très

utilisée aurait pu permettre de détailler certains points. Mais analyser les corpus uniquement à l'aide de la grille a permis de traiter des paramètres qui ne sont pas observables lors d'une transcription, comme les gestes et les regards. De plus, la transcription offre un trop grand nombre de données et manque de synthèse. Ainsi le risque est une perte d'informations issues de la vidéo. L'OAI, quant à lui, nous a permis d'obtenir suffisamment d'éléments pour effectuer des comparaisons. Cela prouve donc l'intérêt de cet outil et de l'analyse spontanée sur corpus.

Enfin cet outil se distingue également des observations classiques car il ne se limite pas à l'analyse conversationnelle. Il était en effet important pour nous de traduire dans ce support la dimension contextuelle de la pragmatique interactionnelle. Nous ne voulions pas résumer le profil de l'enfant à ses productions. Il s'agit de prendre également en compte la personnalité de l'enfant, l'environnement de sa séance et sa place face à l'orthophoniste. En plus de l'analyse conversationnelle nous avons donc donné une place au ressenti de l'observateur, à la symbolique des comportements, à la gestualité et à l'expression des affects.

2) Limites de l'étude

Les résultats de cette étude sont cependant à prendre avec précaution car il existe quelques limites.

L'outil caméra pour recueillir les données nous permet de ne pas intervenir directement pendant l'interaction. Ainsi le cadre habituel de la séance est conservé. Cependant la présence de la caméra peut tout de même perturber la spontanéité de la conversation.

Ensuite nos analyses sont qualitatives. Nous avons essayé d'être objectives mais la notation de l'OAI repose essentiellement sur l'avis et le ressenti de l'observateur : la neutralité de l'analyse est donc difficile à respecter. En réalisant ce travail à deux, nous avons pu nous rendre compte de cette subjectivité qui peut intervenir dans l'interprétation.

De plus ces analyses ne sont pas forcément représentatives de la communication habituelle de l'enfant avec l'orthophoniste. En effet analyser une seule séance ne peut pas traduire toutes les compétences et les difficultés de l'enfant.

Par ailleurs nous avons analysé les extraits de vidéos à deux et en ayant déjà connaissance de l'OAI et de la signification des items. Il aurait été intéressant de faire remplir la grille par des orthophonistes pour savoir si l'OAI est accessible, compréhensible et utilisable facilement du point de vue des orthophonistes.

3) Perspectives

Il serait intéressant de poursuivre ce travail sur plusieurs points :

- faire remplir l'outil par plusieurs orthophonistes sur un même support vidéo pour confirmer l'accessibilité de l'OAI à tous les orthophonistes.
- expérimenter cet outil auprès d'un même enfant et sur plusieurs séances. Ceci permettrait de tester l'utilité de l'OAI tout au long d'une prise en charge, ainsi les résultats reflèteraient le profil de l'enfant dans sa globalité.
- continuer à expérimenter l'OAI auprès d'un panel plus important d'enfants à haut potentiel intellectuel. Cela permettrait de dégager des généralités sur les compétences conversationnelles des EHPI consultant un orthophoniste et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.
- proposer cet outil à des enfants avec une intelligence dans la norme qui consultent une orthophoniste. Cette démarche permettrait de différencier plus précisément les particularités propres au HPI et celles propres à une tranche d'âge donnée.

Même si cet outil a été élaboré en fonction des spécificités des EHPI, il pourrait être utilisé par les orthophonistes pour analyser les capacités interactionnelles d'autres enfants. Il permet d'évaluer les compétences conversationnelles et d'observer des éléments qui ne sont pas notables en temps normal. L'analyse par l'OAI à partir d'un support vidéo permet de prendre un certain recul.

CONCLUSION

L'étude avait pour principal objectif de réaliser un Outil d'Analyses des Interactions entre un EHPI et son orthophoniste. Malgré le manque de validité scientifique, cet outil offre des pistes de réflexions et d'observations intéressantes. Ce n'est pas un instrument d'évaluation mais un outil complet qui permet de comparer des comportements conversationnels et d'observer la dynamique de l'échange.

Cet outil peut être un réel atout pour les orthophonistes qui reçoivent des EHPI en prise en charge. L'association de la vidéo et de l'OAI permet un véritable travail de réflexion autour de l'approche à adopter avec ces enfants. En effet le support apporte un regard extérieur sur le type de communication que l'orthophoniste met en place avec l'enfant. Mais il est également utile pour prendre conscience des particularités interactionnelles du patient.

Il est essentiel pour les orthophonistes d'apprendre à mieux comprendre ces enfants et de s'adapter à leurs spécificités. Cet outil pourrait leur permettre de prendre conscience de leurs interactions avec l'enfant afin d'optimiser leur approche. Ainsi ce support peut être une aide à la poursuite des objectifs de la prise en charge de l'enfant.

Bibliographie

Absatova, M. A., Erbai, T., Turalbayeva, A., Kulzhabayeva, G., & Tashayeva, A. (2014). Personal peculiarities of gifted children development. *Procedia - Social and Behaviour Sciences*, 136, 400-404.

Bartell, N. P., & Reynolds W. R. (1986). Depression and self-esteem in academically gifted and nongifted children : a comparison study. *Journal of School Psychology*, 24, 55-61.

Belleau, J. (2001). Les formes d'intelligence de Gardner. Présentation et réflexions quant aux applications potentielles. *Le lien*, 16, 19-26.

Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. In Piérart, B. (Ed.), *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* (147-161). Bruxelles : De Boeck.

Bernaud, J-L. (2009). *Tests et théorie de l'intelligence*. Paris : Dunod.

Bléandonu, G. (2004). *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bracops, M. (2010). *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. Bruxelles : De Boeck.

Brasseur, S. & Grégoire, J. (2010). L'intelligence émotionnelle – trait chez les adolescents à haut potentiel : spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 1, 59-76.

Çakır, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Procedia - Social and Behaviour Sciences*, 152, 1034-

1038.

Caroff, X. (2004). L'identification des enfants à haut potentiel : quelles perspectives pour l'approche psychométrique ?. *Psychologie française*, 49(3), 233-251.

Caroff, X., Guignard, H., & Jilinskaya, M. (2005). L'identification des enfants à haut potentiel : vers une approche multidimensionnelle. In Lubart, T. (Ed.), *Enfants exceptionnels. Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (60-89). Rosny-sous-Bois : Breal.

Cauletin-Gillier, A-M. (2009). Haut Potentiel Intellectuel : l'enfant surdoué, caractéristiques et prise en charge. *Les cahiers de l'ANPEIP*, 1, 5-12.

Colletta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de six à onze ans*. Sprimont : Mardaga.

Coquet, F. (2005). Editorial. *Rééducation Orthophonique*, 43(221), 3-6.

Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation Orthophonique*, 43(221), 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*, 43(221), 103-114.

Cosnier, J (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*, 9(11), 2033-2049.

Cosnier, J (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.

Dardenne, P. (2005). Défauts et qualités du haut potentiel. In Tordjman, S. (Ed.), *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée* (89-110). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny-sous-Bois : Bréal.

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.

De Kermadec, M., & Carquain, S. (2013). *Le petit surdoué. De 6 mois à 6 ans*. Paris : Albin Michel.

Delaubier, J-P. (2002). *Rapport Delaubier : La scolarisation des élèves intellectuellement précoces. Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Demeure, E. (2009). Orthophonie et précocité intellectuelle. *Les Cahiers de l'ANPEIP*, 1, 15-16.

Detterman, D. K., & Daniel, M. H. (1989). Correlations of mental tests with each other and with cognitive variables are highest for low-IQ groups. *Intelligence*, 13, 349-359.

De Weck, G. (2005). L'approche interactionniste en orthophonie / logopédie. *Rééducation Orthophonique*, 43(221), 67-84.

De Weck, G, & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant, description et évaluation*. Paris : Masson.

De Weck, G, & Rosat, M.C. (2003). *Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris : Masson.

Duchêne, A. (2005). Pragmatique : mise en perspective historique. *Rééducation Orthophonique*, 43(221), 7-12.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Les Editions de minuit.

Ducrot, O. (1991). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann Editeurs des sciences et des arts.

Forgeot, B., Bonnet, D., & Jacquin, T. (2011). L'apport du bilan neuropsychologique au diagnostic et à la prise en charge du trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité. *Perspectives Psy*, 50, 55-61.

Fouladchang, A., Kohgard, A., & Salah, V. (2010). A study of psychological health among students of gifted and nongifted high school. *Procedia - Social and Behaviour Sciences*, 5, 1220-1225.

Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gauvrit, N. (2015). Précocité intellectuelle : un champ de recherches miné. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 132/133, 1-8.

Grégoire, J. (2009). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant : fondements et pratique du WISC-IV*. Wavre : Mardaga.

Ishak, N. M., Abidin, M. H. Z., & Bakar, A. Y. A. (2014). Dimensions of social skills and their relationship with empathy among gifted and talented students in Malaysia. *Procedia - Social and Behaviour Sciences*, 116, 750-753.

Jambaqué, I. (2004). Contribution de la neuropsychologie développementale à l'étude des sujets à haut potentiel. *Psychologie Française*, 49(3), 267-276.

Jausovec, N. (1996). Differences in EEG alpha activity related to giftedness. *Intelligence*, 23, 159-173.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.

Kostogiannia, N., Daoudi, A., & Andronikof, A. (2009). Profil intellectuel et relations interpersonnelles chez des enfants et des adolescents surdoués. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, 379-384.

Liratni, M., & Pry, R. (2007). Psychométrie et WISC IV : quel avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55,

214-219.

Liratni, M., & Pry, R. (2011). Enfants à haut potentiel intellectuel : psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59(6), 327-335.

Liratni, M., & Pry, R. (2012). Profils psychométriques de 60 enfants à haut potentiel au WISC IV. *Pratiques psychologiques*, 18, 63-74.

Lubart, T., & Jouffray, C. (2005). Concepts, définitions et théories. In Lubart, T. (Ed.), *Enfants exceptionnels. Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent (12-29)*. Rosny-sous-Bois : Breal.

Monfort, M. (2005). Troubles pragmatiques chez l'enfant : nosologie et principes d'intervention. *Rééducation Orthophonique*, 43(221), 85-102.

Mouchiroud, C. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie Française*, 49(3), 293-304.

Nusbaum, F. (2011). *Haut potentiel "intellectuel" chez l'enfant*. Repéré à <http://www.centre-psyrene.fr/les-deux-formes-d'expression-du-haut-potentiel-intellectuel-chez-l'enfant/>

O'Boyle, M. W., & Benbow C. P. (1990). Enhanced right hemisphere involvement during cognitive processing may relate to intellectual precocity. *Neuropsychologia*, 28, 211-216.

Oléron, P. (1997). *L'intelligence*. Que sais-je? Paris : Editions presse universitaire de France.

Ortolan, C. (2012). *Élaboration d'une grille d'observation clinique des interactions entre une personne cérébro-lésée et son partenaire privilégié*. Mémoire pour l'obtention d'un diplôme de capacité d'orthophonie, Université de Nantes, Nantes.

Pereira, A. (2015). *Les enfants intellectuellement précoces (EIP) dyslexiques-dysorthographiques : état des lieux sur le bilan et la prise en charge orthophoniques*. Mémoire pour l'obtention d'un diplôme de capacité d'orthophonie, Université de Lille, Lille.

Perrodin, D. (2009). Les différents profils des Enfants Intellectuellement Précoces. *Les Cahiers de l'ANPEIP, 1*, 2-4.

Poinsignon, M. (2010). *Evaluation des habiletés sociales d'enfants intellectuellement précoces de huit à douze ans*. Mémoire pour l'obtention d'un diplôme de capacité d'orthophonie, Université de Nancy, Nancy.

Pradeille, F-M. (2012). *L'accompagnement de la famille par le Médecin Généraliste, de la découverte de la précocité intellectuelle chez l'enfant en difficulté scolaire à la mise en place de solutions* (Thèse de doctorat). Université de Picardie.

Revol, O. (2005). La précocité intellectuelle : faut-il en faire une maladie?. In Tordjman, S. (Ed.), *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée* (145-154). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Revol, O. (2011). L'enfant précoce : mode ou réalité. *Réalités Pédiatriques, 160*, 1-5.

Revol, O., Berthier, A. & Fournerey, P. (2006). L'échec scolaire chez l'enfant précoce. *Réadaptation, 527*, 12-14.

Revol, O., Louis, J., & Fournerey, P. (2004). L'enfant précoce : signes particuliers. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 52(3)*, 148-153.

Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J. H., & Tordjman, S. (2010). Signes d'appel et troubles associés chez les enfants à haut potentiel. *Archives de pédiatrie, 17*, 1363-1367.

Rozencwajg, P. (2011). La mesure du fonctionnement cognitif chez Binet. *Bulletin de psychologie, 513*, 251-260.

Siaud-Facchin, J. (2004). Comprendre les difficultés d'apprentissage de l'enfant surdoué : un fonctionnement intellectuel singulier ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 52(3)*, 142-147.

Siaud-Facchin, J. (2008). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir l'aider à réussir*. Paris : Odile

Jacob.

Siaud-Facchin, J. (2008). *Trop intelligent pour être heureux ? L'adulte surdoué*. Paris : Odile Jacob.

Terrassier, J. C., & Gouillou, P. (2011). *Guide pratique de l'enfant surdoué. Repérer et aider les enfants précoces*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Tordjman, S. (2007). A la rencontre des difficultés présentées par les enfants surdoués. *Archives pédiatriques*, 14, 685-687.

Traverso, V. (2009). *L'analyse des conversations*. Barcelone : Armand Colin.

Vaivre-Douret, L. (2004). Point de vue développemental sur l'enfant à « hautes potentialités » (surdoué). *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 17(5), 254-261.

Vaivre-Douret, L., & Jambaqué, I. (2005). Approche développementale et neuropsychologique des enfants à "hautes potentialités". In Lubart, T. (Ed.), *Enfants exceptionnels. Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (117-136). Rosny-sous-Bois : Breal.

