

Référence : Demartino, S., Rey, V., Romain, C. et Poinso, F. (2018). La fonction patrimoniale du langage : de la relation de soin à la remédiation des troubles de la pragmatique chez des adolescents avec Autisme sans DI. In K. Ploog, S. Mariani-Rousset et S. Equoy Hutin (Dir.), *Emmêler et démêler la parole. Approche pluridisciplinaire de la relation de soin*, 213-232, Besançon : Presse Universitaires de Franche-Comté.

La fonction patrimoniale du langage : de la relation de soin à la remédiation des troubles de la pragmatique chez des adolescents avec Autisme sans DI

S. De Martino, V. Rey, Ch. Romain, F. Poinso

1. Introduction

Les individus avec un trouble envahissant du développement (T.E.D.) présentent une altération des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi qu'un répertoire d'intérêts et d'activités restreints, stéréotypés et répétitifs (CIM-10, 2015). Les tableaux cliniques langagiers de ces individus sont hétérogènes, allant de l'absence totale de langage à un langage globalement préservé sur le plan de la structure linguistique (Tager-Flusberg 1981).

Les troubles de la communication chez les enfants et adolescents présentant un T.E.D. sans déficience intellectuelle (T.E.D.S.D.I.) ou un « syndrome d'Asperger » se caractérisent par un langage relativement préservé sur le plan de la structure linguistique et des troubles importants dans le domaine de la pragmatique du langage (Loukusa & Moilanen 2009). Ces individus peuvent s'inscrire dans des échanges conversationnels mais sont en difficulté pour gérer ces échanges (Baron-Cohen 1998 ; Rapin et Dunn 2003) : ils s'inscrivent difficilement dans le principe de coopération conversationnelle (Grice 1979), appréhendent peu les tours de parole (Ramberg & al. 1996) et peuvent détourner le thème conversationnel pour amener un interlocuteur sur un sujet de prédilection (Baltaxe 1977 ; Surian & al. 1996).

Ils présentent également des particularités dans l'élaboration de leur discours, telles qu'une sous utilisation des termes rendant compte de leurs états mentaux ainsi que des difficultés pour appréhender l'intentionnalité d'un interlocuteur (Baron-Cohen & al. 1985 ; Norbury & Bishop 2002), pour restituer de l'information implicite lors d'actes de langage indirects, de sous-entendus, pour comprendre un discours métaphorique (Rey & al. 2012) ou un énoncé ironique, attestant d'un déficit dans la capacité à réaliser une inférence verbale.

Ils rencontrent aussi de grandes difficultés à décoder les éléments du contexte de la situation d'énonciation (Ivanko & Pexman 2003 ; Cummings 2005). Ces difficultés en pragmatique du langage engendrent de réelles situations de communication conflictuelles et plongent souvent ces jeunes dans une souffrance sociale.

C'est pourquoi il apparaît nécessaire de réfléchir sur la remédiation des troubles de la pragmatique chez les T.E.D.S.D.I. car elle demeure à ce jour peu envisagée notamment au moment de l'adolescence.

2. La prise en charge des troubles de la communication chez les enfants et adolescents avec T.E.D.S.D.I.

La prise en charge des troubles de la communication s'inscrit dans un ensemble de programmes d'intervention répertoriés dans un rapport publié par la Haute Autorité de Santé (2010). Ces programmes s'adressent surtout aux enfants présentant des troubles

sévères de la communication et non aux enfants avec T.E.D.S.D.I. Plus récemment, un nouveau type de prise en charge orienté vers l'entraînement aux habiletés sociales (Baghdadli & Brisot-Dubois 2011) est apparu, mais la part faite à la pragmatique du langage n'y est pas essentielle.

Toutefois, certains travaux (Monfort & al., 2005) ont envisagé la prise en charge des troubles de la pragmatique dans différentes pathologies, préconisant pour les enfants avec T.E.D. ayant des compétences linguistiques préservées, un travail sur l'explicitation et l'étayage visuel des situations de communication. En effet, ces enfants ont de grandes difficultés pour réaliser des apprentissages par « imprégnation ». Ainsi, Monfort & al. mettent-ils en avant la nécessité « d'isoler un comportement langagier et son contexte naturel pour le rendre plus accessible à l'enfant, en réalisant un travail de reconstruction ». Le travail proposé s'appuie sur des supports visuels, sur la lecture ou l'écriture, sur un aménagement contrôlé de l'environnement afin que ces enfants puissent appréhender la signification d'un message, l'émotion d'un personnage ou l'intention d'un locuteur.

Mais toute la difficulté, comme le reconnaît l'auteur, est le format de la conversation. Ce dernier lors de la prise en charge de l'enfant doit être pensé comme adaptable. En effet, la conversation ne peut être pensée hors contexte. Or les principales difficultés rencontrées par les enfants avec T.E.D.S.D.I. s'inscrivent justement dans les situations conversationnelles. Les situations conversationnelles nécessitent une référence au contexte d'énonciation et à la reconstruction de l'information implicite qui est source de difficultés pour eux. C'est la raison pour laquelle les difficultés conversationnelles et discursives ne peuvent être travaillées, appréhendées de manière décontextualisée. Elles ne peuvent pas non plus être mises en évidence par des tests procéduraux car la conversation et ses significations sont très dépendantes du contexte d'énonciation (Hupet 2006). Pour ces raisons, il est intéressant d'envisager la prise en charge des troubles de la pragmatique du point de vue de la compétence communicative mobilisée en situation « écologique » d'échanges verbaux.

