

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Lucie DUSAPIN

soutenu publiquement en juin 2015 :

**La pratique théâtrale, outil-médiateur à
l'amélioration de la pragmatique chez
l'adolescent porteur d'un TSA ou d'un TSLO.
Étude spécifique de la prosodie et du non-verbal.**

MEMOIRE dirigé par :

Gisèle FEUILLET, Orthophoniste, Avignon

Loïc GAMOT, Orthophoniste, Auchel

Je dédicace ce mémoire à Anne, une marraine incroyable, lumineuse et généreuse qui m'a permis de rêver et de mener à bien cette expérience.

Remerciements

Je tiens à remercier mes maîtres de mémoire, Gisèle Feuillet et Loïc Gamot, pour m'avoir fait confiance et m'avoir aidée à élaborer pas à pas le protocole et la trame de ce mémoire. Merci à Gisèle Feuillet pour m'avoir permis de rencontrer ses patients au sein des ateliers-théâtre durant deux années consécutives.

Merci à l'association TEDAI 84 de m'avoir accueillie et un immense merci aux enfants qui ont participé à notre étude pour leur enthousiasme, leur investissement et leur immense richesse. Merci aux parents pour leur généreuse participation.

Merci à Bertrand Beillot pour ses conseils, son énergie et sa créativité lors de ces douze séances théâtrales enrichissantes et sa participation à l'évaluation, ainsi qu'à Emma Sugier, stagiaire en psychologie.

Je remercie mes maîtres de stage, en cabinet libéral et en institutions, de m'avoir accueillie tout au long de cette année et du précieux partage de leurs connaissances et de leurs expériences. Merci à Marianne Bazin pour ses conseils et sa relecture attentive. Merci à Nathaly Joyeux de m'avoir accompagnée dans le travail de réflexion.

Merci à Véronique Granit, orthophoniste du CRA de Montpellier, pour son aide avisée concernant l'évaluation des enfants et sa bienveillance. Merci à Françoise Coquet, orthophoniste, pour ses précieux conseils sur la terminologie du trouble du langage oral et sur la pragmatique. Merci au jury de s'être intéressé à notre travail et de leur disponibilité.

Merci à Baptiste pour m'avoir initiée à l'utilisation des graphiques et à Réjane qui m'a soutenue jusqu'au bout. Merci à mes amis parisiens, lillois et montpelliérains pour leur gentillesse, leur sourire et leurs encouragements.

Je remercie mes parents et ma petite sœur pour m'avoir permis d'arriver jusqu'ici, pour leur écoute et leur infini soutien. Et merci à Carlos pour son amour qui m'aide à avancer.

La pratique théâtrale, outil-médiateur à l'amélioration de la pragmatique chez l'adolescent porteur d'un TSA ou d'un TSLO.

Lucie DUSAPIN

Étude spécifique de la prosodie et du non-verbal.

Discipline : Orthophonie, Mémoire n°29

Résumé :

Les interactions sociales représentent un nouveau champ d'exploration de la cognition (Krolak-Salmon, 2014). La pragmatique constitue une approche fonctionnelle du langage qui prend en compte l'influence de la communication sur l'environnement : « Au quotidien, nous interprétons inconsciemment et en permanence les attitudes d'autrui, ce qui guide la régulation de notre propre comportement » (Rochat, 2013). Dans l'évolution habituelle des enfants ayant des troubles de la pragmatique, les difficultés langagières s'estompent progressivement à l'adolescence tandis que des séquelles concernant la pragmatique persistent (Montfort et al. 2005). Ces enfants rencontrent des obstacles dans leurs relations sociales, notamment à cause de leur difficulté à adapter leur langage en fonction du contexte, de l'interlocuteur et du but à atteindre. Le théâtre en soi est une pratique riche d'enseignement sur soi et sur les autres qui entraîne des compétences pragmatiques et renforce l'affirmation de soi (Reynaud, 2006). C'est une expérience de réalité qui met en jeu tous les éléments de la communication afin de transmettre une intention. Chez ces enfants, les expressions du visage sont comprises en présentation mais pas en représentation (Perret et al, 2014) et la dimension prosodique de la voix est peu intégrée (Martel, 2003). Notre travail a consisté à vérifier qu'un entraînement des habiletés non-verbales et prosodiques par l'intermédiaire d'un atelier-théâtre améliorerait la communication de ces enfants dans leur quotidien et augmenterait leur confiance en eux en situation de communication.