Weismann-Arcache, C. (2009). *Les surdoués. Du bébé à l'adolescent, les destins de l'intelligence*. Paris : Belin.

Zufferey, S. & Moeschler, J. (2012). *Initiation à l'étude du sens. Sémantique et pragmatique*. Auxerre : Sciences Humaines Editions.

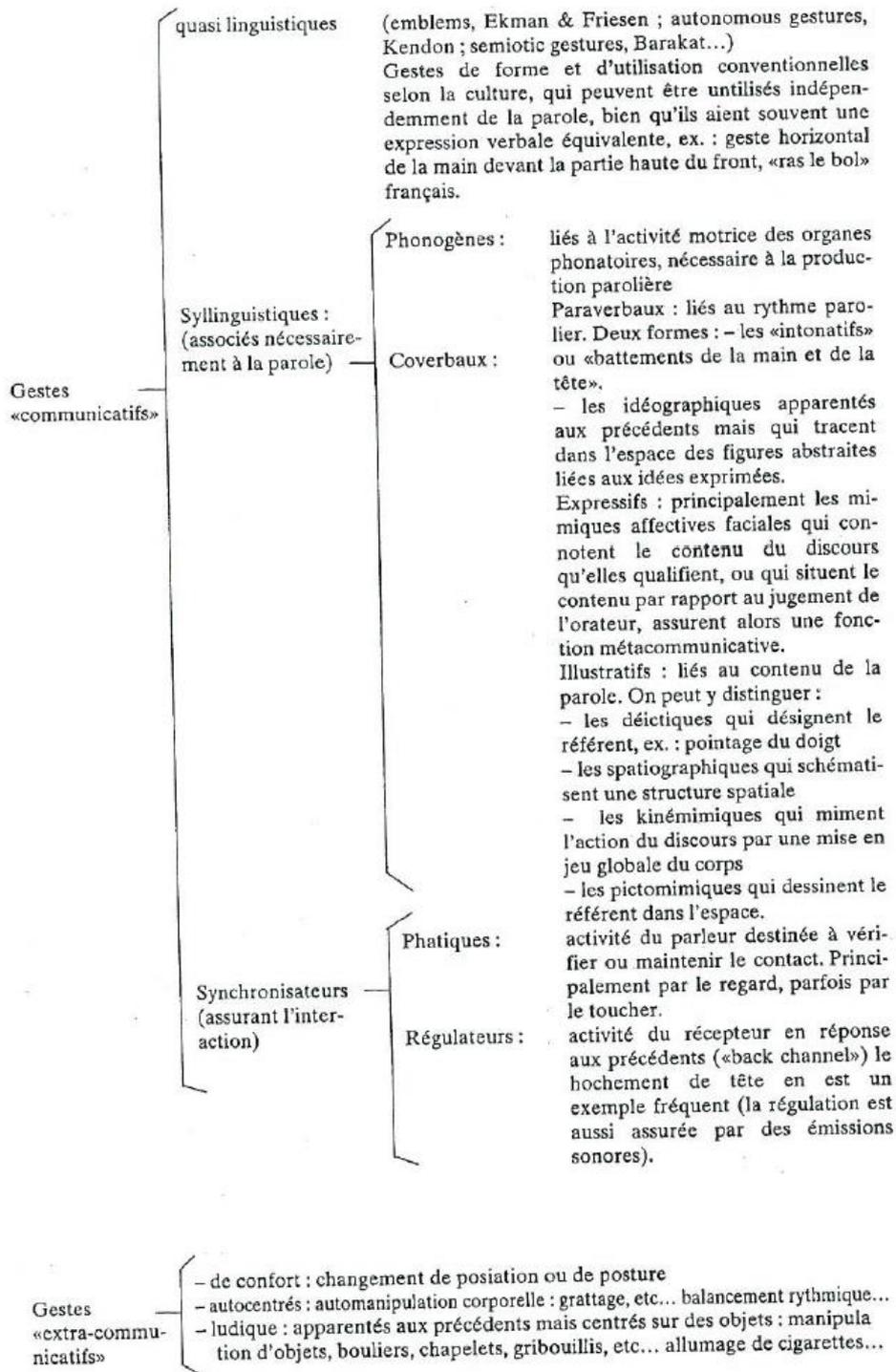
Annexes

- Annexe A Tableau des catégories de gestes communicants de Jacques Cosnier, 1993
(Pléty, R. (1993). Ethologie des communications humaines)
- Annexe B Courrier explicatif destiné aux parents et aux orthophonistes
- Annexe C Demande d'autorisation adressée aux parents
- Annexe D Questions adressées aux parents et aux orthophonistes
- Annexe E Outil d'Analyse des Interactions (OAI) entre un enfant à haut potentiel
intellectuel et son orthophoniste
- Annexe F OAI de la discussion spontanée de Gabriel
- Annexe G OAI de la discussion sur support de Gabriel
- Annexe H OAI de la discussion spontanée de Chloé
- Annexe I OAI de l'invention de récit de Chloé
- Annexe J OAI de la séquence de François

ANNEXE A : Tableau des catégories de gestes communicants de Jacques Cosnier, 1993 (Pléty, R. (1993). Ethologie des communications humaines)

Exemple 7: Tableau des catégories de gestes communicants 3 - 6

Tableau 2



ANNEXE B : Courrier explicatif destiné aux parents et aux orthophonistes



UNIVERSITÉ DE NANTES

Unité de Formation et de Recherche- « Médecine et Techniques Médicales » École d'Orthophonie

Objet : protocole de notre étude dans le cadre d'un mémoire de recherche en orthophonie

Madame, Monsieur,

Nous sommes deux étudiantes en 4^e année à l'école d'Orthophonie de Nantes.

Vous trouverez ci-dessous le détail de notre sujet de mémoire, le matériel utilisé ainsi qu'une description de notre protocole.

Le titre provisoire de notre mémoire est : **« adaptation du support d'observation clinique des interactions en vue d'une utilisation auprès d'enfants à haut potentiel - Recherches sur leurs compétences pragmatiques en situation de communication avec une orthophoniste »**

Le but principal de cette étude est de mettre en place un support pour analyser une interaction entre un orthophoniste et son patient à haut potentiel intellectuel. Cela nous permettra de mettre en évidence des éventuels troubles dans le discours de ces enfants à haut potentiel.

Notre protocole consiste à filmer une séance d'orthophonie complète entre un enfant à haut potentiel intellectuel et son orthophoniste (de telle sorte que l'orthophoniste et le patient soient visibles sur la vidéo).

Nous analyserons le corpus grâce à une grille d'observation clinique des interactions. Nous nous basons sur la grille des interactions créée par Catherine Ortolan à laquelle nous voudrions proposer une adaptation aux enfants précoces (la grille d'Ortolan étant destinée aux interactions entre un patient cérébro-lésé et son partenaire privilégié).

Nous vous remercions vivement pour votre collaboration.

Cécile Morvan

Anaïs Gréau

ANNEXE C : Demande d'autorisation adressée aux parents



UNIVERSITÉ DE NANTES

Unité de Formation et de Recherche- « Médecine et Techniques Médicales » École d'Orthophonie

Objet : demandes d'autorisations :

- d'utilisation de l'image et de la voix
- d'accès au compte rendu de bilan psychologique et orthophonique

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de notre mémoire, nous réalisons une étude de cas à partir d'enregistrements vidéo.

Ces enregistrements sont strictement réservés à la réalisation du mémoire.

L'anonymat sera préservé et les enregistrements ne seront pas diffusés ailleurs que dans le cadre de l'analyse des vidéos en notre présence et celle de notre directrice de mémoire. Seules les discussions issues de la vidéo seront retranscrites dans le mémoire. Nous nous engageons à supprimer ces enregistrements une fois notre soutenance passée (en juin).

Par ailleurs, pour notre analyse des vidéos, certaines informations présentes sur les comptes rendus de bilan psychologique et orthophonique nous sont essentielles. C'est pour cette raison que nous aimerions y avoir accès.

Nous vous remercions vivement pour votre collaboration,

Cécile Morvan

Anaïs Gréau

AUTORISATION D'UTILISATION DE L'IMAGE ET DE LA VOIX

Je soussigné(e) NOM et prénom :

.....

agissant en qualité de représentant légal de l'enfant :

NOM et prénom :

.....

accepte que mon enfant **soit filmé(e)** en séance d'orthophonie dans le cadre d'une étude de cas conduite par **Cécile Morvan et Anaïs Gréau**, étudiantes en orthophonie en 4ème année, et accepte que Cécile Morvan et Anaïs Gréau puissent **consulter les comptes rendus** des bilans psychologiques et orthophoniques de mon enfant, **sous couvert du secret professionnel**.

Fait à

Le

Signature précédée de la mention « lu et approuvé » :

ANNEXE D : Questions adressées aux parents et aux orthophonistes

- Nom et prénom :
- Date de naissance :
- Classe :
- Est-ce que l'enfant a déjà redoublé ou sauté une classe ?
- Est-ce que l'enfant est scolarisé dans une école ou une classe spécialisée pour enfants à haut potentiel intellectuel ?
- Comment l'enfant se sent à l'école ?
- Est-ce que l'enfant ressent des difficultés à l'école (avec les matières, avec les professeurs, avec les autres élèves ?)
- Quelles sont les raisons de sa consultation chez l'orthophoniste ?
- Quel est l'objectif actuel de la rééducation ?
- Quelles sont les priorités et les objectifs de prise en charge à plus long terme ?
- Dans la vidéo à quoi servent les outils utilisés, quel est la visée rééducative ?
- Depuis quand l'enfant vient-il en consultation orthophonique ?
- Depuis quand l'enfant est diagnostiqué haut potentiel intellectuel ?
- Est-ce que l'enfant est suivi par autre professionnel ? Si oui lequel, depuis quand et pourquoi ?
- Peut-on avoir le compte rendu psychométrique avec le détail du QI et les remarques du psychologue en charge de la passation du test ?

ANNEXE E : Outil d'Analyse des Interactions (OAI) entre un enfant à haut potentiel intellectuel et son orthophoniste

INFORMATIONS CONCERNANT LE PATIENT

Age du patient Classe

QI total
IRP (indice de raisonnement perceptif)
IRV (indice de raisonnement verbal)
IMT (indice de mémoire de travail)
IVT (indice de vitesse de traitement)

Remarques éventuelles du psychologue suite au bilan psychométrique :

.....
.....
.....

Est-il dans une école spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI NON

Est-il dans une classe spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI NON

Est-il pris en charge par un autre professionnel que l'orthophoniste ?

OUI NON

Si oui, lequel ?

Pour quelle(s) raison(s) consulte-t-il l'orthophoniste ?

Dyslexie	<input type="checkbox"/>	Dysorthographe	<input type="checkbox"/>
Dysphasie	<input type="checkbox"/>	Dyscalculie	<input type="checkbox"/>
Dyspraxie	<input type="checkbox"/>	Dysgraphie	<input type="checkbox"/>
Difficultés de logique et de raisonnement	<input type="checkbox"/>	Difficultés d'attention	<input type="checkbox"/>

Trouble articulatoire	<input type="checkbox"/>	Bégaiement	<input type="checkbox"/>
Retard simple de parole ou de langage	<input type="checkbox"/>	Troubles du langage écrit	<input type="checkbox"/>
Autres (à préciser)	<input type="checkbox"/>	

Depuis quand le patient consulte cet orthophoniste ?

.....

Quelle activité ou support est réalisé pendant cette séquence vidéo ?

.....

Quel est la durée du passage analysé ?

.....

COTATION UTILISABLE DANS LES GRILLES D'OBSERVATION

COTATION	0	1	2	3
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Régulièrement</i>	<i>Très souvent</i>
	<i>Absence</i>	<i>Faible</i>	<i>Modéré</i>	<i>Très présent</i>

Noter **NO** (= non observé) si le critère n'a pas pu être observé ou retenu

Autre mode de cotation : cocher les cases pour lesquelles l'item est observé : + / ++ / +++

GLOSSAIRE DE L'OAI

Ce glossaire est destiné à la maîtrise des notions linguistiques utilisées dans l'OAI

Notion	Définition	Exemples
Assertion	information pertinente avec demande implicite de prise de position de l'interlocuteur.	Exemple tiré de la vidéo 1 de Gabriel : "Les fêtes ça s'invente et quand on les invente on gagne plein d'argent"
Chevauchement	désigne la prise de parole concomitante d'au moins deux locuteurs. Le chevauchement rend compte de procédés systématiques qui montrent la façon dont les locuteurs contrôlent l'alternance des tours de parole.	
Cohérence du discours	se dit d'un discours rationnel, logique, bien construit, interprétable.	
Cohésion	se dit d'un discours approprié dans un certain contexte, s'il est accepté et que les phrases se suivent logiquement. La cohésion s'appuie sur des mécanismes strictement linguistiques qui lient le discours.	Exemples tirés de la vidéo 2 de Chloé : "mis à part que" "puisque" utilisation d'une conjugaison logique pronoms bien employés
Débit de parole	vitesse à laquelle la parole est prononcée. Peut s'évaluer en "nombre de mots par minute" mais aussi intuitivement à l'écoute.	
Ellipse	omission d'un élément linguistique pour alléger le traitement des informations.	On peut trouver une ellipse dans un récit : (exemple tiré de la vidéo 2 de Chloé) l'enfant parle d'un animal qui était chez le vétérinaire et qui est maintenant chez lui. Il manque le passage qui fait la liaison entre ces deux moments, le passage où il rentre chez lui. Ce passage est une ellipse.
Expression référentielle	renvoie à un référent unique ou à une série de référents.	Le pronom personnel "il"
Gestes autocentrés	automanipulation corporelle (sans visée communicative).	Exemple tiré de la vidéo 2 de Chloé : Mettre ses mains à la bouche.
Gestes de confort	gestes de changement de position ou de posture (sans visée communicative).	Exemple de la vidéo 2 de Chloé : S'asseoir d'une autre façon sur sa chaise. Marcher de long en large.
Gestes déictiques	gestes permettant de pointer et désigner un objet ou une direction (dans l'espace ou sur un support).	Exemples de gestes déictiques sur support tirés des vidéos de Chloé et de Gabriel : montrer quelque chose sur un ordinateur ou sur un livre
Gestes descriptifs	Mimes de forme = permettent de décrire les caractéristiques d'un objet Mimes d'utilisation = faire semblant d'utiliser un objet pour le décrire	Exemple tiré de la vidéo 2 de Gabriel : Mimer une corne sur la tête pour décrire une licorne.
Gestes expressifs	mimiques affectives faciales	Grand sourire
Gestes extra-communicatifs	gestes n'ayant pas de visée communicative. Ces gestes comprennent les gestes autocentrés, les gestes de confort et les gestes ludiques.	
Gestes kinémimiques	miment l'action du discours par une mise en jeu globale du corps.	
Gestes ludiques	gestes centrés sur des objets (sans visée communicative).	Exemples tirés des vidéos de Chloé : Toucher un crayon Manipuler une poupée russe