L'une des pistes d'exploration possible, que nous avons choisie dans le cadre de ce travail, est la stimulation de *la fonction patrimoniale du langage*. La fonction patrimoniale (Rey & al. 2013) est considérée comme la transmission de textes oraux (récit, chanson, poésie, blague, etc.). Elle vise un apprentissage social, à travers notamment la coopération linguistique (Tomasello, 2004) qui correspond aux processus culturels permettant de conduire à l'appropriation de savoirs partagés par les aînés. Elle vise un apprentissage langagier à travers la transmission de structures phonologiques et syntaxico-sémantiques mais aussi à travers la transmission d'expression des émotions. Elle stimule la mémoire et génère un oral en miroir. Cette fonction contribue ainsi à l'appropriation des habiletés langagières mais aussi des habiletés culturelles. Sa stimulation régulière sur plusieurs mois ou plusieurs années s'inscrit dans une temporalité et une pratique sociale relevant d'une modalité énonciative spécifique. Elle complète les autres fonctions du langage décrites par Jakobson (1973) en créant une dynamique interactionnelle ritualisée, prévisible et démonstrative. Par démonstrative, nous entendons que cette pratique est destinée à « montrer la langue » par une gestuelle vocale appliquée. Les textes oraux ainsi transmis mobilisent les acteurs qui prennent le risque de se donner à voir en train de dire. Le risque est situé tout autant du côté des adolescents que du côté des intervenants.

Comme nous venons de le voir, les jeunes autistes, qui nous intéressent dans le cadre de notre analyse, peuvent s'inscrire dans des échanges conversationnels mais ils vont éprouver des difficultés pour procéder à leur gestion, pour appréhender les tours de parole, pour maintenir une thématique qu'ils n'ont pas initiée, mais aussi pour s'inscrire dans la

coopération conversationnelle. Ces éléments rendent compte des difficultés en pragmatique chez ces jeunes et de leur potentielle souffrance sociale. Se pose alors la question de la transformation de la relation clinique en une relation interactionnelle à visée de remédiation langagière. Cette remédiation, en convoquant la fonction patrimoniale du langage, repose sur une co-énonciation du récit. L'expérimentation que nous présentons dans cet article est un projet visant à améliorer les compétences pragmatiques dans le cadre du T.E.D.S.D.I. ou du syndrome d'Asperger. Plus spécifiquement, nous souhaiterions répondre aux questions suivantes : comment améliorer, voire créer une dynamique interactionnelle ? Comment accéder à la discussion ? Comment les aider à élaborer un discours, un récit ? Quelle mise en place proposer au sein d'une relation de remédiation langagière ?

Dans ce contexte, notre objectif a consisté à réunir un groupe d'adolescents présentant un T.E.D.S.D.I. autour d'un atelier pragmatique : l'objectif est de les immerger dans une situation écologique de pratiques langagières visant à convoquer les fonctions du langage au service de la coopération linguistique, tant par l'activité langagière à réaliser que par la gestion des discussions.

3. Le projet thérapeutique : « l'atelier de pragmatique »

Un atelier de pragmatique a été créé dont l'objectif était d'entraîner les fonctions du langage chez les adolescents pris en charge en hôpital de jour en service de pédo-psychiatrie.

La mise en place d'un projet visant la stimulation des fonctions langagières s'est réalisée tout au long d'une année d'ateliers de pragmatique. Cela a nécessité de définir plusieurs éléments :

- un cadre de pratiques langagières où chaque participant doit mobiliser des compétences communicatives dans des formats d'échanges verbaux ;
- une mobilisation de l'attention conjointe des participants afin de stimuler l'intention de communiquer.

Cet atelier, dont nous présentons plus loin le contenu, repose sur la pratique de techniques langagières. A la suite de Mauss (1950 : 365-86), on ne peut parler de techniques langagières sans considérer deux éléments particuliers : 1) les techniques langagières supposent l'emploi d'un instrument, ici le corps humain et plus particulièrement le tractus vocal (cou et bouche) ; 2) ces techniques vocales nécessitent des gestes répétés à l'identique pour être automatisées.

3.1 Un atelier pragmatique comme dispositif mobilisant la « compétence communicative »

Selon Kerbrat-Orecchioni (1986), la compétence communicative apparaît comme un dispositif complexe d'aptitudes reposant sur des compétences notamment linguistiques et socioculturelles. Elle nécessite également d'autres types de compétences, à savoir :

- des compétences encyclopédiques, qui concerneraient a minima les connaissances antérieures sur le thème, sur les interactants, sur le passif communicationnel entre les interactants ;
- des compétences logiques concernant l'aptitude à faire des raisonnements d'ordre logique;
- des compétences rhétorico-pragmatique concernant l'ensemble des savoirs qu'un locuteur possède sur les principes discursifs qui régissent les interactions verbales afin d'assurer un principe de coopération conversationnel ;

- des compétences discursives concernant la capacité d'un locuteur à organiser son discours.

Nous tiendrons compte de ces différentes compétences dans le cadre de notre expérimentation.

3.2 Le choix des formats des échanges verbaux

Les pratiques communicatives se construisent au cours d'échanges langagiers, par la médiation de co-énonciateurs (Jakobson, 1973) qui s'inscrivent dans un principe de coopération (Grice 1979).