Mots-clés :

autisme - troubles spécifiques du langage oral - pragmatique - théâtre - communication non-verbale
- prosodie

Abstract :

Social interactions represent a new field of exploration of cognition (Krolak-Salmon, 2014). Pragmatics is a functional approach to language that takes into account the influence of communication on the environment: "In everyday life, we constantly and unconsciously interpret other people's attitudes, which guides our own behavior"(Rochat, 2013). As children with pragmatic disorders develop, their language difficulties usually gradually fade away in their teens, whereas pragmatics-related sequelae persist (Montfort et al., 2005). These children are faced with stumbling blocks as regards socializing, partly because they cannot easily adapt their language to the situation, to the person they are addressing, or to the purpose of their speech. Drama, per se, teaches a lot about oneself as well as others, imparts pragmatic skills and strengthens self-confidence (Reynaud, 2006). It is an experience of reality that involves all the elements of communication in order to convey an intention. With these children, facial expressions are understood in presentation but not in representation (Perret et al, 2014) and the prosodic dimension of voice is poorly integrated (Martel, 2003). Our work has been to train nonverbal and prosodic skills through a theater workshop to improve these children's daily communication and to enhance their self-confidence in situations of communication.

Keywords :

autism - specific language impairment - pragmatic - theater - nonverbal communication- prosody

MEMOIRE dirigé par : **Gisèle FEUILLET**, Orthophoniste, Avignon

Loïc GAMOT, Orthophoniste, Auchel

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	3
1. La pragmatique	4
1.1. Définition	4
1.2. Fonctionnement de la pragmatique.....	4
1.2.1. Intentionnalité	4
1.2.2. Théorie de l'esprit	5
1.2.3. Adaptation	6
1.2.4. Régie de l'échange	7
1.2.5. Organisation de l'information	8
1.3. Développement de la pragmatique	9
1.3.1. Interactions : origine des apprentissages	9
1.3.2. Manipulation de l'objet-langage	9
1.3.3. Le métalangage	10
1.4. Transition entre la pragmatique et ses troubles	10
2. Pathologies avec des troubles de la pragmatique	11
2.1. Les troubles de la pragmatique	11
2.1.1. Définition	11
2.1.2. Symptomatologie	11
2.1.2.1. Troubles des habiletés non-verbales	12
2.1.2.2. Troubles des habiletés réceptives	12
2.1.2.3. Troubles des habiletés expressives	12
2.1.2.4. Troubles des habiletés discursives	12
2.1.3. Conséquences sur le développement	13
2.1.3.1. Relation parents/enfants	13
2.1.3.2. Adolescence	13
2.1.3.3. Image de soi	14
2.2. Dysphasie / TSLO / SLI	14
2.2.1. Première définition du trouble du langage	14
2.2.2. Trouble spécifique du langage oral (TSLO)	15
2.2.3. Dysphasie	15
2.2.4. Limites des classifications	15
2.3. TPL/SSP/ Trouble de la communication	16
2.3.1. Syndrome sémantico-pragmatique sans autisme (SSP)	16
2.3.2. Trouble de la pragmatique du langage (TPL)	17
2.3.3. DSM-V et le Trouble de la communication social-pragmatique	17
2.4. TED/TSA	18
2.4.1. DSM-IV et le Trouble envahissant du développement (TED)	18
2.4.2. DSM-V et le Trouble du spectre autistique (TSA)	18
2.4.3. Particularités du DSM-V	19
2.4.4. Critiques du DSM-V	20
3. Évaluation et prise en charge des troubles de la pragmatique	20
3.1. Évaluation de la pragmatique	21
3.1.1. Évaluation quantitative	21
3.1.2. Évaluation quantitative partielle	21
3.1.3. Évaluation qualitative	22
3.1.3.1. Taterschall	22
3.1.3.2. Check'list Communication Bishop	22
3.1.3.3. Profil pragmatique de Montfort (2005)	23