Gestes symboliques	gestes d'utilisation conventionnelle qui peuvent être utilisés indépendamment de la parole, bien qu'ils aient souvent une expression équivalente.	Geste descriptif Ou utilisation conventionnelle d'un geste comme le salut militaire.
Gestes synchronisateurs	gestes permettant d'assurer et de réguler l'interaction en s'assurant que l'interlocuteur l'écoute	Regards Hochements de tête
Intonation	permet d'affirmer ou de nuancer ses propos, appuyer son opinion, a un rôle compensatoire.	Modulation de la voix lors de la lecture d'un récit
Mots lexicaux	mots qui font référence à des objets, des événements, des processus, des qualités...	Verbes, noms communs, adverbes, adjectifs...
Mots outils	mots qui relient des éléments d'une phrase et mots à fonction grammaticale.	Mots qui relient les éléments d'une phrase: mots de liaison, connecteurs logiques... Mots à fonction grammaticale : pronoms, déterminants...
Pauses dans les tours (pauses intra tours)	ce sont les pauses réalisées par le locuteur pendant sa propre prise de parole.	
Pauses entre les tours (pauses inter tours)	pauses existantes entre deux tours de parole. Elles sont rattachées à la culture des locuteurs, en France la longueur "normale" d'une pause inter-tours est de 0.6 secondes.	
Proxémie	distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction.	Ici, cette distance peut être intime, proche ou éloignée.
Ratification	désigne l'acceptation du thème par les partenaires (sur un mode implicite ou explicite).	Exemples tirés des corpus de Gabriel et de François : "ok", "oui"
Régulateurs	productions verbales et non verbales du destinataire, destinées à montrer à l'interlocuteur son écoute et la bonne réception du message.	"c'est vrai", "ouais ouais", "d'accord" (exemples tirés des corpus de Gabriel) ou mimiques, gestes, regards, postures
Tours de parole	se définit comme la contribution conversationnelle d'un participant, suivie soit par un silence, soit par la contribution de l'autre partenaire.	

DYNAMIQUE DE L'ECHANGE

Proxémie (installation physique dans l'échange) :

Distance physique : *intime* *proche* *éloignée*

Position des interlocuteurs : *en face* *côte à côte* *par terre*

séparés par un bureau

Le patient est-il assis ? Oui Non

Le patient se déplace-t-il ? Oui Non

L'orthophoniste est-elle assise ? Oui Non

L'orthophoniste se déplace-t-elle ? Oui Non

Posture émotionnelle apparente du patient au début de la séquence :

Désinhibée *Détendue* *Tendue* *Crispée* *Figée* *Agitée* *Inhibée*

Posture émotionnelle apparente du patient à la fin de la séquence :

Désinhibée *Détendue* *Tendue* *Crispée* *Figée* *Agitée* *Inhibée*

Ressenti extérieur de l'observateur:

Fatigue OUI NON

Complicité OUI NON

COMPORTEMENTS INTERACTIONNELS DES INTERLOCUTEURS

Comportements de l'enfant	Patient 0 à 3	Production / Comportement de l'orthophoniste	Incidences sur l'échange Remarques
Investissement dans l'interaction			
Intervient spontanément			
Porte un intérêt au(x) sujet(s) abordé(s)			
Participe au dynamisme de l'échange : - adapte sa posture/gestes/mimiques - soutient le regard du partenaire - attentif aux contributions du partenaire (verbales, non verbales ...)			
Actes relationnels et affectifs			
Montre ses émotions (par quel canal ?)			
Lesquelles parmi les suivantes ? Excitation, joie, envie, amusement, enthousiasme, fierté, satisfaction, euphorie, soulagement, étonnement, embarras, jalousie, regret, dégoût, colère, peur, intimidation, tristesse, inquiétude.			
Ses émotions sont cohérentes avec le contenu de l'échange			
Est empathique ?			
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau verbal Si oui de quelle manière?			
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau gestuel Si oui de quelle manière?			
Change subitement d'émotions au cours de l'échange			
Réactivité à la parole de l'orthophoniste			
Acceptation de la tâche			

Remarques :

ANALYSE CONVERSATIONNELLE

Gestion de la conversation	Patient	Incidences sur l'échange Remarques / Participation de l'orthophoniste
Gestion des tours de parole		
Parole excessive		
Parole rare		
Présence excessive de silences entre les tours		
Présence excessive de silences dans les tours		
Présence d'interruptions fréquentes ?		
Est-ce qu'il produit des chevauchements ?		
Gestion des thèmes		
Est-ce qu'il propose un thème de conversation ?		
Est-ce qu'il relance un thème ?		
Valide le thème proposé (ratification)		
Refuse le thème proposé		
Maintient le thème en cours		
Effectue des transitions progressives		
Rupture thématique (change brusquement de thème) ?		
Interférence d'un sens (olfaction, ouïe, vue, toucher) au milieu d'un thème ?		
Retour en arrière, discours récurrent (thème de prédilection?)		
Peut clore un thème		
Actes de langage		
Questions	Fermées	
	Ouvertes	
Est-ce qu'il pose plusieurs questions en même temps ?		
Réponses		
Ses réponses sont-elles adéquates aux questions posées ?		
Nombre / pourcentage de questions auxquelles l'enfant ne répond pas		
Assertions (énoncé informatif)		
Régulateur (indice de réception)		

Compétences de discours		
<i>Cohérence et cohésion</i>		
<i>COHESION</i>		
Marqueurs temporels		
Temps verbaux		
Expressions référentielles (pronoms, anaphores)		
Connecteurs logiques argumentatifs		
Marques d'hésitation (heu...ben...)		
Ellipses		
<i>COHERENCE</i>		
Pertinence par rapport à la situation		
Non contradiction		
Message clair		
Concision		
Digression		
Répétition (élément de récurrence)		
Progression (apport sémantique constamment renouvelé)		
Relation (faits reliés entre eux)		
Continuité du discours		
<i>Prise en charge de l'énoncé</i>		
Enoncé pris en charge, s'engage sur son propos (je pense, etc.)		
<i>Jeux de discours</i>		
Présence d'inférences dans le discours		
Présence d'implicite dans le discours		
Présence d'humour dans le discours		
Est-ce qu'il y a des métaphores ou des expressions dans son discours ?		
Ses productions humoristiques sont-elles comprises ?		
Joue sur les mots utilisés par l'orthophoniste		
Est ce qu'il comprend l'implicite dans le discours de l'orthophoniste ?		
Est-ce qu'il comprend l'humour dans le discours de l'orthophoniste ?		
Est-ce qu'il comprend les métaphores ou les expressions utilisées par l'orthophoniste ?		

Remarques

Aspects linguistiques au niveau du système	Patient		Participation de l'orthophoniste
	Cote	Incidences sur l'échange Remarques	Remarques
Aspects verbaux de la parole			
Il s'exprime principalement par des phrases			
Il s'exprime principalement par des mots phrases			
Utilisation de mots outils ? (si oui, de quel type ?)			
Utilisation de mots lexicaux ? (si oui, de quel type ?)			
Phrases	simples		
	Complexes		
Formules automatiques (tout à fait, c'est bien etc.)			
Le registre de langue est soutenu			
Le registre de langue est courant			
Le registre de langue est familier			
Aspects paraverbaux de la parole			
<i>L'intonation</i>			
L'intonation est monocorde			
Rupture d'intonation			
L'intonation est faite sur imitation			
L'intonation est dysharmonique			
L'intonation change quand il initie la conversation / pose une question			
L'intonation change quand il répond à une question			
Intensité de la voix			
<i>Caractéristiques articulatoires</i>			
Degré d'intelligibilité			

L'articulation est excessive			
L'articulation est nette			
Les attaques sont dures			
Caractéristiques temporelles			
Le débit est rapide			
Le débit connaît des accélérations			
Présence d'allongement vocalique ?			
Les pauses sont longues			
Les pauses sont nombreuses			
Les pauses sont vides			
Aspects non verbaux de la parole (aspects gestuels ou kinesthésiques)			
<i>Gestes régulateurs</i>			
Mimiques			
Regard			
Changement de posture			
Gestes synchronisateurs			
<i>Gestes déictiques</i>			
Dans l'espace			
Sur support			
<i>Gestes kinémimiques</i>			
Mise en jeu globale du corps pour mimer l'action du discours			
<i>Gestes expressifs</i>			
Mimiques affectives faciales			
<i>Gestes symboliques (les emblèmes)</i>			
Utilisation conventionnelle d'un geste			
Gestes descriptifs ou d'utilisation			
<i>Gestes extra-communicatifs</i>			
Gestes de confort			
Gestes autocentrés			
Gestes ludiques			
<i>Evolution de la gestuelle</i>			
Répétition d'un geste			
Escalade de gestes au cours de l'échange			
Chutes des gestes au cours de l'échange			

Remarques

GESTION DE LA COMPREHENSION

Le patient signale-t-il à l'orthophoniste **quand il ne comprend pas** ? Oui Non Non observé

Si oui, comment ? Questions / Demande de clarification

Interjections (hein ? quoi ?)

Demande de reformulation

Autres :

Indices d'incompréhension : Verbal

Paraverbal

Non verbal

Type d'indice non verbal et paraverbal (pauses, silence, mimiques....) :

.....

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est-ce que celui-ci reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est-ce que celui-ci répète son propos tel quel ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est-ce que l'orthophoniste reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Est-ce que le patient s'assure que l'orthophoniste a bien compris son propos ?

Oui Non Non observé

Par quels indices le patient s'assure de la compréhension de l'orthophoniste ?

.....

COMPORTEMENTS MIS EN OEUVRE EN CAS DE DIFFICULTES
D'INTERCOMPREHENSION

PATIENT :

<i>S'énerver</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Abandonner</i>	<input type="checkbox"/>	<i>En rire</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Reformuler</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Se mettre en retrait</i>	<input type="checkbox"/>	<i>S'impatisier</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Se plaindre</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Changer de thème</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Répéter sa première formulation telle quelle</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Non observé</i>	<input type="checkbox"/>				

Autres :

Est-ce qu'il y a un changement de modalité (verbal, paraverbal, non verbal) ?

.....

ORTHOPHONISTE :

<i>Encourager</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Différer l'échange</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Se plaindre</i>	<input type="checkbox"/>	<i>En rire</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Abandonner</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Changer de canal</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Collaborer</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Reprocher</i>	<input type="checkbox"/>	<i>S'impatisier</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Non observé</i>	<input type="checkbox"/>

Autres :

ANNEXE F : OAI de la discussion spontanée de Gabriel

INFORMATIONS CONCERNANT LE PATIENT

Age du patient Classe

QI total	<input type="text" value="147"/>
IRP (indice de raisonnement perceptif)	<input type="text" value="150"/>
IRV (indice de raisonnement verbal)	<input type="text" value="140"/>
IMT (indice de mémoire de travail)	<input type="text" value="133"/>
IVT (indice de vitesse de traitement)	<input type="text" value="103"/>

Remarques éventuelles du psychologue suite au bilan psychométrique :

Chaque indice est homogène mais le profil global est hétérogène. Le potentiel général se situe dans la catégorie "potentiel très supérieur"

Est-il dans une école spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI NON

Est-il dans une classe spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI NON

Est-il pris en charge par un autre professionnel que l'orthophoniste ?

OUI NON

Si oui, lequel ? neuropsychologue

Pour quelle(s) raison(s) consulte-t-il l'orthophoniste ?

Dyslexie	<input type="checkbox"/>	Dysorthographe	<input type="checkbox"/>
Dysphasie	<input type="checkbox"/>	Dyscalculie	<input type="checkbox"/>
Dyspraxie	<input type="checkbox"/>	Dysgraphie	<input type="checkbox"/>
Difficultés de logique et de raisonnement	<input type="checkbox"/>	Difficultés d'attention	<input type="checkbox"/>
Trouble articulatoire	<input type="checkbox"/>	Bégaiement	<input type="checkbox"/>

Retard simple de parole ou de langage

Troubles du langage écrit

Autres (à préciser)

trouble du débit, de la fluence de type bégaiement

Depuis quand le patient consulte cet orthophoniste ?

Il l'a rencontrée avec ses parents à 4 reprises en 2012 mais la rencontre seul à seul depuis 2013.

Quelle activité ou support est réalisé pendant cette séquence vidéo ?

Cet extrait est une discussion spontanée sans support.

Quelle est la durée du passage analysé ?

Ce passage dure 6 minutes, c'est de début de la séance.