Pour les ateliers, nous avons créé une situation « d'interaction collaborative » telle que l'avait défini Bernicot & al. (1993), nécessitant que les interlocuteurs en présence échangent pour atteindre un but commun et que la situation de communication soit orale, synchrone et polygérée.

La pratique langagière, réalisée lors des ateliers pragmatiques, permet d'induire différentes formes d'échanges verbaux :

- des pratiques ritualisées en langue ont pour vocation de pratiquer des gestes vocaux afin de les automatiser et de créer une « sécurité langagière » ;
- la conversation a pour but de favoriser la coopération et d'entraîner les compétences conversationnelles ; la discussion, cas particulier de la conversation, focalisée sur la fonction argumentative du discours, a pour but de permettre aux participants d'imposer leurs propres opinions, d'alterner entre la coopération et la compétitivité entraînant ainsi leur compétence discursive.

3.3 Mobilisation de l'attention conjointe des participants

L'attention conjointe est la capacité à établir une attention partagée avec un interlocuteur sur une entité extérieure (pré-requis de la communication selon Bruner, 1991). Ainsi, Tomasello (2004) considère l'attention conjointe comme la pratique sociale et langagière au cœur du processus de communication. Ceci nécessite un but commun. Il s'avère que les personnes présentant un T.E.D. se caractérisent par un déficit en attention conjointe. Par attention conjointe, il est entendu une incapacité d'intérêt sur le discours d'autrui, une incapacité d'écoute et souvent un intérêt orienté exclusivement vers ses propres sujets de prédilection.

Dans le cadre du projet, les participants doivent focaliser leur attention à la fois sur des pratiques langagières ritualisées et collectives et sur la collaboration langagière lors de l'élaboration du projet. Cet atelier les oblige à faire converger leurs échanges verbaux vers un même but commun.

3.4 Création d'une « motivation à communiquer » et stimulation de l'intention communicative

Les personnes avec T.E.D. présentent généralement des difficultés avec les autres personnes dans la vie ordinaire pour engager ou soutenir une conversation. Elles sont peu motivées à communiquer spontanément en dehors de leurs intérêts particuliers. Elles ont des thèmes de prédilection qu'elles investissent de manière quasiment encyclopédique .

Afin d'obtenir une motivation, l'histoire à inventer doit donc s'inspirer des sujets de prédilection de chaque participant. Évoquer des idées sur plusieurs domaines de prédilection et les faire converger vers une histoire inventée commune a constitué ce que

nous définissons comme « une motivation à communiquer ». Ce fonctionnement vise à obliger les locuteurs à avoir un comportement intentionnel.

4. Méthodologie de l'atelier de pragmatique

4.1 Participants

Les six adolescents-patients qui ont participé à ce projet expérimental ont été évalués et diagnostiqués au Centre de Ressources Autisme régional (Marseille) selon les critères du DSM IV, et les recommandations de bonnes pratiques pour le diagnostic de l'autisme. Le diagnostic a été posé à partir des outils ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) et ADI (Autism Diagnostic Interview). Ces patients présentent soit un autisme sans D.I., soit un syndrome d'Asperger. L'efficacité intellectuelle a été évaluée avec une échelle de Wechsler.

Parmi les participants se trouve la thérapeute (Isabelle) qui au cours de chaque séance a joué un rôle de co-énonciateur et un rôle de régulateur des échanges assurant le maintien du principe de coopération dans la communication entre les participants.

4.2 Procédures

L'atelier a été organisé à raison d'une séance d'une heure hebdomadaire durant neuf mois. L'atelier est réalisé au sein du service de pédo-psychiatrie. La thérapeute, dans le rôle de co-énonciatrice (et non de clinicienne), donne les directives pour commencer l'atelier. Les activités se déroulent en trois temps successifs : une mise en bouche par la répétition d'allitération, une attention conjointe par l'écoute d'une histoire racontée par la thérapeute puis partagée avec les participants qui deviennent « co-raconteurs » et une pratique co-énonciative par l'élaboration d'un projet. La thérapeute dans un premier temps très impliquée dans les tours de parole réduit progressivement sa participation en regard de l'augmentation du nombre des prises de parole des jeunes. Les consignes concernant les trois temps ont été explicitées à chaque atelier. Progressivement la situation de « conversation ordinaire » s'est mise en place générant une moindre nécessité de consignes comme dans la vie ordinaire. Cette pratique donne progressivement à voir les adaptations énonciatives implicites des intervenants dont celle de la thérapeute « co-énonciatrice ».

L'atelier se présente donc en trois parties qui visent chacune à travailler des objectifs spécifiques :

La première partie est constituée de 5 minutes de virelangues. Le principe est d'échauffer la voix et de « mastiquer » les gestes articulatoires comme pour un échauffement en gymnastique. Le thérapeute donne entendre un énoncé comme « la pie niche haut, l'oie niche bas, où niche l'hibou ? L'hibou niche ni haut ni bas ». Les jeunes doivent ensemble répéter cet énoncé avec le thérapeute qui devient ainsi co-énonciateur. L'activité, d'une durée de 5 minutes, est répétée, toujours en groupe, selon l'humeur du moment, en murmurant, en sur-articulant, etc.