3.1.3.4. Girolametto	23
3.1.3.5. Bellini	23
3.1.3.6. Pomimi	24
3.2. Prise en charge des troubles de la pragmatique	24
3.2.1. Guidance parentale	24
3.2.2. Approche formelle	24
3.2.3. Visualisation de la communication	25
3.2.4. Approche fonctionnelle	26
3.2.5. Jeux de représentation, théâtre, dramatisation	26
3.2.5.1 Jeu de l'enfant/Jeu théâtral	26
3.2.5.2. Jeu collectif	27
3.2.5.3. Espace de socialisation	28
4. Lien entre le théâtre et l'entraînement des compétences pragmatiques	28
4.1. Définition du théâtre	29
4.1.1. Art de la représentation et de la symbolisation	29
4.1.2. Art de la communication	29
4.2. Signifiants utilisés au théâtre et habiletés pragmatiques	30
4.2.1. Corps au théâtre et enrichissement du non-verbal	30
4.2.2. Voix au théâtre et enrichissement de la prosodie	31
4.2.3. Interprétation des émotions	32
5. Théâtre et orthophonie	32
5.1. Théâtre et troubles du non-verbal	32
5.2. Théâtre et troubles de la prosodie	32
5.3. Proposition d'un atelier-théâtre	33
5.4. Hypothèses	34
Sujets, matériel et méthode.....	35
Protocole	36
1. Population et lieu de travail	37
1.1. Population	37
1.2. Lieu de travail	38
2. Matériel et méthodes	38
2.1. Description générale de l'atelier-théâtre	38
2.2. Organisation générale de l'atelier-théâtre	38
2.3. Évaluation pré- et post-atelier	39
2.3.1. Évaluation en situation écologique et non-écologique	39
2.3.1.1. Choix de la grille d'observation	40
2.3.1.2. Objectifs de la grille d'observation	40
2.3.1.3. Description et paramètres retenus	40
2.3.1.3.1. Non-verbal	40
2.3.1.3.2. Prosodie	41
2.3.1.4. Mode de passation	42
2.3.1.4.1. En situation non-écologique	42
2.3.1.4.2. En situation écologique	42
2.3.1.5. Cotation des items	43
2.3.2. Évaluation de la confiance en soi en situation de communication	43
2.3.2.1. Objectifs	43
2.3.2.2. Description	44

2.3.2.3. Mode de passation	44
2.3.2.4. Cotation des items	44
2.3.3. Méthode d'analyse des résultats	44
2.3.3.1. Non-verbal et prosodie	44
2.3.3.2. Confiance en soi	45
2.4. Description des séances	45
2.4.1. Séance 1 : Prise de contact et évaluation pré-atelier	45
2.4.1.1. Objectifs	45
2.4.1.2. Organisation	45
2.4.1.2.1. Temps d'accueil	45
2.4.1.2.1.1. Description du temps d'accueil	45
2.4.1.2.1.2. Objectifs du temps d'accueil	45
2.4.1.2.2. Échauffement collectif	46
2.4.1.2.2.1. Description de l'échauffement	46
2.4.1.2.2.2. Objectifs de l'échauffement	46
2.4.1.2.2.3. Moyens utilisés	47
2.4.1.2.3. Évaluation T0	47
2.4.1.2.4. Temps de sortie	47
2.4.1.2.4.1. Description du temps de sortie	47
2.4.1.2.4.2. Objectifs	47
2.4.2. Séance 2 : Travail du non-verbal	47
2.4.2.1. Objectifs	48
2.4.2.2. Organisation	48
2.4.2.3. Description des exercices	48
2.4.2.3.1. Saynète collective	48
2.4.2.3.1.1. Description	48
2.4.2.3.1.2. Objectifs	48
2.4.2.3.1.3. Moyens	49
2.4.2.3.2. Exercice des papiers	49
2.4.2.3.2.1. Description	49
2.4.2.3.2.2. Objectifs	49
2.4.2.3.2.3. Moyens	50
2.4.3. Séance 3 : Travail de la prosodie	50
2.4.3.1. Objectifs	50
2.4.3.2. Organisation	50
2.4.3.3. Moyens utilisés	51
2.4.3.4. Description des exercices	51
2.4.3.4.1. Intention avec un support verbal	51
2.4.3.4.1.1. Description	51
2.4.3.4.1.2. Objectifs	51
2.4.3.4.1.3. Moyens	52
2.4.3.4.2. Exercices des chaises	52