COTATION UTILISABLE DANS LES GRILLES D'OBSERVATION

COTATION	0	1	2	3
	<i>Jamais</i> <i>Absence</i>	<i>Parfois</i> <i>Faible</i>	<i>Régulièrement</i> <i>Modéré</i>	<i>Très souvent</i> <i>Très présent</i>

Noter **NO** (= non observé) si le critère n'a pas pu être observé ou retenu

Autre mode de cotation : cocher les cases pour lesquelles l'item est observé : + / ++ / +++

COMPORTEMENTS INTERACTIONNELS DES INTERLOCUTEURS

Comportements de l'enfant	Patient 0 à 3	Production / Comportement de l'orthophoniste	Incidences sur l'échange Remarques
Investissement dans l'interaction			
Intervient spontanément	3		
Porte un intérêt au(x) sujet(s) abordé(s)	3	Elle le suit dans ses idées	Intéressé car c'est le thème qu'il a proposé
Participe au dynamisme de l'échange : - adapte sa posture/gestes/mimiques - soutient le regard du partenaire - attentif aux contributions du partenaire (verbales, non verbales ...)	3 1 2	Elle lui pose des questions, répond à ses questions et rebondit sur ce qu'il dit	Posture, gestes et mimiques adaptés à la situation Il regarde souvent à l'opposé de l'orthophoniste Il rebondit sur ce qu'elle dit mais persévère sur ses idées. Veut aller au bout de ses idées.
Actes relationnels et affectifs			
Montre ses émotions (si oui par quel canal ?)	2		Plus sur le plan des expressions faciales que par le canal verbal
Si oui lesquelles parmi les suivantes ? Excitation, joie, envie, amusement, enthousiasme, fierté, satisfaction, euphorie, soulagement, étonnement, embarras, jalousie, regret, dégoût, colère, peur, intimidation, tristesse, inquiétude.			Il exprime de l'envie et de l'enthousiasme sur le thème abordé. Mais pas forcément beaucoup d'émotions exprimées
Ses émotions sont cohérentes avec le contenu de l'échange	3		Rien ne paraît décalé dans ses réactions
Est empathique ?	NO		
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau verbal Si oui de quelle manière ?	0		Il garde sa position d'enfant et son comportement est adapté
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau gestuel Si oui de quelle manière ?	0		
Change subitement d'émotions au cours de l'échange	0		
Réactivité à la parole de l'orthophoniste	3		
Acceptation de la tâche	3		Ne refuse rien, participe bien

ANALYSE CONVERSATIONNELLE

Gestion de la conversation	Patient	Incidences sur l'échange
		Remarques / Participation de l'orthophoniste
Gestion des tours de parole		
Parole excessive	3	Ses productions sont pertinentes mais il parle beaucoup, a du mal à s'arrêter dans ses idées.
Parole rare	0	
Présence excessive de silences entre les tours	1	Il semble prendre le temps de la réflexion. On ne sait pas si c'est pour trouver ses idées, ses mots ou pour préparer son articulation.
Présence excessive de silences dans les tours	3	
Présence d'interruptions fréquentes ?	1	Prise de parole difficile pour l'orthophoniste. Il s'accapare l'interaction et laisse peu de place au discours de l'orthophoniste.
Est-ce qu'il produit des chevauchements ?	3	
Gestion des thèmes		
Est-ce qu'il propose un thème de conversation ?	3	C'est un thème qu'il a choisi et qui le passionne donc il est très enthousiaste et maintient bien ce thème tout au long de la discussion.
Est-ce qu'il relance un thème ?	3	
Valide le thème proposé (ratification)	3	
Refuse le thème proposé	0	
Maintient le thème en cours	3	
Effectue des transitions progressives	3	Il est dirigé par l'orthophoniste pour ces transitions
Rupture thématique (change brusquement de thème) ?	0	
Interférence d'un sens (olfaction, ouïe, vue, toucher) au milieu d'un thème ?	3	La vue interfère. Il s'arrête au milieu de la conversation pour lire le titre du tableau en face de lui.
Retour en arrière, discours récurrent (thème de prédilection?)	3	Thème de prédilection : Noël
Peut clore un thème	1	Il semble incapable de s'arrêter.
Actes de langage		
Questions	Fermées	0
	Ouvertes	2
Est-ce qu'il pose plusieurs questions en même temps ?	0	
Réponses		
Ses réponses sont-elles adéquates aux questions posées ?	3	
Nombre / pourcentage de questions auxquelles l'enfant ne répond pas	NO	
Assertions (énoncé informatif)	3	Beaucoup d'explications et de réflexions de sa part
Régulateur (indice de réception)	1	Quelques indices verbaux "oui" mais rares

Compétences de discours		
<i>Cohérence et cohésion</i>		
<i>COHESION</i>		
Marqueurs temporels	1	Il exprime la temporalité mais n'utilise pas beaucoup de marqueurs verbaux.
Temps verbaux	1	L'organisation et la syntaxe ne sont pas bien utilisées.
Expressions référentielles (pronoms, anaphores)	1	Peu d'utilisation de la référence. Quand elle est utilisée, elle n'est pas forcément logique et parfois sans antécédent.
Connecteurs logiques argumentatifs	3	Beaucoup mais pas forcément à bon escient
Marques d'hésitation (heu...ben...)	3	On ne sait pas si c'est l'énonciation qui le fait hésiter ou les idées et les mots qu'il cherche
Ellipses	NO	
<i>COHERENCE</i>		
Pertinence par rapport à la situation	3	
Non contradiction	3	
Message clair	2	Message clair mais il faut intégrer sa pensée pour suivre ses idées
Concision	1	Il développe beaucoup ses pensées.
Digression	0	Il développe ses idées mais reste bien dans le thème.
Répétition (élément de récurrence)	1	
Progression (apport sémantique constamment renouvelé)	2	Il amène régulièrement ses idées.
Relation (faits reliés entre eux)	2	
Continuité du discours	2	
<i>Prise en charge de l'énoncé</i>		
Enoncé pris en charge, s'engage sur son propos (je pense, etc.)	3	Il exprime beaucoup de choses sur sa pensée ("je pense à un truc, je confonds, je crois en "...)
<i>Jeux de discours</i>		
Présence d'inférences dans le discours	0	Son discours reste très concret
Présence d'implicite dans le discours	0	
Présence d'humour dans le discours	0	
Est-ce qu'il y a des métaphores ou des expressions dans son discours ?	0	
Ses productions humoristiques sont-elles comprises ?	NO	
Joue sur les mots utilisés par l'orthophoniste	0	
Est ce qu'il comprend l'implicite dans le discours de l'orthophoniste ?	NO	
Est-ce qu'il comprend l'humour dans le discours de l'orthophoniste ?	NO	
Est-ce qu'il comprend les métaphores ou les	NO	

expressions utilisées par l'orthophoniste ?		
---	--	--

Aspects linguistiques au niveau du système		Patient		Participation de l'orthophoniste
		Cote	Incidences sur l'échange Remarques	Remarques
Aspects verbaux de la parole				
Il s'exprime principalement par des phrases		3	Il ne s'arrête jamais à un mot, développe toujours par une phrase.	
Il s'exprime principalement par des mots phrases		0		
Utilisation de mots outils ? (si oui, de quel type ?)		2	Quelques conjonctions de coordination et subordination. Les mots outils facilitent un peu la communication mais ne sont pas toujours bien utilisés.	
Utilisation de mots lexicaux ? (si oui, de quel type ?)		3	Il est beaucoup dans la recherche de vocabulaire, de noms, d'adverbes et de verbes. Cette recherche freine l'échange parfois, car il s'arrête pour rechercher un mot	
Phrases	simples	1	Utilise plus de phrases complexes mais pas systématiquement	
	Complexes	2		
Formules automatiques (tout à fait, c'est bien etc.)		0		
Le registre de langue est soutenu		0	Aucun terme ou syntaxe familière, ni soutenu. Son langage est uniquement dans le registre courant.	
Le registre de langue est courant		3		
Le registre de langue est familier		0		
Aspects paraverbaux de la parole				
L'intonation				
L'intonation est monocorde		2	Quelques éléments avec plus d'intonation	
Rupture d'intonation		1	Petits changements parfois	
L'intonation est faite sur imitation		0		
L'intonation est dysharmonique		1		
L'intonation change quand il initie la conversation / pose une question		3	C'est pertinent, bonne intonation qui accompagne ses questions	
L'intonation change quand il répond		1	Le ton reste monotone la plupart du temps.	

à une question			
Intensité de la voix	2	Augmentation de l'intensité lors des chevauchements	
Caractéristiques articulatoires			
Degré d'intelligibilité	2	Il surarticule, fait attention à son articulation. En conséquence on le comprend bien	
L'articulation est excessive	3		
L'articulation est nette	3		
Les attaques sont dures	2		
Caractéristiques temporelles			
Le débit est rapide	0	Cela ne facilite pas l'échange, il faut attendre ses productions	C'est la raison de la prise en charge
Le débit connaît des accélérations	1	Quelques phrases sont plus rapides	
Présence d'allongement vocalique ?	3	Cela fait partie de son motif de consultation	
Les pauses sont longues	3		
Les pauses sont nombreuses	3		
Les pauses sont vides	1	Les pauses sont vides verbalement mais remplies de mimiques faciales, de praxies buccales et linguales	
Aspects non verbaux de la parole (aspects gestuels ou kinesthésiques)			
Gestes régulateurs			
Mimiques	3	2 types de mimiques : mimique quand il prend le temps de réfléchir et mimiques en réaction à ce que dit l'orthophoniste.	
Regard	1	Très peu de regards dirigés vers l'orthophoniste. Cela ne perturbe pas pour autant cet échange.	
Changement de posture	0	Reste dans la même posture tout au long de l'échange	
Gestes synchronisateurs	0	Ne signifie pas vraiment qu'il entend, qu'il comprend, et ne vérifie pas qu'elle est attentive à ce qu'il dit	
Gestes déictiques			
Dans l'espace	0	Explique tout verbalement	
Sur support	0		
Gestes kinémimiques			
Mise en jeu globale du corps pour	0		

mimer l'action du discours			
<i>Gestes expressifs</i>			
Mimiques affectives faciales	1	Des mimiques mais pas forcément en rapport avec l'échange	
<i>Gestes symboliques (les emblèmes)</i>			
Utilisation conventionnelle d'un geste	0		
Gestes descriptifs ou d'utilisation	0		
<i>Gestes extra-communicatifs</i>			
Gestes de confort	0		
Gestes autocentrés	0		
Gestes ludiques	0		
<i>Evolution de la gestuelle</i>			
Répétition d'un geste	0		
Escalade de gestes au cours de l'échange	0		
Chutes des gestes au cours de l'échange	0		

GESTION DE LA COMPREHENSION

Le patient signale-t-il à l'orthophoniste quand il ne comprend pas ? Oui Non Non observé

Si oui, comment ? Questions / Demande de clarification

Interjections (hein ? quoi ?)

Demande de reformulation

Autres :

Indices d'incompréhension : Verbal

Paraverbal

Non verbal

Type d'indice non verbal et paraverbal (pauses, silence, mimiques....) :

Mimiques pas flagrantes, semble un peu perdu par moments

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est ce que celui-ci reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est ce que celui-ci répète son propos tel quel ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est-ce que l'orthophoniste reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Est-ce que le patient s'assure que l'orthophoniste a bien compris son propos ?

Oui Non

Par quels indices le patient s'assure de la compréhension de l'orthophoniste ?

.....

COMPORTEMENTS MIS EN OEUVRE EN CAS DE DIFFICULTES D'INTERCOMPREHENSION

PATIENT :

<i>S'énerver</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Abandonner</i>	<input type="checkbox"/>	<i>En rire</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Reformuler</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Se mettre en retrait</i>	<input type="checkbox"/>	<i>S'impatisier</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Se plaindre</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Changer de thème</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Répéter sa première formulation telle quelle</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Non observé</i>	<input checked="" type="checkbox"/>				

Autres :

Est-ce qu'il y a un changement de modalité (verbal, paraverbal, non verbal) ?

.....

ORTHOPHONISTE :

<i>Encourager</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Différer l'échange</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Se plaindre</i>	<input type="checkbox"/>	<i>En rire</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Abandonner</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Changer de canal</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Collaborer</i>	<input type="checkbox"/>	<i>S'impatisier</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Reprocher</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Non observé</i>	<input checked="" type="checkbox"/>

Autres :

ANNEXE G : OAI de la discussion sur support de Gabriel

INFORMATIONS CONCERNANT LE PATIENT

Age du patient

7 ans

Classe

CE1

QI total

147

IRP (indice de raisonnement perceptif)

150

IRV (indice de raisonnement verbal)

140

IMT (indice de mémoire de travail)

133

IVT (indice de vitesse de traitement)

103

Remarques éventuelles du psychologue suite au bilan psychométrique :

Chaque indice est homogène mais le profil global est hétérogène. Le potentiel général se situe dans la catégorie "potentiel très supérieur"

Est-il dans une école spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI

NON

Est-il dans une classe spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI

NON

Est-il pris en charge par un autre professionnel que l'orthophoniste ?

OUI

NON

Si oui, lequel ? neuropsychologue

Pour quelle(s) raison(s) consulte-t-il l'orthophoniste ?

Dyslexie

Dysorthographe

Dysphasie

Dyscalculie

- | | | | |
|---|-------------------------------------|--|--------------------------|
| Dyspraxie | <input type="checkbox"/> | Dysgraphie | <input type="checkbox"/> |
| Difficultés de logique et de raisonnement | <input type="checkbox"/> | Difficultés d'attention | <input type="checkbox"/> |
| Trouble articulaire | <input type="checkbox"/> | Bégaiement | <input type="checkbox"/> |
| Retard simple de parole ou de langage | <input type="checkbox"/> | Troubles du langage écrit | <input type="checkbox"/> |
| Autres (à préciser) | <input checked="" type="checkbox"/> | trouble du débit, de la fluence de type bégaiement | |

Depuis quand le patient consulte cette orthophoniste ?

Il l'a rencontrée avec ses parents à 4 reprises en 2012 mais la rencontre seul à seul depuis 2013.

Quelle activité ou support est réalisé pendant cette séquence vidéo ?

Pendant cet extrait, le support est un livre en trois dimensions, l'activité étant le commentaire d'images sur le thème de Noël.

Quelle est la durée du passage analysé ?

Ce passage dure 16 minutes et 50 secondes.