La deuxième partie est de 10 minutes d'histoire inventée à plusieurs voix chaque semaine. Une fois toutes les six semaines, l'histoire est à inventer de façon autonome par chaque adolescent. Le thérapeute initie l'histoire, la relance, l'étaye mais ne pose aucune question : il y a une pratique narrative co-énonciative. Tous les jeunes participent potentiellement. Lors de l'invention de l'histoire, seul devant le groupe, les différents auditeurs peuvent intervenir en posant des questions ou en proposant une suite.

La troisième partie concerne le projet à réaliser. Le principe, à partir d'un thème choisi par le groupe d'adolescents nécessitant une négociation langagière, est de construire ensemble un projet à réaliser au terme d'une année. Cette année-là, les participants ont choisi, après négociations et discussions, de réaliser une exposition sur le Japon, au sein de l'établissement de soin, devant le personnel et les familles. Cette exposition n'a pas été proposée comme une « activité scolaire » à réaliser : sa réalisation est la conséquence de pratiques collaboratives.

Ces trois temps visent le renforcement des fonctions du langage par deux activités :

- la situation d'écoute et de répétition de virelangues visant l'appropriation et l'automatisation des gestes articulatoires et de structures syntactico-sémantiques ;
- l'activité de l'histoire inventée à plusieurs voix à partir de mots donnés. Les participants doivent focaliser leur attention sur la création d'une histoire inventée (stimulation de l'attention conjointe et du principe de coopération).
- l'activité « projet » vise le renforcement des fonctions référentielle (un thème), expressive (évoquant un choix), conative (argumentation visant à convaincre autrui) et phatique (maintien attention conjointe sur la conversation) à travers un format de discussion d'une durée de 30 minutes.

Lors de la séance, chaque participant est à tour de rôle locuteur et récepteur lors de la construction de l'histoire. Il doit donner des idées sur l'histoire et prendre son tour de parole de manière adaptée.

Cette situation de production permet de travailler des compétences spécifiques :

1/ Les compétences linguistiques :

- les gestes articulés et leur projection
- la construction phrastique (phrases complexes, enchâssées),
- la cohérence verbale (chronologie, référence, signification),
- la cohésion (connecteurs, anaphores et éléments référentiels),
- l'enrichissement sémantique (lexique, métaphores),
- la pertinence des informations (choix des mots, choix des titres de chapitres).

2/ Les savoirs para-linguistiques :

- les habiletés conversationnelles (écoute d'autrui, appréhension et respect des tours de parole, connaissance des codes de politesse et de la modalité verbale.),
- la gestion d'un conflit ou d'un désaccord,
- l'argumentation (convaincre, négocier),
- l'inférence verbale (appréhension des intentions communicatives de chacun).

4.3 La grille d'évaluation et le recueil des données

Les ateliers de pragmatique ont donné lieu à une évaluation spécifique portant sur les points suivants :

- fonction patrimoniale (enrichissement de la structure phrastique, connecteurs du discours),
- fonction référentielle (choix d'éléments pertinents),

- fonction expressive (emploi de termes mentaliste, expression d'opinion),
- fonction phatique (maintien du flux conversationnel en articulation avec les interventions d'autrui),
- fonction conative (exposition d'arguments, connecteurs logiques).

Nous allons proposer des extraits des pratiques énonciatives à partir des ateliers conduits en novembre et décembre puis en mars afin de présenter l'évolution qualitative des pratiques langagières des adolescents. Nous présenterons ces résultats en deux temps : d'abord ceux concernant la partie « histoire inventée » où nous observerons l'évolution langagière du récit à plusieurs voix vers le récit autonome. Ensuite nous présenterons les résultats de la partie « discussion » à l'occasion de laquelle nous observerons l'évolution des compétences conversationnelles et communicatives.

5. Résultats

5.1 Le corpus discussion

5.1.1 La discussion : novembre 2013

Cette première interaction est constitutive d'une discussion portant sur le choix des thèmes pour réaliser une exposition sur le Japon en fin d'année. Nous allons présenter des extraits d'un échange et y observer des éléments conversationnels.

Les locuteurs sont identifiés par une initiale majuscule ; l'initiale de la thérapeute (I pour Isabelle) est en caractère gras.

1. N au Groupe : la tâche c'est de découvrir qui fait quoi
2. I: bien N/ la tâche c'est de découvrir qui fait quoi/ pour chaque séance avoir une fiche de travail pour savoir ce qu'on fait/ en discuter avec les copains et faire avancer l'exposition sinon on va jamais y arriver
3. J : pour ce genre de détail/ c'est pas vraiment ce que je pensais faire/ mais faire/vers le culturel sur différents sujets qui se défilent au fur et à mesure
4. I: mais oui mais il va falloir synthétiser
5. J : ah là là là là/ ça risque d'être compliqué
6. I à Y : Alors Y/ est ce que tu penses à des +++ est-ce que ça te plaît le Japon + t'avais l'air content qu'on fasse ce projet
7. Y : ouaiais:::
8. I: qu'est ce qui te plaît dans le Japon
9. Y : les jeux vidéos et certains mangas
10. I: pourquoi tu nous parlerais pas de certains mangas ou du développement des jeux vidéos au Japon
11. Y : ben/ tout ce qui m'intéresse c'est le jeu vidéo en lui-même pas
12. I : pas l'histoire de l'entreprise NINTENDO
13. Y : je sais pas/ non!
14. I : et l'histoire du Manga
15. J à Y : on avait parlé de Shogo Chara↑ j'ai dû le faire sans toi ↑
16. Y : et merde↑ c'est vrai↑
17. I à Y : c'est pas grave↑
18. N : et pourquoi (chevauchement paroles)
19. Y (coupe parole à N) : c'est un peu un manga pour fille + alors je vais passer, je vais passer pour un gros demeuré si jamais je présente un manga pour fille↑
20. J : on a déjà vu des trucs de fille↑