2.4.3.4.2.1. Description	52
2.4.3.4.2.1. Description	52
2.4.3.4.2.2. Objectifs	52
2.4.3.4.2.3. Moyens	53
2.4.4. Séance 4 : Travail de la méta-pragmatique	53
2.4.4.1. Objectifs	53
2.4.4.2. Organisation	53
2.4.4.3. Moyens utilisés	53
2.4.5. Séance 5 : Première répétition	54
2.4.5.1. Objectifs	54
2.4.5.2. Organisation	54
2.4.5.3. Moyens utilisés : scènes duelles	54
2.4.5.4. Les répétitions	55
2.4.5.4.1. Description des répétitions	55
2.4.5.4.2. Objectifs des répétitions	55
2.4.6. Séance 6 et 7 : Entraînement	55
2.4.6.1. Objectifs	55
2.4.6.2. Organisation	56
2.4.7. Séance 8 : scènes à plusieurs	56
2.4.7.1. Objectifs	56
2.4.7.2. Organisation	56
2.4.7.3. Moyens	56
2.4.8. Séance 9 : communication totale	56
2.4.8.1. Objectifs	56
2.4.8.2. Organisation	57
2.4.9. Séance 10 et 11 : Filage	57
2.4.9.1. Objectifs	57
2.4.9.2. Organisation	57
2.4.10. Séance 12	57
2.4.10.1. Objectifs	57
2.4.10.2. Organisation	58
2.4.10.2.1. Évaluation post-atelier	58
2.4.10.2.2. Représentation	58
Résultats.....	59
1. Évolution des paramètres non-verbaux avant et après l'atelier-théâtre en situation de représentation	60
1.1. Sur le versant expressif	60
1.1.1. Analyse quantitative	60
1.1.2. Analyse qualitative	60
1.1.2.1. Regard et mimiques : Clément	60
1.1.2.2. Gestes : Réjane	61
1.1.2.3. Tour de rôle : Marie	61
1.2. Sur le versant réceptif	62
1.2.1. Analyse quantitative	62

1.2.2. Analyse qualitative	62
1.2.2.1. Regard : Nawel	62
1.2.2.2. Mimiques : Baptiste	63
1.2.2.3. Gestes : Mathilde	63
1.2.2.4. Proxémie : Marie	63
1.3. Évolution de l'ensemble des paramètres non-verbaux	64
2. Évolution des paramètres prosodiques avant et après l'atelier-théâtre en situation de représentation	64
2.1. Analyse quantitative	64
2.2. Analyse qualitative	65
2.2.1. Intensité : Nawel	65
2.2.2. Débit : Dorian	65
2.2.3. Intonation : Gaëtan	66
2.3. Évolution de l'ensemble des paramètres prosodiques	66
3. Évolution de l'ensemble des paramètres avant et après l'atelier-théâtre en situation écologique	67
3.1. Paramètres non-verbaux	67
3.1.1. Sur le versant expressif	67
3.1.2. Sur le versant réceptif	67
3.2. Paramètres prosodiques	68
3.3. Évolution de l'ensemble des paramètres en situation écologique	68
4. Évolution du sentiment de confiance en soi en situation de communication	69
4.1. Résultats globaux	69
4.2. Résultats par paramètres	70
Discussion.....	71
1. Rappel des objectifs	72
2. Validation des hypothèses	72
2.1. Hypothèse 1	72
2.1.1. Rappel et analyse des résultats pour le groupe	72
2.1.2. Comparaison intragroupe entre la population TSA/TSLO	73
2.2. Hypothèse 2	73
2.2.1. Rappel et analyse des résultats pour le groupe	73
2.2.2. Comparaison intragroupe entre la population TSA/TSLO	74
2.3. Généralisation de l'hypothèse 1 et 2	74
2.4. Hypothèse 3	75
2.4.1. Rappel et analyse des résultats pour le groupe	75
2.4.2. Comparaison intragroupe entre la population TSA/TSLO	75
2.5. Hypothèse 4	76
2.5.1. Rappel et analyse des résultats	77
2.5.2. Comportements observés	77
2.5.3. Importance des temps d'accueil et de sortie	77
3. Biais et limites de notre étude	78
3.1. Aspects pratiques	78