COTATION UTILISABLE DANS LES GRILLES D'OBSERVATION

COTATION	0	1	2	3
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Régulièrement</i>	<i>Très souvent</i>
	<i>Absence</i>	<i>Faible</i>	<i>Modéré</i>	<i>Très présent</i>

Noter **NO** (= non observé) si le critère n'a pas pu être observé ou retenu

Autre mode de cotation : cocher les cases pour lesquelles l'item est observé : + / ++ / +++

COMPORTEMENTS INTERACTIONNELS DES INTERLOCUTEURS

Comportements de l'enfant	Patient 0 à 3	Production / Comportement de l'orthophoniste	Incidences sur l'échange Remarques
Investissement dans l'interaction			
Intervient spontanément	3		Pose beaucoup de questions, exprime ses idées et réflexions
Porte un intérêt au(x) sujet(s) abordé(s)	3	Elle va dans son sens	Chaque élément l'intéresse, il réagit à tout.
Participe au dynamisme de l'échange : - adapte sa posture/gestes/mimiques - soutient le regard du partenaire - attentif aux contributions du partenaire (verbales, non verbales ...)	2 1 2	Elle doit beaucoup l'interpeller	Regarde partout, pas beaucoup l'orthophoniste, regarde la caméra à plusieurs reprises. Il est plus attentif au verbal qu'au non verbal.
Actes relationnels et affectifs			
Montre ses émotions (si oui par quel canal ?)	1		Monotone, peu d'expressions faciales, faible pour isoler un canal.
Si oui lesquelles parmi les suivantes ? Excitation, joie, envie, amusement, enthousiasme, fierté, satisfaction, euphorie, soulagement, étonnement, embarras, jalousie, regret, dégoût, colère, peur, intimidation, tristesse, inquiétude.			Un moment d'excitation (pour parler de Noël) Beaucoup de "je sais" : fierté ou agacement ? Difficile à distinguer Envie car envie de découvrir le livre et de le contrôler
Ses émotions sont cohérentes avec le contenu de l'échange	3		Cohérentes mais peu d'émotions
Est empathique ?	NO		
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau verbal Si oui de quelle manière?	2		Dans cette séquence on a une recherche de contrôle, "je sais", il s'impose par la parole
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau gestuel Si oui de quelle manière?	2		Il s'impose aussi par les gestes, il prend de la place en poussant légèrement l'orthophoniste
Change subitement d'émotions au cours de l'échange	0		
Réactivité à la parole de l'orthophoniste	1	Rappel à l'ordre	Il est accaparé par le livre
Acceptation de la tâche	2		Accepte le support mais n'est pas réceptif au guidage de l'orthophoniste

ANALYSE CONVERSATIONNELLE

Gestion de la conversation		Patient	Incidences sur l'échange Remarques / Participation de l'orthophoniste
Gestion des tours de parole			
Parole excessive		3	Beaucoup de choses à dire
Parole rare		0	
Présence excessive de silences entre les tours		1	Il semble prendre le temps de réflexion avant de parler et pendant qu'il parle
Présence excessive de silences dans les tours		3	
Présence d'interruptions fréquentes ?		2	Pas excessif mais c'est sa façon de s'imposer
Est-ce qu'il produit des chevauchements ?		2	L'orthophoniste tente de s'insérer dans son discours
Gestion des thèmes			
Est-ce qu'il propose un thème de conversation ?		2	C'est l'orthophoniste qui guide mais il amène des idées
Est-ce qu'il relance un thème ?		1	Parfois, mais peut-être à cause du support
Valide le thème proposé (ratification)		3	Il suit, n'est pas opposant, dit "ok"
Refuse le thème proposé		0	
Maintient le thème en cours		3	
Effectue des transitions progressives		2	Les transitions sont plus dirigées par l'orthophoniste
Rupture thématique (change brusquement de thème) ?		0	
Interférence d'un sens (olfaction, ouïe, vue, toucher) au milieu d'un thème ?		3	Toucher et vue. Surtout le toucher. Son attention est accaparée par le livre, et la façon dont il se ferme. Il ne répond presque plus à ses questions.
Retour en arrière, discours récurrent (thème de prédilection?)		1	Quand il prend conscience qu'il est filmé, il reparle de ce qu'il a écrit au tableau au début de la séance (il explique à celui qui regardera la vidéo)
Peut clore un thème		1	A une reprise il dit "et maintenant on parle de quoi?" C'est l'orthophoniste qui clôt le thème et non Gabriel qui en semble incapable.
Actes de langage			
Questions	Fermées	0	
	Ouvertes	3	Questions de précision de vocabulaire, d'explications et beaucoup de "qu'est-ce que c'est ?"
Est-ce qu'il pose plusieurs questions en même temps ?		0	
Réponses			
Ses réponses sont-elles adéquates aux questions posées ?		3	Elle insiste avant d'avoir une réponse par moments mais les réponses du patient restent pertinentes.
Nombre / pourcentage de questions		2	Gabriel répond à 86 % des questions posées

auxquelles l'enfant ne répond pas		
Assertions (énoncé informatif)	3	
Régulateur (indice de réception)	2	"c'est vrai" dit une fois. Il reprend beaucoup les mots de l'orthophoniste.
Compétences de discours		
<i>Cohérence et cohésion</i>		
<i>COHESION</i>		
Marqueurs temporels	2	La syntaxe est moyennement bien utilisée. L'agencement des mots est à revoir.
Temps verbaux	2	
Expressions référentielles (pronoms, anaphores)	1	Utilisation des pronoms sans référent (beaucoup)
Connecteurs logiques argumentatifs	1	Faible
Marques d'hésitation (heu...ben...)	3	Dû à élocution ? recherche d'idées ? de mots?
Ellipses	NO	
<i>COHERENCE</i>		
Pertinence par rapport à la situation	3	Tout ce qu'il dit est logique par rapport au livre
Non contradiction	3	
Message clair	2	
Concision	2	
Digression	1	Digresse seulement un peu
Répétition (élément de récurrence)	0	
Progression (apport sémantique constamment renouvelé)	3	Enrichit la discussion
Relation (faits reliés entre eux)	2	Fait du lien avec la réalité
Continuité du discours	3	
<i>Prise en charge de l'énoncé</i>		
Enoncé pris en charge, s'engage sur son propos (je pense, etc.)	3	Exprime beaucoup sa pensée, prise de position, fait part de toutes ses réflexions
<i>Jeux de discours</i>		
Présence d'inférences dans le discours	0	Discours très concret, factuel. Il fait des liens entre les images et son vécu.
Présence d'implicite dans le discours	0	
Présence d'humour dans le discours	0	
Est-ce qu'il y a des métaphores ou des expressions dans son discours ?	0	
Ses productions humoristiques sont-elles comprises ?	NO	
Joue sur les mots utilisés par l'orthophoniste	0	
Est ce qu'il comprend l'implicite dans le discours de l'orthophoniste ?	2	Il y a de l'implicite dans les reformulations de l'orthophoniste. Elle l'incite à préciser sa pensée, à reformuler, tout cela indirectement.

Est-ce qu'il comprend l'humour dans le discours de l'orthophoniste ?	NO	
Est-ce qu'il comprend les métaphores ou les expressions utilisées par l'orthophoniste ?	NO	

Aspects linguistiques au niveau du système		Patient		Participation de l'orthophoniste
		Cote	Incidences sur l'échange Remarques	Remarques
Aspects verbaux de la parole				
Il s'exprime principalement par des phrases		3	Il développe beaucoup sa pensée	
Il s'exprime principalement par des mots phrases		2	Mots-phrases quand il répond aux questions lorsqu'il est obnubilé par le livre	
Utilisation de mots outils ? (si oui, de quel type ?)		3	Prépositions, déterminants	
Utilisation de mots lexicaux ? (si oui, de quel type ?)		2	Noms, verbes, beaucoup de vocabulaire	
Phrases	simples	2		
	Complexes	2	Relatifs assez souvent	
Formules automatiques (tout à fait, c'est bien etc.)		0		
Le registre de langue est soutenu		2	Vocabulaire soutenu, reprend régulièrement les mots de l'orthophoniste	Elle propose les mots qu'il ne trouve pas ou lui fait deviner par différents moyens
Le registre de langue est courant		3		
Le registre de langue est familier		0		
Aspects paraverbaux de la parole				
<i>L'intonation</i>				
L'intonation est monocorde		2	Plutôt constant, monotone avec quelques pics	
Rupture d'intonation		1	Petits changements	
L'intonation est faite sur imitation		0		
L'intonation est dysharmonique		0		
L'intonation change quand il initie la conversation / pose une question		2	Intonation pertinente	
L'intonation change quand il répond à une question		1	Même ton monotone	
Intensité de la voix		2	Plutôt forte	

Caractéristiques articulatoires			
Degré d'intelligibilité	2	En lien avec son trouble, son motif de consultation orthophonique	
L'articulation est excessive	3		
L'articulation est nette	3		
Les attaques sont dures	1		
Caractéristiques temporelles			
Le débit est rapide	0	En lien avec son trouble	
Le débit connaît des accélérations	0		
Présence d'allongement vocalique ?	3	En lien avec son trouble	
Les pauses sont longues	3		
Les pauses sont nombreuses	3		
Les pauses sont vides	1	Vide verbalement mais remplies par des gestes : il touche beaucoup le livre	
Aspects non verbaux de la parole (aspects gestuels ou kinesthésiques)			
<i>Gestes régulateurs</i>			
Mimiques	2	Mimiques en réaction ou mimiques de réflexion	
Regard	1	Regard rare	
Changement de posture	1	Pas stoïque mais même posture tout du long	
Gestes synchronisateurs	0	Il parle plus pour lui-même, se pose des questions etc.	
<i>Gestes déictiques</i>			
Dans l'espace	0		
Sur support	2	Montre de quoi il parle sur le livre	
<i>Gestes kinémimiques</i>			
Mise en jeu globale du corps pour mimer l'action du discours	0	Il reste sur sa chaise	
<i>Gestes expressifs</i>			
Mimiques affectives faciales	1	A la fin pour relancer le thème de Noël Grand sourire	
<i>Gestes symboliques (les emblèmes)</i>			
Utilisation conventionnelle d'un geste	0		
Gestes descriptifs ou d'utilisation	1	Pour expliquer ce qu'est une licorne, il mime la corne sur sa tête (en plus de la parole)	
<i>Gestes extra-communicatifs</i>			
Gestes de confort	0		

Gestes autocentrés	1	Joue un peu avec ses doigts	
Gestes ludiques	3	Touche sans cesse le livre en parlant, sans visée de communication	
<i>Evolution de la gestuelle</i>			
Répétition d'un geste	0		
Escalade de gestes au cours de l'échange	0		
Chutes des gestes au cours de l'échange	0		

GESTION DE LA COMPREHENSION

Le patient signale-t-il à l'orthophoniste quand il ne comprend pas ? Oui Non Non observé

Si oui, comment ?

Questions / Demande de clarification

Interjections (hein ? quoi ?)

Demande de reformulation

Autres :

Indices d'incompréhension :

Verbal

Paraverbal

Non verbal

Type d'indice non verbal et paraverbal (pauses, silence, mimiques....) :
hausse les sourcils, le nez

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est ce que celui-ci reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est ce que celui-ci répète son propos tel quel ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est-ce que l'orthophoniste reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Est-ce que le patient s'assure que l'orthophoniste a bien compris son propos ?

Oui Non

Par quels indices le patient s'assure de la compréhension de l'orthophoniste ?

.....

COMPORTEMENTS MIS EN OEUVRE EN CAS DE DIFFICULTES
D'INTERCOMPREHENSION

PATIENT :

<i>S'énerver</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Abandonner</i>	<input type="checkbox"/>	<i>En rire</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Reformuler</i>	<input checked="" type="checkbox"/>
<i>Se mettre en retrait</i>	<input type="checkbox"/>	<i>S'impatienter</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Se plaindre</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Changer de thème</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Répéter sa première formulation telle quelle</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Non observé</i>	<input type="checkbox"/>				

Autres :

Est-ce qu'il y a un changement de modalité (verbal, paraverbal, non verbal) ?
Il reste sur le verbal

ORTHOPHONISTE :

<i>Encourager</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Différer l'échange</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Se plaindre</i>	<input type="checkbox"/>	<i>En rire</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Abandonner</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Changer de canal</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Collaborer</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Reprocher</i>	<input type="checkbox"/>	<i>S'impatienter</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Non observé</i>	<input type="checkbox"/>

Autres :

ANNEXE H : OAI de la discussion spontanée de Chloé

INFORMATIONS CONCERNANT LE PATIENT

Age du patient Classe

QI total	<input type="text"/>
IRP (indice de raisonnement perceptif)	<input type="text" value="135"/>
IRV (indice de raisonnement verbal)	<input type="text" value="152"/>
IMT (indice de mémoire de travail)	<input type="text" value="112"/>
IVT (indice de vitesse de traitement)	<input type="text" value="86"/>

Remarques éventuelles du psychologue suite au bilan psychométrique :

Le test psychométrique montre le profil d'un enfant à haut potentiel intellectuel. Le QI est hétérogène avec des différences significatives donc le QIT n'est pas calculé

Est-il dans une école spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI NON

Est-il dans une classe spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI NON

Est-il pris en charge par un autre professionnel que l'orthophoniste ?

OUI NON

Si oui, lequel ? L'enfant a commencé une prise en charge auprès d'une psychologue spécialisée dans le haut potentiel intellectuel.

Pour quelle(s) raison(s) consulte-t-il l'orthophoniste ?

Dyslexie	<input checked="" type="checkbox"/>	Dysorthographe	<input type="checkbox"/>
Dysphasie	<input type="checkbox"/>	Dyscalculie	<input type="checkbox"/>
Dyspraxie	<input type="checkbox"/>	Dysgraphie	<input type="checkbox"/>

Difficultés de logique et de raisonnement	<input type="checkbox"/>	Difficultés d'attention	<input type="checkbox"/>
Trouble articulaire	<input type="checkbox"/>	Bégaiement	<input type="checkbox"/>
Retard simple de parole ou de langage	<input type="checkbox"/>	Troubles du langage écrit	<input type="checkbox"/>
Autres (à préciser)	<input type="checkbox"/>	

Depuis quand le patient consulte cet orthophoniste ?