21. Y : ah↑ alors
22. I : si tu l'aimes c'est que c'est pas pour fille↑
23. J : mais je ne vois pas en ce qui est gênant pour toi ↑
24. Y : c'est que je risque d'avoir la honte, c'est tout ↑

Cet échange conversationnel donne à voir la place prépondérante occupée par Isabelle en tant que personne ressource en langue et en langage. Il ne s'agit pas d'une conversation entre pairs mais entre Isabelle et les adolescents (tours de parole 1 à 13). Cette conversation, gérée par Isabelle, donne lieu à un échange entre adolescents au cours duquel les interventions d'Isabelle ne seront pas prises en compte.

On observe que ses interventions aident à la verbalisation, mise en mots des paroles des adolescents. Ainsi Y convoque la fonction expressive du langage (« ouaiiais ») qui va être relancée par Isabelle afin d'obtenir une verbalisation en langue. L'adolescent réalise cette verbalisation mais dans un énoncé lexical sans structure canonique (« les jeux vidéo et certains mangas »). Elle obtiendra un contenu canonique classique au tour suivant. Ce contenu, bien qu'interrompu, est introduit par une structure périphrastique puis par un présentatif, caractéristique de la fonction référentielle (« ben/ tout ce qui m'intéresse c'est le jeu vidéo en lui-même pas »).

Plus précisément, les relances d'Isabelle conduisent à la formulation d'interventions de la part des adolescents mais jamais à une conversation autonome. Ainsi Isabelle intervient régulièrement des tours de parole 1 à 14 avant et après chaque intervention d'adolescents. On constate que les jeunes interviennent peu entre eux (entre pairs) sauf dans le cas d'un échange latéral initié par l'un d'entre eux (cf. tour de parole 14 à 22).

Concernant les compétences conversationnelles, on observe un échange latéral entre J et Y, portant sur une thématique différente de celle initiée par Isabelle, qui donne lieu à une articulation de tours de parole entre ces adolescents mais avec des ratés conversationnels (paroles incompréhensibles, chevauchements et interruptions, ignorance des interventions d'Isabelle). A l'occasion de cet échange on observe à nouveau des compétences langagières et linguistiques présentes dans leurs interventions respectives et une construction co-énonciative de certains tours de parole (cf. tours de parole 23 et 24). Cependant, cet échange prend naissance dans une montée en tension (initiée par un reproche de J adressé à Y).

Dès le début de cette expérimentation, on voit que la présence de compétences linguistiques et langagières renforce l'intérêt du projet d'atelier pragmatique. Ce projet vise notamment à conduire les adolescents à s'approprier des règles conversationnelles visant à gérer les règles de discussion animant un échange constructif. Dans un premier temps, Isabelle incarne la personne « guide ». Puis, Isabelle instaure des règles d'écoute à l'autre, de temps de parole mais aussi d'argumentation en montrant l'exemple, en identifiant à des moments spécifiques les enjeux langagiers et linguistiques. L'un des objectifs d'Isabelle est donc de permettre aux jeunes de développer une pratique langagière conversationnelle reposant sur des règles conversationnelles (respect et écoute des interventions et tours de parole) et sur l'exploitation des fonctions du langage (attention conjointe, expression de soi, argumentation...).

5.1.2 La discussion : mars 2014

Cette seconde interaction illustre une discussion entre les adolescents autour d'un dessin de T destiné à illustrer le thème qu'il présentera à l'exposition « les jeux vidéo » (dessin du personnage de Mario réalisé par T). L'interaction commence lorsque Y arrive cinq minutes après le début de l'atelier.

1. N à I : isabelle/ on pourrait lui expliquer ce que vous avez dit quand ce sera le spectacle/ là ↑ qu'il allait faire un exposé sur ses jeux vidéos ↑ il comptait le faire avec T ou J, au fait ?
2. Y : je sais pas ↑ euh ↑
3. J : je dirais plutôt que c'est T/ il est dans la catégorie jeu vidéo/ tandis que B/ L et moi/ on fait la partie culturelle/ le folklore
4. Y : Ouais:: les autres loisirs/ genre le shogi
5. J : disons qu'il a voulu le mettre dans la partie jeu ↑
[silence]
6. Y : euh ↑ c'est pas Mario par hasard ↑
7. I : génial (à T) donc tu vois qu'il est super + parce que tu vois Y/ T trouve qu'il l'a raté/ mais nous on trouve que c'est super ↑
8. B à T : déjà si t'as fait ça c'est que
9. J (qui coupe la parole) : je pense ce qui te manque en fait c'est de la confiance en toi ↑
10. Y : oui bon à part ça/ ce léger manque + euh/ enfin pas si léger que ça/ sans vouloir être euh/ ben euh + la confiance en soi/ ben euh + c'est un bon début ↑
11. I : c'est super ↑ moi je suis incapable de dessiner comme ça ↑ tu l'as fait à main levée
12. T : euh/ oui/ j'ai dessiné le personnage et y avait quelques années que j'ai dessiné
13. J à T : donc tu penses que tu as un manque d'expérience + que tu en as perdu
14. T : non non c'est
15. N : c'est quoi
16. T : c'est plutôt un manque de temps
17. I : c'est pas la peur de ne pas réussir
18. N : garde ton sang froid et tu y arriveras plus facilement
19. I au groupe : est ce que c'est la peur de pas réussir
20. N : ben non/ pour y arriver il vaut mieux garder son sang froid

Le premier tour de parole de cet échange est initié par N qui s'adresse à Isabelle en lui proposant d'informer Y sur ce qui s'est dit en début d'atelier. Il est intéressant ici d'observer que N propose un échange latéral en s'adressant à Isabelle pour obtenir son assentiment. Cette demande est d'ailleurs justifiée d'un point de vue argumentatif (cf. tour de parole 1).