3.2. Évaluation de la pragmatique : taille de l'échantillon	78
3.3. Population hétérogène en terme de diagnostic	78
3.4. Fréquence des ateliers	79
3.5. Notion de transfert	79
3.6. Limites du théâtre	80
3.6.1. Troubles de la compréhension et des fonctions exécutives	80
4. Perspectives	81
4.1. La méta-pragmatique	81
4.1.1. Critique d'autrui et auto-critique	81
4.1.2. Proposition d'un travail critique sur le non-verbal	82
4.2. Les émotions	83
4.2.1. Description du questionnaire	83
4.2.2. Non-reconnaissance des émotions	83
4.2.3. Non-maîtrise de l'expression des émotions	84
4.2.4. Proposition d'un travail sur les émotions	84
Conclusion.....	86
Bibliographie.....	88
Liste des annexes.....	101
Annexe n°1 : Grille d'observation utilisée pour l'évaluation T0 et T1.....	A2
Annexe n°2 : Questionnaire sur la confiance en soi proposé aux adolescents.....	A7
Annexe n°3 : Questionnaire sur les émotions proposé aux adolescents.....	A8
Annexe n°4 : Symptômes liés aux troubles de la pragmatique chez l'enfant	A9
Annexe n°5 : Réception et production des signes sociaux lors d'interactions	A10
Annexe n°6 : Description des séances et objectifs	A11
Annexe n°7 : Explication de la boîte à moustaches	A12
Annexe n°8 : Lettre d'autorisation parentale et de droit à l'image	A13

Introduction

Les interactions sociales représentent un nouveau champ d'exploration de la cognition (Krolak-Salmon, 2014). A travers nos multiples échanges, nous nous créons un réseau de représentations mentales nous permettant de circuler dans un univers d'idées de plus en plus riche qui façonne à la fois notre vie et notre personnalité. Les interactions existent grâce à des compétences linguistiques et pragmatiques (Bateson, 1950) et sont constituées d'un ensemble complexe d'éléments qui permettent à la communication d'être efficace : la phonologie, la sémantique, la morphosyntaxe et la pragmatique. La pragmatique est au cœur de nos activités quotidiennes car elle nous permet d'interagir avec le monde extérieur de façon subtile et nous rend autonome dans la communication.

Dans l'évolution habituelle des enfants présentant un TPL (Trouble de la pragmatique du langage), les difficultés langagières s'estompent progressivement à l'adolescence tandis que des séquelles concernant la pragmatique persistent (Montfort et al. 2005). Ces difficultés sont majorées car le sentiment d'appartenance à un groupe, la construction de l'identité sont souvent mis à mal à cause de moqueries ou d'incompréhensions : Comment orienter la prise en charge orthophonique de ces adolescents ? Entraîner leurs compétences non-verbales et prosodiques leur permettraient-ils d'être plus à l'aise dans leurs échanges ? Quels exercices seront proposés et dans quel but ? Comment organiser ce travail ?

Le théâtre en soi est une pratique riche d'enseignements sur soi et sur les autres et entraîne des compétences pragmatiques, indispensables pour l'interprétation du texte. C'est une expérience de réalité qui met en jeu tous les éléments de la communication afin de transmettre une intention. L'implicite de l'information se comprend grâce à l'émotion corrélée à celle-ci, et les paramètres non-verbaux et prosodiques participent à la richesse de l'émotion.