L'enfant est pris en charge par cette orthophoniste depuis 2012

Quelle activité ou support est réalisé pendant cette séquence vidéo ?

La séquence filmée est une discussion libre entre l'orthophoniste et l'enfant au début de la séance

Quelle est la durée du passage analysé ?

Ce passage dure 3 minutes 30. C'est le début de la séance.

COTATION UTILISABLE DANS LES GRILLES D'OBSERVATION

COTATION	0	1	2	3
	<i>Jamais</i> <i>Absence</i>	<i>Parfois</i> <i>Faible</i>	<i>Régulièrement</i> <i>Modéré</i>	<i>Très souvent</i> <i>Très présent</i>

Noter **NO** (= non observé) si le critère n'a pas pu être observé ou retenu

Autre mode de cotation : cocher les cases pour lesquelles l'item est observé : + / ++ / +++

COMPORTEMENTS INTERACTIONNELS DES INTERLOCUTEURS

Comportements de l'enfant	Patient 0 à 3	Production / Comportement de l'orthophoniste	Incidences sur l'échange Remarques
Investissement dans l'interaction			
Intervient spontanément	3		Elle engage la conversation sur sa scolarité et sa précocité
Porte un intérêt au(x) sujet(s) abordé(s)	1	Elle pose des questions à l'enfant et relance la conversation	Elle ne semble pas toujours captivée par les productions de l'orthophoniste, elle ne répond pas toujours aux questions posées et elle ne développe pas vraiment ses réponses
Participe au dynamisme de l'échange : - adapte sa posture/gestes/mimiques - soutient le regard du partenaire - attentif aux contributions du partenaire (verbales, non verbales ...)	1 1 1		Elle bouge beaucoup sur sa chaise et n'a pas toujours une posture adaptée à une discussion. Elle ne semble pas toujours regarder l'orthophoniste. Son attention est assez fluctuante et elle ne rebondit pas vraiment aux productions de l'orthophoniste.
Actes relationnels et affectifs			
Montre ses émotions (si oui par quel canal ?)	2		Elle exprime surtout ses émotions via le canal verbal
Si oui lesquelles parmi les suivantes ? Excitation, joie, envie, amusement, enthousiasme, fierté, satisfaction, euphorie, soulagement, étonnement, embarras, jalousie, regret, dégoût, colère, peur, intimidation, tristesse, inquiétude.			Amusement, excitation, enthousiasme, euphorie
Ses émotions sont cohérentes avec le contenu de l'échange	1		
Est empathique ?	NO		
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau verbal Si oui de quelle manière?	2	L'orthophoniste essaie par moments de « ramener » l'enfant dans l'échange	Elle adopte un comportement infantile dans sa parole et dans sa voix.
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau gestuel Si oui de quelle manière?	2		On note un comportement un peu infantile
Change subitement d'émotions au cours de l'échange	1		Quand elle découvre le crayon
Réactivité à la parole de l'orthophoniste	1		Elle ne réagit pas toujours à ce que lui dit l'orthophoniste, elle reste sur sa pensée précédente ou est distraite par un élément extérieur

Acceptation de la tâche	1	L'orthophoniste doit souvent redemander l'accord de l'enfant pour entamer un travail	L'enfant semble avoir du mal à passer à autre chose et à être concentrée
-------------------------	---	--	--

ANALYSE CONVERSATIONNELLE

Gestion de la conversation	Patient	Incidences sur l'échange Remarques / Participation de l'orthophoniste	
Gestion des tours de parole			
Parole excessive	2	Le temps de parole de l'enfant est normal	
Parole rare	1		
Présence excessive de silences entre les tours	2		
Présence excessive de silences dans les tours	1		
Présence d'interruptions fréquentes ?	0		
Est-ce qu'il produit des chevauchements ?	0		
Gestion des thèmes			
Est-ce qu'il propose un thème de conversation ?	2	Au tout début de la séquence c'est l'enfant qui initie le premier thème de conversation	
Est-ce qu'il relance un thème ?	1	Elle alimente peu la conversation et ne relance presque pas le thème de discussion	
Valide le thème proposé (ratification)	1	Elle ne semble pas toujours prendre en compte la parole de l'orthophoniste	
Refuse le thème proposé	3	A plusieurs reprises elle ne répond pas aux questions posées et n'échange donc pas sur le thème proposé	
Maintient le thème en cours	1	L'orthophoniste « rappelle » souvent l'enfant dans la discussion mais cela n'a pas beaucoup d'effet	
Effectue des transitions progressives	1		
Rupture thématique (change brusquement de thème) ?	3	Les éléments extérieurs influencent beaucoup le discours de l'enfant, la conversation est souvent interrompue par une remarque ou une exclamation de l'enfant sur un élément externe au thème de l'échange	
Interférence d'un sens (olfaction, ouïe, vue, toucher) au milieu d'un thème ?	3	Le toucher (objet et elle-même) et la vue (d'objet dans le cabinet) interfèrent souvent dans la discussion	
Retour en arrière, discours récurrent (thème de prédilection) ?	2	L'enfant revient plusieurs fois sur une remarque / une pensée précédente alors que l'orthophoniste était passée à un autre thème	
Peut clore un thème	1	Il semble difficile pour l'enfant de clore un thème puisqu'elle continue d'en parler alors que	

			l'orthophoniste propose un autre sujet de conversation
Actes de langage			
Questions	Fermées	0	L'enfant ne pose presque aucune question
	Ouvertes		
Est-ce qu'il pose plusieurs questions en même temps ?		0	
Réponses			
Ses réponses sont-elles adéquates aux questions posées ?		2	Quand l'enfant répond à l'orthophoniste ses réponses sont cohérentes avec la question posée
Nombre / pourcentage de questions auxquelles l'enfant ne répond pas		2	18% de non-réponses aux questions
Assertions (énoncé informatif)		2	
Régulateur (indice de réception)		0	
Compétences de discours			
<i>Cohérence et cohésion</i>			
<i>COHESION</i>			
Marqueurs temporels		NO	
Temps verbaux		3	
Expressions référentielles (pronoms, anaphores)		2	On note des expressions référentielles mais elles ne sont pas « cohérentes ». L'enfant utilise souvent le pronom « il » mais sans faire référence à l'antécédent qu'il remplace. L'orthophoniste doit souvent demander de qui l'enfant parle quand elle dit « il »
Connecteurs logiques argumentatifs		3	
Marques d'hésitation (heu...ben...)		1	
Ellipses		NO	
<i>COHERENCE</i>			
Pertinence par rapport à la situation		3	
Non contradiction		3	
Message clair		3	
Concision		3	L'enfant répond surtout de manière brève, elle ne se perd pas dans ses productions, ses phrases sont courtes et précises
Digression		0	
Répétition (élément de récurrence)		0	
Progression (apport sémantique constamment renouvelé)		2	
Relation (faits reliés entre eux)		3	L'enfant est par exemple capable de faire du lien entre sa précocité et son avenir scolaire
Continuité du discours		3	
<i>Prise en charge de l'énoncé</i>			
Enoncé pris en charge, s'engage sur son		1	L'enfant rapporte surtout ce qu'on dit d'elle, il y a peu

propos (je pense, etc.)		d'implication personnelle dans son discours
Jeux de discours		
Présence d'inférences dans le discours	NO	
Présence d'implicite dans le discours	1	En lien avec la référence : l'enfant sous entend peut être que le « il » est compris par l'orthophoniste
Présence d'humour dans le discours	0	
Est-ce qu'il y a des métaphores ou des expressions dans son discours ?	0	
Ses productions humoristiques sont-elles comprises ?	NO	
Joue sur les mots utilisés par l'orthophoniste	NO	
Est ce qu'il comprend l'implicite dans le discours de l'orthophoniste ?	NO	Mais l'implicite « gestuel » de l'orthophoniste n'est pas compris par l'enfant (quand l'orthophoniste lui présente le socle pour reposer le crayon)
Est-ce qu'il comprend l'humour dans le discours de l'orthophoniste ?	NO	
Est-ce qu'il comprend les métaphores ou les expressions utilisées par l'orthophoniste ?	NO	

Aspects linguistiques au niveau du système		Patient		Participation de l'orthophoniste
		Cote	Incidences sur l'échange Remarques	Remarques
Aspects verbaux de la parole				
Il s'exprime principalement par des phrases		3	Les phrases de l'enfant sont courtes et bien construites	
Il s'exprime principalement par des mots phrases		0		
Utilisation de mots outils ? (si oui, de quel type ?)		1	Elle parle peu et avec des phrases simples, c'est pour cela qu'elle en emploie peu	
Utilisation de mots lexicaux ? (si oui, de quel type ?)		1		
Phrases	simples	3	Elle fait des phrases plutôt simples et courtes	
	Complexes	3	Utilisation de relatifs et de temps verbaux complexes	
Formules automatiques (tout à fait, c'est bien etc.)		0		
Le registre de langue est soutenu		0		
Le registre de langue est courant		3		
Le registre de langue est familier		0		
Aspects paraverbaux de la parole				

<i>L'intonation</i>			
L'intonation est monocorde	2	On note quelques « pics » d'intonation en lien avec des moments d'excitation de l'enfant	
Rupture d'intonation	1		
L'intonation est faite sur imitation	0		
L'intonation est dysharmonique	0		
L'intonation change quand il initie la conversation / pose une question	0		
L'intonation change quand il répond à une question	0	Sa voix est plutôt monotone	
Intensité de la voix	1	Sa voix augmente légèrement avec l'excitation	
<i>Caractéristiques articulatoires</i>			
Degré d'intelligibilité	2		
L'articulation est excessive	1		
L'articulation est nette	2		
Les attaques sont dures	0		
<i>Caractéristiques temporelles</i>			
Le débit est rapide	1		
Le débit connaît des accélérations	1		
Présence d'allongement vocalique ?	NO		
Les pauses sont longues	2		
Les pauses sont nombreuses	2		
Les pauses sont vides	1	Elles sont vides « verbalement » mais remplies par la manipulation d'objets	
Aspects non verbaux de la parole (aspects gestuels ou kinesthésiques)			
<i>Gestes régulateurs</i>			
Mimiques	NO		
Regard	1		
Changement de posture	3	Adopte 3 positions différentes en 3mn, les postures sont en lien avec l'intervention de support dans la discussion	
Gestes synchronisateurs	0		
<i>Gestes déictiques</i>			
Dans l'espace	0		

Sur support	2	L'enfant pointe beaucoup du doigt l'ordinateur, ce qui interfère d'ailleurs la conversation	
<i>Gestes kinémimiques</i>			
Mise en jeu globale du corps pour mimer l'action du discours	0		
<i>Gestes expressifs</i>			
Mimiques affectives faciales	NO		
<i>Gestes symboliques (les emblèmes)</i>			
Utilisation conventionnelle d'un geste	0		
Gestes descriptifs ou d'utilisation	0		
<i>Gestes extra-communicatifs</i>			
Gestes de confort	3	Elle bouge énormément sur sa chaise	
Gestes autocentrés	0		
Gestes ludiques	3	Elle touche un crayon et un autre objet	
<i>Evolution de la gestuelle</i>			
Répétition d'un geste	0	Les gestes sont toujours présents	
Escalade de gestes au cours de l'échange	0		
Chutes des gestes au cours de l'échange	0		

GESTION DE LA COMPREHENSION

Le patient signale-t-il à l'orthophoniste quand il ne comprend pas ? Oui Non Non observé

Si oui, comment ? Questions / Demande de clarification

Interjections (hein ? quoi ?)

Demande de reformulation

Autres :

Indices d'incompréhension : Verbal

Paraverbal

Non verbal

Type d'indice non verbal et paraverbal (pauses, silence, mimiques....) :

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est ce que celui-ci reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est ce que celui-ci répète son propos tel quel ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est-ce que l'orthophoniste reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Est-ce que le patient s'assure que l'orthophoniste a bien compris son propos ?

Oui Non

Par quels indices le patient s'assure de la compréhension de l'orthophoniste ? L'enfant n'y prête pas attention

COMPORTEMENTS MIS EN OEUVRE EN CAS DE DIFFICULTES **D'INTERCOMPREHENSION**

PATIENT :

<i>S'énerver</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Abandonner</i>	<input type="checkbox"/>	<i>En rire</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Reformuler</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Se mettre en retrait</i>	<input type="checkbox"/>	<i>S'impatienter</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Se plaindre</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Changer de thème</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Répéter sa première formulation telle quelle</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Non observé</i>	<input checked="" type="checkbox"/>				

Autres :

Est-ce qu'il y a un changement de modalité (verbal, paraverbal, non verbal) ?

ORTHOPHONISTE :

Encourager *Différer l'échange* *Se plaindre* *En rire* *Abandonner*
Changer de canal *Collaborer* *S'impatienter* *Reprocher* *Non observé*

Autres :

ANNEXE I : OAI de l'invention de récit de Chloé

INFORMATIONS CONCERNANT LE PATIENT

Age du patient Classe

QI total	<input type="text"/>
IRP (indice de raisonnement perceptif)	<input type="text" value="135"/>
IRV (indice de raisonnement verbal)	<input type="text" value="152"/>
IMT (indice de mémoire de travail)	<input type="text" value="112"/>
IVT (indice de vitesse de traitement)	<input type="text" value="86"/>

Remarques éventuelles du psychologue suite au bilan psychométrique :

Le test psychométrique montre le profil d'un enfant à haut potentiel intellectuel. Le QI est hétérogène avec des différences significatives donc le QIT n'est donc pas calculé

Est-il dans une école spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI NON

Est-il dans une classe spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI NON

Est-il pris en charge par un autre professionnel que l'orthophoniste ?

OUI NON

Si oui, lequel ? L'enfant a commencé une prise en charge auprès d'une psychologue spécialisée dans le haut potentiel intellectuel.

Pour quelle(s) raison(s) consulte-t-il l'orthophoniste ?