On observe un recours aux fonctions langagières :

- référentielle (respect de la thématique conversationnelle initiée par Isabelle) ;
- expressive (position, initiative personnelle) ;
- conative (recours à des procédés variés de politesse linguistique, utilisation du pronom indéfini « on » à valeur inclusive, conditionnel, futur de politesse, adverbe consensuel « plutôt », subordinations, connecteurs logiques introduisant les arguments, formulation ménagée « disons que ») ;
- phatique (attention conjointe maintenue).

J. présentait au mois de novembre des difficultés articulatoires, des difficultés dans la prise de parole, et des difficultés dans la synthèse d'un événement¹. En fin d'année, il prend la parole (initiative d'un échange), la conserve, et gère des tours de parole. Il convoque de l'argumentation et de la synthèse d'événements. Enfin, on observe que J s'inscrit dans la parole d'autrui en convoquant une co-énonciation par attachement (cf. tour de parole 3).

Concernant les échanges 6 à 20, il est intéressant d'y observer une véritable conversation sous forme de discussion entre les adolescents mais aussi accessoirement avec des interventions d'Isabelle. Ces interventions sont prises en compte par les adolescents contrairement à ce que l'on a pu observer au mois de novembre. On y observe une co-gestion des tours de parole par chacun avec une disparition des ratés des tours de paroles qui étaient systématiques en novembre (absence de chevauchement et d'interruption). On observe une seule rupture mais qui est en cohérence avec la thématique. On observe encore et surtout la présence des différentes fonctions synchroniques du langage à savoir le partage de la fonction référentielle (le thème est respecté et maintenu), de la fonction expressive (validation des préférences), de la fonction conative (procédés de politesse pour agir sur autrui : « disons » ou encore « plutôt ») et de la fonction phatique (attention conjointe maintenue et principe de coopération). Isabelle quant à elle intervient peu mais lorsque cela est le cas son intervention est prise en compte (cf. tours de parole et 12, puis 19 et 20). Par ailleurs, on observe qu'elle intervient à un moment clef pour relancer l'interaction au tour de parole 7 visant la valorisation d'un adolescent et l'expression des émotions : « génial (à T) donc tu vois qu'il est super + parce que tu vois Y/ T trouve qu'il l'a raté/ mais nous on trouve que c'est super ↑ ».

La discussion « fonctionne » donc entre les adolescents, alors qu'elle était difficile au mois de novembre. Les adolescents parlent de la même chose, ils donnent leur point de vue et recherchent celui de l'autre, ils maintiennent l'attention conjointe et n'hésitent pas à négocier des moments potentiels de rupture comme cela est le cas aux tours de parole 13 à 16 où ils discutent sur la performance de l'un d'entre eux.

A ce stade, et avant de présenter le corpus portant sur l'histoire inventée, nous pouvons conclure que l'atelier de pragmatique dans sa dimension conversationnelle a conduit à plusieurs observations positives. Tout d'abord, la participation verbale d'Isabelle a été de moins en moins nécessaire et Isabelle est progressivement devenue simplement co-énonciatrice. Ensuite, la conversation entre pairs s'est révélée possible attestant de capacités d'implication et d'attention des locuteurs. Enfin, différentes fonctions du langage (référentielle, expressive, conative, phatique) sont présentes lors des activités langagières, attestant des capacités d'adaptation langagière des adolescents.

5.2 Le corpus histoire inventée

5.2.1 L'histoire inventée à plusieurs voix : décembre 2013

L'interaction reproduite ci-après est constitutive d'un extrait de la seconde partie d'un atelier de pragmatique ayant eu lieu au mois de décembre. A ce stade de l'année, l'activité consiste à élaborer collectivement un récit à travers des tours de parole successifs. De façon préliminaire, Isabelle introduit la situation initiale d'une histoire à raconter. Il s'agit d'un frère et d'une sœur qui se rendent à la bibliothèque municipale pour y consulter des livres :

1 Cette appréciation est strictement qualitative, à partir de l'analyse des films réalisés pendant les séances.

1. I : [...] elle va voir où son frère en est avec son livre...
2. B : [...] elle voit son frère qui est dehors, et qui... euh... mais on peut faire quoi des trucs même irréels
3. I : ah irréel, oui bien sûr [...]
4. B : ah oui! elle sort de la bibliothèque et elle voit son frère qui se fait enlever par un dragon
5. I : d'accord/ dans la rue
6. B : oui
7. I : d'accord (Isabelle désigne du regard J)
8. J : la petite fille ouvra les yeux/ remarqua aussi que les fées de son livre sont sortis de ce dernier
9. I : D'accord
10. J : les personnages qui se trouvent dans le livre/ étaient tous vivants/ elle su::/ la jeune fille supplia tout le monde d/ des livres de sauver son frère/ et tous acceptèrent/ parce que la vie/ et pour eux ne valait être vécue pour eux qu'à travers l'amour d'un lutin/ et puis ils ont / ils ont traversé toute la ville pour délivrer le jeune homme du dragon
11. I : L
12. L : comptez pas sur moi pour euh/ je sais pas trop
13. I : alors ils traversent toute la ville [...]
14. L : je sais pas
15. I : Y
16. Y : j'ai pas d'idée
17. I : en fait ils arrivent à la porte [...]