Nous développerons dans un premier temps la notion de pragmatique et nous aborderons ensuite ses troubles au sens large, puis plus spécifiquement au sein de deux pathologies distinctes du développement de l'enfant : le trouble spécifique du langage oral (TSLO) et le trouble du spectre autistique (TSA). Dans un second temps nous ferons le lien entre l'évaluation et la prise en charge des troubles de la pragmatique et l'utilité d'un atelier-théâtre pour ces enfants.

Notre partie pratique présentera les sujets qui nous ont permis de mener notre étude, la méthodologie, les moyens employés, les résultats et nous nous questionnerons sur l'intérêt et les limites de cette approche en orthophonie.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. La pragmatique

1.1. Définition

Originaire du mot grec *pragmatikos* qui signifie l'action, la pragmatique constitue une approche fonctionnelle du langage qui prend en compte l'influence de la communication sur l'environnement. Elle est habituellement définie comme l'*usage social du langage* (Bates, 1976) mais cette définition omet le versant réceptif. Peirce (1867) est le premier à parler de la fonction de la communication : « Un signe est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose, sous quelque rapport ou à quelque titre. ». En rupture avec la théorie dyadique de Saussure (signifiant/signifié), il y ajoute un troisième facteur : le contexte qu'il nomme l'interprétant. Sa théorie est triadique : représentant/objet/interprétant. Ce troisième facteur induit la compréhension de la représentation. Morris (1937) va dans le même sens quand il parle d'une « logique qui étudie le rapport entre les symboles, leurs significations et les hommes ». La structure seule ne suffit pas pour construire un sens mais c'est l'utilisation de la langue qui indique les liens entre signifiant et signifié. L'homme se fait une représentation liée au milieu social, au lieu physique et aux connaissances qu'il veut partager : « Au quotidien, nous interprétons inconsciemment et en permanence les attitudes d'autrui, ce qui guide la régulation de notre propre comportement » (Rochat, 2013) ; cela concerne le versant réceptif de la pragmatique. Puis cette représentation permet de faire des choix syntaxiques et pragmatiques adaptés au contexte afin de partager une information : « combinaison logique la plus probable à partir du sens des mots et en fonction de la situation » (Grice, 1979) ; cela concerne le versant expressif de la pragmatique.

1.2. Fonctionnement de la pragmatique

La communication nécessite au moins deux interlocuteurs ayant l'intention d'échanger une information à travers un travail de réception, de compréhension, d'interprétation et de production.

1.2.1. Intentionnalité

« Le langage est un acte social, posé intentionnellement, défini par la relation entre le locuteur et le récepteur [...] Dire, c'est faire » (Austin et Searle, 1962). Par cette définition, ils introduisent le concept d'intentionnalité. Celle-ci émerge de la conscience du monde environnant. Dès les stades précoces, l'attention conjointe et les formats d'interaction témoignent que l'enfant « comprend qu'il y a quelque chose à regarder » (Kail et Fayol, 2000). Puis peu à peu l'enfant va comprendre qu'il peut agir sur son environnement. Comprendre, c'est se construire une représentation (Richard, 1998), c'est-à-dire transformer un monde représenté en un monde représentant par un acte de pensée (Rossi, 2009). Sa construction est un processus cognitif complexe : « Nous appelons compréhension le processus par lequel nous connaissons un intérieur à l'aide de signes perçus de l'extérieur par nos sens. [...] par lequel nous connaissons quelque chose de psychique à l'aide de signes sensibles qui en sont la manifestation » (Dilthey, 1947, p. 320-322). Grâce à ce processus, l'individu va pouvoir former un but lors de sa communication qu'on appellera intentionnalité : « Toute production est une action faite à un lieu, à un moment, à un interlocuteur précis avec un but déterminé » (Bronckart, 1994). L'émergence de la conscience enclenche des processus cognitifs permettant une compréhension du monde de plus en plus fine. Elle traduit un monde de sensations physiques en un monde rempli de sens. De cette conscience de l'être au monde découle une intention d'agir, unique façon d'y être intégré et d'être reconnu par ses pairs.