Dyslexie	<input checked="" type="checkbox"/>	Dysorthographe	<input type="checkbox"/>
Dysphasie	<input type="checkbox"/>	Dyscalculie	<input type="checkbox"/>
Dyspraxie	<input type="checkbox"/>	Dysgraphie	<input type="checkbox"/>

DYNAMIQUE DE L'ECHANGE

Proxémie (installation physique dans l'échange) :

Distance physique : *intime* *proche* *éloignée*

Position des interlocuteurs : *en face* *côte à côte* *par terre*

séparés par un bureau

Le patient est-il assis ? Oui Non

Le patient se déplace-t-il ? Oui Non

L'orthophoniste est-elle assise ? Oui Non

L'orthophoniste se déplace-t-elle ? Oui Non

Posture émotionnelle apparente du patient au début de la séquence :

Désinhibée *Détendue* *Tendue* *Crispée* *Figée* *Agitée* *Inhibée*

Posture émotionnelle apparente du patient à la fin de la séquence :

Désinhibée *Détendue* *Tendue* *Crispée* *Figée* *Agitée* *Inhibée*

Ressenti extérieur de l'observateur:

Fatigue OUI NON

Complicité OUI NON

COMPORTEMENTS INTERACTIONNELS DES INTERLOCUTEURS

Comportements de l'enfant	Patient 0 à 3	Production / Comportement de l'orthophoniste	Incidences sur l'échange Remarques
Investissement dans l'interaction			
Intervient spontanément	3		L'enfant prend la parole d'elle-même à chaque fois qu'elle veut ajouter une phrase à son histoire, elle n'a pas besoin d'être relancée par l'orthophoniste
Porte un intérêt au(x) sujet(s) abordé(s)	NO		La situation n'est pas un échange spontané et libre
Participe au dynamisme de l'échange : - adapte sa posture/gestes/mimiques - soutient le regard du partenaire - attentif aux contributions du partenaire (verbales, non verbales ...)	1 1 2		L'enfant se déplace constamment dans la pièce en faisant les cent pas. Il y a peu de contact visuel avec l'orthophoniste du fait de ces déplacements, l'enfant revient souvent vers l'ordinateur pour regarder l'écriture de l'histoire. L'enfant écoute les remarques de l'orthophoniste sur la structure du texte
Actes relationnels et affectifs			
Montre ses émotions (si oui par quel canal ?)	NO		
Si oui lesquelles parmi les suivantes ? Excitation, joie, envie, amusement, enthousiasme, fierté, satisfaction, euphorie, soulagement, étonnement, embarras, jalousie, regret, dégoût, colère, peur, intimidation, tristesse, inquiétude.			
Ses émotions sont cohérentes avec le contenu de l'échange	NO		
Est empathique ?	NO		
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau verbal Si oui de quelle manière?	0		L'enfant est concentrée dans son récit, elle prend en compte les remarques de l'orthophoniste, elle investit complètement l'exercice
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau gestuel Si oui de quelle manière?	0		
Change subitement d'émotions au cours de l'échange	NO		
Réactivité à la parole de l'orthophoniste	2		
Acceptation de la tâche	3		L'enfant accepte tout à fait l'exercice, malgré une attention parfois fluctuante

ANALYSE CONVERSATIONNELLE

Gestion de la conversation		Patient	Incidences sur l'échange (Facilite ou freine) Remarques / Participation de l'orthophoniste
Gestion des tours de parole			
Parole excessive		NO	
Parole rare		NO	
Présence excessive de silences entre les tours		NO	
Présence excessive de silences dans les tours		2	L'enfant semble réfléchir aux mots qu'elle va choisir, cette réflexion est souvent illustrée par des silences
Présence d'interruptions fréquentes ?		NO	
Est-ce qu'il produit des chevauchements ?		NO	
Gestion des thèmes			
Est-ce qu'il propose un thème de conversation ?		NO	
Est-ce qu'il relance un thème ?		NO	
Valide le thème proposé (ratification)		NO	
Refuse le thème proposé		NO	
Maintient le thème en cours		NO	
Effectue des transitions progressives		NO	
Rupture thématique (change brusquement de thème) ?		NO	On ne peut pas parler de thème dans cette situation de récit mais l'exercice est parfois interrompu par les manipulations d'objets de l'enfant. Elle se met parfois à commenter ce qu'elle manipule
Interférence d'un sens (olfaction, ouïe, vue, toucher) au milieu d'un thème ?		1	L'enfant prend un objet au cours de son récit mais cela ne l'empêche pas de poursuivre sa pensée et sa parole
Retour en arrière, discours récurrent (thème de prédilection?)		NO	
Peut clore un thème		NO	
Actes de langage			
Questions	Fermées	0	L'enfant pose globalement peu de questions
	Ouvertes	1	
Est-ce qu'il pose plusieurs questions en même temps ?		0	
Réponses			
Ses réponses sont-elles adéquates aux questions posées ?		2	L'enfant répond de manière logique aux demandes de clarification de l'orthophoniste. Cependant quand l'orthophoniste fait des propositions à l'enfant celle-ci ne lui répond pas
Nombre / pourcentage de questions		NO	

auxquelles l'enfant ne répond pas		
Assertions (énoncé informatif)	NO	
Régulateur (indice de réception)	NO	
Compétences de discours		
<i>Cohérence et cohésion</i>		
<i>COHESION</i>		
Marqueurs temporels	3	Bonne maîtrise des marqueurs dans ce contexte de narration
Temps verbaux	3	Bonne maîtrise de la conjugaison dans ce contexte de narration
Expressions référentielles (pronoms, anaphores)	3	La référence semble mieux gérée que pendant la discussion libre
Connecteurs logiques argumentatifs	3	On note une précision et une richesse des connecteurs dans le récit de l'enfant
Marques d'hésitation (heu...ben...)	0	Les hésitations sont surtout exprimées par des silences
Ellipses	1	On observe une ellipse involontaire dans son récit mais qu'elle ne modifie pas
<i>COHERENCE</i>		
Pertinence par rapport à la situation	3	Le fil de l'histoire est cohérent et l'enfant semble garder le fil conducteur de l'histoire en tête
Non contradiction	2	
Message clair	2	
Concision	2	Les phrases sont concises et claires
Digression	3	Malgré un récit concis et clair dans la structure, l'enfant donne énormément de détails et développe beaucoup les éléments de son récit
Répétition (élément de récurrence)	0	
Progression (apport sémantique constamment renouvelé)	3	
Relation (faits reliés entre eux)	3	
Continuité du discours	3	
<i>Prise en charge de l'énoncé</i>		
Enoncé pris en charge, s'engage sur son propos (je pense, etc.)	NO	
<i>Jeux de discours</i>		
Présence d'inférences dans le discours	0	
Présence d'implicite dans le discours	0	
Présence d'humour dans le discours	0	
Est-ce qu'il y a des métaphores ou des expressions dans son discours ?	0	
Ses productions humoristiques sont-elles comprises ?	NO	

Joue sur les mots utilisés par l'orthophoniste	NO	
Est ce qu'il comprend l'implicite dans le discours de l'orthophoniste ?	NO	
Est-ce qu'il comprend l'humour dans le discours de l'orthophoniste ?	NO	
Est-ce qu'il comprend les métaphores ou les expressions utilisées par l'orthophoniste ?	NO	

Aspects linguistiques au niveau du système		Patient		Participation de l'orthophoniste
		Cote	Incidences sur l'échange Remarques	Remarques
Aspects verbaux de la parole				
Il s'exprime principalement par des phrases		3	Dans le contexte du récit de l'histoire	
Il s'exprime principalement par des mots phrases		2	En particulier pour répondre aux questions de l'orthophoniste	
Utilisation de mots outils ? (si oui, de quel type ?)		3	Les connecteurs sont variés	
Utilisation de mots lexicaux ? (si oui, de quel type ?)		3	L'enfant utilise beaucoup d'adverbes et d'adjectifs, ce qui rend le récit riche et précis	
Phrases	simples	1	Principalement quand l'enfant répond à l'orthophoniste	
	Complexes	3		
Formules automatiques (tout à fait, c'est bien etc.)		0		
Le registre de langue est soutenu		2	Elle adopte un discours « fait » pour l'écrit : "mis à part que", "horriblement", "puisque"	
Le registre de langue est courant		3		
Le registre de langue est familier		0		
Aspects paraverbaux de la parole				
L'intonation				
L'intonation est monocorde		2	L'intonation est normale quand elle dicte l'histoire, elle module sa voix quand elle relit l'histoire sur l'ordinateur et quand elle parle à l'orthophoniste	
Rupture d'intonation		1		

L'intonation est faite sur imitation	0		
L'intonation est dysharmonique	0		
L'intonation change quand il initie la conversation / pose une question	NO	L'enfant pose très peu de questions	
L'intonation change quand il répond à une question	1		
Intensité de la voix	3	L'intensité est plutôt élevée	
Caractéristiques articulatoires			
Degré d'intelligibilité	2		
L'articulation est excessive	1		
L'articulation est nette	2		
Les attaques sont dures	0		
Caractéristiques temporelles			
Le débit est rapide	2		
Le débit connaît des accélérations	1		
Présence d'allongement vocalique ?	0	On note quelques répétitions de syllabes finales (« gouter-té »)	
Les pauses sont longues	3	Peut être en lien avec le temps de réflexion de l'enfant au sujet du mot ou du déroulement de l'histoire	
Les pauses sont nombreuses	3		
Les pauses sont vides	3	Elles sont vides « verbalement » mais l'enfant marche beaucoup pendant ses pauses	
Aspects non verbaux de la parole (aspects gestuels ou kinesthésiques)			
Gestes régulateurs			
Mimiques	1		
Regard	1		
Changement de posture	3	L'enfant est constamment en train de marcher pendant la séquence	
Gestes synchronisateurs	NO		
Gestes déictiques			
Dans l'espace	0		
Sur support	0		
Gestes kinémimiques			
Mise en jeu globale du corps pour mimer l'action du discours	0		

<i>Gestes expressifs</i>			
Mimiques affectives faciales	0		
<i>Gestes symboliques (les emblèmes)</i>			
Utilisation conventionnelle d'un geste	0		
Gestes descriptifs ou d'utilisation	0		
<i>Gestes extra-communicatifs</i>			
Gestes de confort	3	L'enfant marche pendant son récit	
Gestes autocentrés	3	L'enfant met ses mains dans sa bouche et se frotte les mains à plusieurs reprises	
Gestes ludiques	1	Elle manipule un objet pendant le récit	
<i>Evolution de la gestuelle</i>			
Répétition d'un geste	3	Elle fait des allers-retours constamment et elle manipule souvent des objets	
Escalade de gestes au cours de l'échange	0	Les gestes sont constants	
Chutes des gestes au cours de l'échange	0		

GESTION DE LA COMPREHENSION

Le patient signale-t-il à l'orthophoniste quand il ne comprend pas ? Oui Non Non observé

Si oui, comment ? Questions / Demande de clarification

Interjections (hein ? quoi ?)

Demande de reformulation

Autres :

Indices d'incompréhension : Verbal

Paraverbal

Non verbal

Type d'indice non verbal et paraverbal (pauses, silence, mimiques....) :

.....

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est ce que celui-ci reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est ce que celui-ci répète son propos tel quel ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est-ce que l'orthophoniste reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Est-ce que le patient s'assure que l'orthophoniste a bien compris son propos ?

Oui Non

Par quels indices le patient s'assure de la compréhension de l'orthophoniste ?

.....

COMPORTEMENTS MIS EN OEUVRE EN CAS DE DIFFICULTES D'INTERCOMPREHENSION

PATIENT :

<i>S'énerver</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Abandonner</i>	<input type="checkbox"/>	<i>En rire</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Reformuler</i>	<input checked="" type="checkbox"/>
<i>Se mettre en retrait</i>	<input type="checkbox"/>	<i>S'impatienter</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Se plaindre</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Changer de thème</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Répéter sa première formulation telle quelle</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Non observé</i>	<input type="checkbox"/>				

Autres :

Est-ce qu'il y a un changement de modalité (verbal, paraverbal, non verbal) ?

.....

ORTHOPHONISTE :

<i>Encourager</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Différer l'échange</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Se plaindre</i>	<input type="checkbox"/>	<i>En rire</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Abandonner</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Changer de canal</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Collaborer</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>S'impatienter</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Reprocher</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Non observé</i>	<input type="checkbox"/>

Autres :

ANNEXE J : OAI de la séquence de François

INFORMATIONS CONCERNANT LE PATIENT

Age du patient Classe

QI total	<input type="text"/>
IRP (indice de raisonnement perceptif)	<input type="text" value="128"/>
IRV (indice de raisonnement verbal)	<input type="text" value="128"/>
IMT (indice de mémoire de travail)	<input type="text" value="103"/>
IVT (indice de vitesse de traitement)	<input type="text" value="112"/>

Remarques éventuelles du psychologue suite au bilan psychométrique : Les notes standard sont trop hétérogènes pour que le QIT soit valide.

Est-il dans une école spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI NON

Est-il dans une classe spécialisée pour les enfants à haut potentiel ?

OUI NON

Est-il pris en charge par un autre professionnel que l'orthophoniste ?

OUI NON

Si oui, lequel ? Orthoptiste

Pour quelle(s) raison(s) consulte-t-il l'orthophoniste ?

Dyslexie	<input checked="" type="checkbox"/>	Dysorthographe	<input type="checkbox"/>
Dysphasie	<input type="checkbox"/>	Dyscalculie	<input type="checkbox"/>
Dyspraxie	<input type="checkbox"/>	Dysgraphie	<input type="checkbox"/>
Difficultés de logique et de raisonnement	<input type="checkbox"/>	Difficultés d'attention	<input type="checkbox"/>

Trouble articulatoire	<input type="checkbox"/>	Bégaiement	<input type="checkbox"/>
Retard simple de parole ou de langage	<input type="checkbox"/>	Troubles du langage écrit	<input type="checkbox"/>
Autres (à préciser)	<input type="checkbox"/>	

Depuis quand le patient consulte cet orthophoniste ?

Depuis octobre 2014. Cela fait donc 1 an et 6 mois qu'ils se connaissent.

Quelle activité ou support est réalisé pendant cette séquence vidéo ?