A l'occasion de cette activité de récit collaboratif (à plusieurs voix), on observe qu'un adolescent se porte immédiatement volontaire pour prendre la parole et poursuit le premier le récit (cf. tour de parole 2). Cependant, on observe qu'il va rapidement s'interrompre pour poser une question à Isabelle. Celle-ci lui répond et l'adolescent poursuit le récit (cf. tours de parole 2 et 3) mais à nouveau il s'arrête. Isabelle tente de l'aider à le poursuivre en complétant son propos par une information circonstancielle de lieu qui est validée par l'adolescent mais qui ne permet pas à ce dernier de poursuivre pour autant le récit (cf. tours de parole 5 à 7). Isabelle désigne alors J qui poursuit le récit. On remarque qu'il fait une pause assez rapidement lui aussi. Isabelle va valider le contenu de sa proposition et J va alors poursuivre plus longuement le récit jusqu'à ce qu'il s'arrête (cf. tours de parole 8 à 10). Isabelle désigne alors L pour poursuivre mais celui-ci va refuser « comptez pas sur moi pour euh/ je sais pas trop ». Elle va alors prendre en charge la suite du récit puis va redonner la parole à L mais celui-ci y renonce à nouveau « je sais pas ». Isabelle désigne alors Y mais celui-ci refuse à son tour « j'ai pas d'idée ». Isabelle va alors poursuivre seule le récit.

On observe, à ce stade de l'année, que certains adolescents sont plus à l'aise que d'autres pour prendre en charge le récit (comme B et J) bien qu'ils ne gardent pas la parole très longtemps, et que d'autres s'y refusent (comme L et Y). L'émergence du récit collaboratif est ainsi amorcé.

5.2.2 L'histoire inventée à une seule voix : février 2014

Nous allons maintenant présenter un récit individuel produit par Y au mois de février. Isabelle et les adolescents ont sélectionné au choix une série de mots. Y est alors désigné pour raconter l'histoire...

1. Y : C'est l'histoire/ de quelqu'un qui vient d'arriver dans/ dans un monde/ appelé minecraft/ hein arrivé comme ça/ hein euh/ hein/ au début il sait pas ce qu'i:::/ ce qu'i::: veut faire/ en même temps euh c'est vide autour/ en même temps euh y a rien autour de lui l y a seulement des arbres/ des fleurs/ des pins/ et un cochon/ un cochon/ alors du coup/ alors du coup/ vu qu'il ne sait pas hein euh

quoi faire/ après/ au début/ ben euh/ il se met à poursuivre le cochon/ hein euh/ donc il n'y arrive pas/ jusqu'à ce qu'il fasse nuit dehors deux deux zombies i i is born ce qui signifie arriver

2. J : apparaître

3. ? : ça signifie naître idem

4. Y : ce qui signifie apparaître/ arrive et le zigouille/ ouille/ et/ il se régénère/ a/ a/ plusieurs heures plus tard après que les zombies et les autres monstres du coin se soient matés un bon film/ il se régénère donc et fit ce que quelqu'un le lui dit il se fit un abris de la terre/ il pris tout ce qu'ils voulaient de la terre du bois et se fit un abri/ une autre nuit passa/ il se font un bon tournoi de ping pong en même temps ils n'ont que ça à faire parce que bon s'il n'y a que ça à faire bon/ j'en étais où ah/ oui/ il décida d'aller à la mine afin ben euh d'aller à la mine afin de euh ben de miner et et et là et là sous ses yeux de maycrafter ébahis il trouva du diamant il passa une heure pour finir de l'avoir il finit par réussir [...]

On observe tout d'abord que Y a nettement progressé dans cet exercice puisqu'il produit un récit complet et dense à partir des mots inscrits au tableau. Il les barre au fur et à mesure de leur utilisation dans l'histoire qu'il est en train de créer. On observe que le contenu de son histoire contient des connecteurs et organisateurs textuels (« c'est l'histoire de... », « alors du coup... »), ce qui n'était pas le cas au mois de novembre. Les autres l'écoutent attentivement. Ils vont même intervenir en recourant à de la co-énonciation en réparation (cf. tour de parole 2 et 3) qui est prise en compte par Y (cf. tour de parole 4). On remarque également que Y n'hésite pas à insérer des commentaires personnels sur l'histoire qu'il est en train de narrer (« en même temps ils n'ont que ça à faire... »). Ce qui ne le perturbe pas pour reprendre consciemment, et avec cohérence, le fil de son récit « bon j'en étais où ah/ oui/ il décida... ».