Cette séance commence par une dictée de mots puis un jeu de lecture de logatomes sous forme de morpion. Enfin ils finissent par un jeu où il faut retrouver le mot lu parmi plusieurs autres mots : celui qui trouve le mot le premier crée une phrase avec ce mot.

Quelle est la durée du passage analysé ?

La durée de la séquence analysée est de 29 minutes, il s'agit de la séance entière.

COTATION UTILISABLE DANS LES GRILLES D'OBSERVATION

COTATION	0	1	2	3
	<i>Jamais</i> <i>Absence</i>	<i>Parfois</i> <i>Faible</i>	<i>Régulièrement</i> <i>Modéré</i>	<i>Très souvent</i> <i>Très présent</i>

Noter **NO** (= non observé) si le critère n'a pas pu être observé ou retenu

Autre mode de cotation : cocher les cases pour lesquelles l'item est observé : + / ++ / +++

COMPORTEMENTS INTERACTIONNELS DES INTERLOCUTEURS

Comportements de l'enfant	Patient 0 à 3	Production / Comportement de l'orthophoniste	Incidences sur l'échange Remarques
Investissement dans l'interaction			
Intervient spontanément	1		Productions pertinentes mais peu de prises de parole
Porte un intérêt au(x) sujet(s) abordé(s)	NO		Aucune discussion spontanée, seulement discussion par rapport au support.
Participe au dynamisme de l'échange : - adapte sa posture/gestes/mimiques - soutient le regard du partenaire - attentif aux contributions du partenaire (verbales, non verbales ...)	3 3 3		Il est très adapté dans l'échange et agit en miroir pour les mimiques. Il est très attentif aux regards, aux mimiques et aux productions de l'orthophoniste. Il est bien présent et suit la conversation. Tout est pertinent et cohérent.
Actes relationnels et affectifs			
Montre ses émotions (si oui par quel canal ?)	1		Pas du tout d'expressions verbales mais quelques mimiques et sourires (mais beaucoup en écho, par mimétisme).
Si oui lesquelles parmi les suivantes ? Excitation, joie, envie, amusement, enthousiasme, fierté, satisfaction, euphorie, soulagement, étonnement, embarras, jalousie, regret, dégoût, colère, peur, intimidation, tristesse, inquiétude.			On a très peu d'expressions des émotions. On peut seulement relever un peu d'amusement lors de la séance.
Ses émotions sont cohérentes avec le contenu de l'échange	3		Cohérence en lien avec le mimétisme
Est empathique ?	NO		
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau verbal Si oui de quelle manière?	0		Il est très adapté dans son échange et semble même agir pour faire plaisir à l'orthophoniste.
S'exprime de manière inadaptée par rapport à l'orthophoniste au niveau gestuel Si oui de quelle manière?	0		
Change subitement d'émotions au cours de l'échange	0		
Réactivité à la parole de l'orthophoniste	3		Il est pertinent dans ses réponses et réagit normalement face à ce que dit l'orthophoniste.
Acceptation de la tâche	3		Il n'émet jamais d'avis contradictoire.

ANALYSE CONVERSATIONNELLE

Gestion de la conversation		Patient	Incidences sur l'échange Remarques / Participation de l'orthophoniste
Gestion des tours de parole			
Parole excessive		0	
Parole rare		3	Très peu de productions
Présence excessive de silences entre les tours		1	Peu de réelles interactions, échanges par rapport au support donc quelques silences entre les tours de parole.
Présence excessive de silences dans les tours		0	Les productions de François sont nettes, il ne laisse pas de silence dans ses tours de parole.
Présence d'interruptions fréquentes ?		0	
Est-ce qu'il produit des chevauchements ?		2	Il est interrompu dans son discours mais persévère dans sa prise de parole d'où plusieurs chevauchements.
Gestion des thèmes			
Est-ce qu'il propose un thème de conversation ?		NO	Pas de réel échange qui permettrait d'observer des thèmes de conversation partagés et donc leur gestion. La situation de la séance et des activités qui sont proposées ne permettent pas d'observer ces items.
Est-ce qu'il relance un thème ?		NO	
Valide le thème proposé (ratification)		NO	
Refuse le thème proposé		NO	
Maintient le thème en cours		NO	
Effectue des transitions progressives		NO	
Rupture thématique (change brusquement de thème) ?		NO	
Interférence d'un sens (olfaction, ouïe, vue, toucher) au milieu d'un thème ?		NO	
Retour en arrière, discours récurrent (thème de prédilection?)		NO	
Peut clore un thème		NO	
Actes de langage			
Questions	Fermées	1	Les questions restent concrètes et n'attendent pas de développement. Seulement 2 questions dans la séance.
	Ouvertes	0	
Est-ce qu'il pose plusieurs questions en même temps ?		0	
Réponses			
Ses réponses sont-elles adéquates aux questions posées ?		3	A chaque fois les réponses de François sont pertinentes.
Nombre / pourcentage de questions auxquelles l'enfant ne répond pas		0	
Assertions (énoncé informatif)		1	Faible à cause du peu d'échanges

Régulateur (indice de réception)	1	Faible sur le plan verbal
Compétences de discours		
<i>Cohérence et cohésion</i>		
<i>COHESION</i>		
Marqueurs temporels	NO	Pour la même raison que pour la gestion des thèmes, avec le trop peu d'échanges et de développement de la pensée, on ne peut pas donner de cotation pour ces items.
Temps verbaux	NO	
Expressions référentielles (pronoms, anaphores)	NO	
Connecteurs logiques argumentatifs	NO	
Marques d'hésitation (heu...ben...)	1	Quelques hésitations avant de prendre la parole
Ellipses	NO	
<i>COHERENCE</i>		
Pertinence par rapport à la situation	3	Très pertinent dans tout ce qu'il dit.
Non contradiction	3	
Message clair	2	Ce qu'il dit est clair mais l'orthophoniste doit juste confirmer pour être sûre d'avoir compris ce qu'il voulait dire (à un moment seulement).
Concision	3	
Digression	0	
Répétition (élément de récurrence)	0	
Progression (apport sémantique constamment renouvelé)	NO	
Relation (faits reliés entre eux)	2	Il fait du lien avec les séances précédentes et avec ses connaissances personnelles.
Continuité du discours	NO	
<i>Prise en charge de l'énoncé</i>		
Enoncé pris en charge, s'engage sur son propos (je pense, etc.)	2	Il fait des commentaires personnels et donne son avis mais à mi-voix.
<i>Jeux de discours</i>		
Présence d'inférences dans le discours	0	
Présence d'implicite dans le discours	0	
Présence d'humour dans le discours	0	
Est-ce qu'il y a des métaphores ou des expressions dans son discours ?	0	
Ses productions humoristiques sont-elles comprises ?	NO	
Joue sur les mots utilisés par l'orthophoniste	0	
Est ce qu'il comprend l'implicite dans le discours de l'orthophoniste ?	NO	
Est-ce qu'il comprend l'humour dans le	3	L'orthophoniste fait quelques remarques sur le ton de la plaisanterie. Il y réagit en souriant.

discours de l'orthophoniste ?		
Est-ce qu'il comprend les métaphores ou les expressions utilisées par l'orthophoniste ?	NO	

Aspects linguistiques au niveau du système	Patient		Participation de l'orthophoniste
	Cote	Incidences sur l'échange Remarques	Remarques
Aspects verbaux de la parole			
Il s'exprime principalement par des phrases	1	Peu de phrases	
Il s'exprime principalement par des mots phrases	3	Beaucoup de "oui"	
Utilisation de mots outils ? (si oui, de quel type ?)	1	Quelques adverbes	
Utilisation de mots lexicaux ? (si oui, de quel type ?)	2	Verbes et noms	
Phrases	simples	Surtout des phrases courtes à structure simple (on peut l'observer dans le dernier exercice notamment)	
	Complexes		
Formules automatiques (tout à fait, c'est bien etc.)	0		
Le registre de langue est soutenu	0		
Le registre de langue est courant	3		
Le registre de langue est familier	0		
Aspects paraverbaux de la parole			
L'intonation			
L'intonation est monocorde	1		
Rupture d'intonation	3	Voix qui se perd, on ne l'entend pas toujours. Impression qu'il se parle tout seul.	
L'intonation est faite sur imitation	0		
L'intonation est dysharmonique	2		
L'intonation change quand il initie la conversation / pose une question	1	Un peu de prosodie lors de ces deux questions	
L'intonation change quand il répond à une question	1	Pas beaucoup de prosodie	
Intensité de la voix	1	Il va jusqu'au chuchotement des fois	L'orthophoniste n'entend donc pas tout ce qu'il dit
Caractéristiques articulatoires			

Degré d'intelligibilité	3	Bonne articulation, intelligible mais inaudible	
L'articulation est excessive	2	Bonne articulation, "normale"	
L'articulation est nette	2		
Les attaques sont dures	0		
Caractéristiques temporelles			
Le débit est rapide	2	Débit normal pour un échange	
Le débit connaît des accélérations	0	Aucune évolution notable	
Présence d'allongement vocalique ?	0		
Les pauses sont longues	2		
Les pauses sont nombreuses	2		
Les pauses sont vides	3	Les pauses sont vides sur tous les plans car il est silencieux et immobile.	
Aspects non verbaux de la parole (aspects gestuels ou kinesthésiques)			
<i>Gestes régulateurs</i>			
Mimiques	3	Mimiques en réponse aux productions de l'orthophoniste. Cela facilite l'échange.	
Regard	3	Les regards sont présents et pertinents.	
Changement de posture	0	Il ne bouge pas (à un seul moment, quand il est seul devant la caméra).	
Gestes synchronisateurs	0	Plus en verbal qu'en gestuel.	
<i>Gestes déictiques</i>			
Dans l'espace	0		
Sur support	0		
<i>Gestes kinémimiques</i>			
Mise en jeu globale du corps pour mimer l'action du discours	0		
<i>Gestes expressifs</i>			
Mimiques affectives faciales	3	Beaucoup de mimiques en réponses à celle de l'orthophoniste (mimétisme)	
<i>Gestes symboliques (les emblèmes)</i>			
Utilisation conventionnelle d'un geste	0		
Gestes descriptifs ou d'utilisation	0		
<i>Gestes extra-communicatifs</i>			

Gestes de confort	0		
Gestes autocentrés	2	Il se passe la main sur son visage, sur son front.	
Gestes ludiques	1	Il tient le crayon pendant un moment mais n'en fait rien de spécial.	
<i>Evolution de la gestuelle</i>			
Répétition d'un geste	0		
Escalade de gestes au cours de l'échange	0		
Chutes des gestes au cours de l'échange	0		

GESTION DE LA COMPREHENSION

Le patient signale-t-il à l'orthophoniste quand il ne comprend pas ? Oui Non Non observé

Si oui, comment ? Questions / Demande de clarification

Interjections (hein ? quoi ?)

Demande de reformulation

Autres :

Indices d'incompréhension : Verbal

Paraverbal

Non verbal

Type d'indice non verbal et paraverbal (pauses, silence, mimiques....) :

Longue pause avant de poser sa question.

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est ce que celui-ci reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est ce que celui-ci répète son propos tel quel ?

Oui Non Non observé

Si l'orthophoniste ne comprend pas le patient, est-ce que l'orthophoniste reformule son propos ?

Oui Non Non observé

Est-ce que le patient s'assure que l'orthophoniste a bien compris son propos ?

Oui Non Non observé

Par quels indices le patient s'assure de la compréhension de l'orthophoniste ?

.....

COMPORTEMENTS MIS EN OEUVRE EN CAS DE DIFFICULTES
D'INTERCOMPREHENSION

PATIENT :

<i>S'énerver</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Abandonner</i>	<input type="checkbox"/>	<i>En rire</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Reformuler</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Se mettre en retrait</i>	<input type="checkbox"/>	<i>S'impatienter</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Se plaindre</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Changer de thème</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Répéter sa première formulation telle quelle</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Non observé</i>	<input checked="" type="checkbox"/>				

Autres :

Est-ce qu'il y a un changement de modalité (verbal, paraverbal, non verbal) ?

.....

ORTHOPHONISTE :

<i>Encourager</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Différer l'échange</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Se plaindre</i>	<input type="checkbox"/>	<i>En rire</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Abandonner</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Changer de canal</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Collaborer</i>	<input type="checkbox"/>	<i>S'impatienter</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Reprocher</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Non observé</i>	<input type="checkbox"/>

Autres :

RESUME :

De nombreuses particularités de fonctionnement ont été relevées chez les enfants à haut potentiel intellectuel (EHPI). Ils sont d'ailleurs nombreux à consulter une orthophoniste, notamment pour des troubles de type dyslexie ou dysorthographe. Nous nous sommes intéressées à leurs capacités conversationnelles dans le cadre d'une interaction lors d'une séance d'orthophonie. Afin d'évaluer ces capacités, nous avons élaboré un Outil d'Analyse des Interactions (OAI) entre un EHPI et son orthophoniste. Nous avons ensuite expérimenté ce support grâce à trois enregistrements d'EHPI filmés lors de leur séance d'orthophonie. Cette méthode d'analyse conversationnelle s'est avérée pertinente et complète. Ces analyses nous ont amenées à émettre des hypothèses concernant les spécificités des EHPI qui pourraient perturber les interactions.

Mots-clés :

Enfants à haut potentiel intellectuel (EHPI) - interactions - analyse conversationnelle - Outil d'Analyse des Interactions

SUMMARY :

It has been found that children with high intellectual potential (HIPC) show many characteristics in their functioning. Incidentally, plenty of them consult a speech therapist, especially for disorders such as dyslexia or dysorthographia. Therefore, we focused our work on their conversational capacities within the framework of interactions in a speech therapy session. In order to evaluate these capacities, we established an analysis tool of the interactions between a HIPC and its speech therapist. We then tried out this tool on three videos we had of the children at their speech therapy session. This method of conversational analysis proved to be relevant and complete. These analyses led us to hazard theories on certain characteristics of the HIPC that could disturb their interactions.

Keywords:

Children with high intellectual potential (HIPC) - interactions - conversational analysis - analysis tool of the interactions.