6. Conclusion

Lorsqu'on compare les premiers récits en production collaborative et ce récit en production autonome ou encore les discussions du mois de novembre et celles du mois de février, on constate que la participation verbale d'Isabelle diminue de façon très significative et que les pratiques langagières se sont ritualisées. Les adolescents parviennent à produire de façon autonome des récits. Ils sont à la fois impliqués dans leurs productions narratives et sont attentifs à celles des autres. Ils produisent un contenu narratif en cohérence avec le récit élaboré collectivement ou individuellement. Ils convoquent leur imaginaire tout en fonctionnant également par coopération linguistique, attention conjointe et par co-énonciation. Concernant les règles conversationnelles, on peut observer qu'ils demandent la parole et qu'ils s'inscrivent dans la suite de la trame de l'histoire initiée par quelqu'un d'autre.

A l'issue de cette analyse, il s'avère que les ateliers de pragmatique ont un impact quant à l'élaboration de récits collectifs et qu'ils débouchent progressivement sur la production de récit individuels. Les structures sémantico-syntaxiques et phonologiques produites par les adolescents sont plus audibles et plus variées. De même la gestion conversationnelle est plus performante en termes de cohérence et de richesse des échanges, mais aussi en termes de tours de parole, d'écoute d'autrui et de prise en compte des contenus langagiers d'autrui. Enfin, on observe une utilisation des différentes fonctions du langage dans les productions langagières en fin d'année ainsi que la présence de co-énonciation et le recours à une attention conjointe de chacun.

Ces ateliers pragmatiques, inscrits dans une temporalité et dans la transmission implicite de savoir-faire et de savoir-dire entre une thérapeute et des adolescents, donnent à voir et à réfléchir sur la nécessaire démarche langagière du thérapeute lors de la remédiation

langagière : redécouvrir la place et la richesse des activités langagières au cœur de la relation de soin est une façon d'ancrer une humanité au sein du dispositif médical.

Références

Baghdadli A. & J. Brisot-Dubois, 2011, *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme*, Paris : Elsevier Masson.

Baltaxe C., 1977, « Pragmatics deficits in the language of autistic adolescents », *Journal of Pediatric Psychology*, n° 2, 176-180.

Baron-Cohen S., 1998, *La cécité mentale, un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Baron-Cohen S., Leslie A. & Frith U., 1985, « Does the autistic child have « a theory of mind »? », *Cognition*, n° 21 (1), 37-46.

Bernicot J., J. Comeau & H. Feider, 1993, « Speech acts by mother and child : determining their nature and form », *European Journal of Psychology of Education*, n°8, 35-50.

Bruner J., 1991, De la communication au langage, perspective psychologique, in : Bruner, J.S. (éd.), *Savoir faire, savoir dire* (PUF, Paris), 157-208.

CIM-10, 2015, Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, Bulletin officiel N° 2015/9bis, ATIH.

Cummings L., 2005, *Pragmatics : A multidisciplinary perspective*, Edinburgh, UK : Edinburgh University Press.

Grice P., 1979, « Logique et conversation », *Communications*, n°30, 57-72.

Haute Autorité de la Santé (HAS), 2010, http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2008-12/20081217_manuel_v2010_nouvelle_maquette.pdf

Hupet M., 2006, « Bilan de la compétence pragmatique », in : Estienne, E. & Priérart, B.E. (éds.), *Bilan de langage et de voix*. Paris : Masson.

Ivanko S.L & P.M. Pexman, 2003, « Context incongruity and irony processing », *Discourse Processes*, n°35, 241-279.

Jakobson R., 1973, *Essais de linguistique générale*, Paris : Editions de Minuit.

Kerbrat-Orecchioni C., 1986, *L'implicite*. Paris : Armand Colin.

Loukusa S. & I. Moilanen, 2009, « Pragmatic inference abilities in individuals with Asperger syndrome or high-functioning autism. A review », *Research in Autism Spectrum Disorders*, n°3, 890-904.

Mauss M. (1950). *Anthropologie et sociologie*. Paris: PUF.

Monfort M., Juarez A. & Monfort-Juarez I., 2005, *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Madrid : Entha Ediciones.

Norbury C.F. & D.V.M. Bishop, 2002, « Inferential processing and story recall in children with communication problems : A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism », *International Journal of Language and Communication Disorders*, n°37, 227-251.

OMS - Organisation mondiale de la santé. *CIM-10 / ICD-10 Classification Internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement : Descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*. Issy-les-Moulineaux : Masson, 1994. 305 p.

Ramberg C., S. Ehlers, A. Nydén, M. Johansson & C. Gillberg, 1996, « Language and pragmatic functions in school-age children on the autism spectrum », *European Journal of Disorders of Communication*, n°31, 387-414.

Rapin I. & M. Dunn, 2003, « Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum », *Brain & Development*, n°25, 166-172.

Rey V., C. Gomila & C. Romain, 2013, *La détresse langagière*, Presses Universitaires de Provence : Aix-en-Provence.

Rey V., S. Demartino, A.M. Girardot & P. Poinso, 2012, « Premier étalonnage pour évaluer un déficit dans le traitement de la métaphore chez des enfants présentant un syndrome d'Asperger », *ANAE*, n°24(117), 208-214.

Surian L., S. Baron-Cohen & H. Van Der Lely, 1996, « Are children with autism deaf so Gricean maxims ? », *Cognitive Neuropsychology*, n°1 (1), 55-71.

Tager-Flusberg H., 1981, « On the nature of linguistic functioning in early infantile autism », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n°11, 45-56.

Tomasello M., 2004, *Aux origines de la cognition humaine*, Paris : Retz.