1.2.2. Théorie de l'esprit

S'intégrer et s'adapter de la façon la plus précise possible nécessite aussi de tenir compte des variations interprétatives des états et des intentions d'autrui ; elles permettent d'accéder à l'intention, au projet qui anime une personne. On appelle cette faculté la Théorie de l'esprit (Bateson, 1956). Ces variations d'interprétations dépendent de l'utilisation subtile des mots et c'est « la manière de les utiliser qui définit la force de l'énoncé » (Austin et Searle, 1969, p77). Les variations sont d'ordre textuel et contextuel : la communication nécessite de comprendre le verbal et le non-verbal mais aussi de les interpréter en fonction du contexte. Bernicot (1992) ajoute que : « Les variations des énoncés ne sont pas aléatoires mais liées aux relations sociales existantes entre les interlocuteurs et leurs états psychologiques correspondants. La forme des énoncés dépend des croyances des individus mais

aussi des hypothèses qu'ils élaborent à propos des intentions d'autrui». Interpréter nécessite ainsi une bonne connaissance du monde environnant et de ses significations, mais aussi de l'état intérieur de ses interlocuteurs. L'expérience émotionnelle et sociale permet d'adapter son discours, en fonction d'une croyance de la position sociale, de l'état psychologique et des intentions de l'interlocuteur. Ces relations d'intentionnalité entre objets, qui ont une valeur réceptive et expressive, créent des attentes. Elles peuvent être : concrètes, implicites, métaphoriques, humoristiques ou ironiques (Bernicot, 1992).

Cette prise de conscience des états mentaux d'autrui nécessite une décentration de soi qui se décline en trois ordres : je peux, je veux, je sais. Il y a une compréhension des désirs d'autrui, des croyances d'autrui 1er degré : je crois que... (tu veux partir), des croyances d'autrui 2nd degré : je crois que tu crois que... (je veux partir) et des croyances d'autrui 3^{em} degré : je crois que tu crois que je crois que ... (tu veux partir). Monfort et al. (2005) définissent la théorie de l'esprit comme étant « la capacité d'un individu à attribuer des états mentaux (des intentions, des émotions, des croyances) à autrui et à soi-même, de façon différenciée ». Les inférences sont des opérations mentales, linguistiques ou non, construites autour des informations contenues dans le discours ou liées à l'expérience et aux connaissances de chacun. Elles aboutissent à l'élaboration progressive d'un modèle de situation : interaction entre ce qui est entendu ou lu et les expériences de l'individu. Elles sont le lien nécessaire entre l'individu et ce qui l'entoure, l'origine d'une communication efficace.

1.2.3. Adaptation

L'intentionnalité et la théorie de l'esprit s'opèrent en fonction de paramètres contextuels. Les informations présentes dans le contexte déterminent ce que l'on va dire pour réaliser une tâche et comment on va l'initier, la maintenir et la clore. Cela nécessite de « cerner la manière dont les agents sociaux agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue » (Orecchioni, 1990, p 17). La difficulté majeure pour la réception, la compréhension et l'interprétation de ces signaux réside dans l'hétérogénéité des phénomènes spatio-temporels, culturels, sociaux, psychologiques et des messages verbaux et non-verbaux qui dépassent le cadre de la phrase : les séquences, les schémas d'action, les scripts, les scénarios

et les modèles de situation. Armengaud (1985) définit quatre paramètres en lien avec le contexte (circonstanciel, présuppositionnel, interactionnel, situationnel), six paramètres liés à l'interlocuteur (âge, statut, familiarité, point de vue sur la situation, savoir partagé et croyances, suppositions) et deux paramètres associés au message (cohérence par rapport au message de l'interlocuteur et à l'intérieur du discours du locuteur). « La prise en compte de la disposition spatio-temporelle, des caractéristiques stables comme le physique, la personnalité, l'âge, le groupe social et des caractéristiques non stables comme l'humeur, les émotions et les relations interpersonnelles de familiarité ou intergroupe de hiérarchie permet au locuteur de savoir comment s'adapter » (Brown, Faser, 1979). Un comportement adapté en situation de communication prend en compte de multiples paramètres liés au milieu de vie de l'individu qui sont traités par les compétences pragmatiques décrites précédemment (Chaby et al. 2012, cf tableau annexe 5).

1.2.4. Régie de l'échange

La prise en compte des paramètres contextuels structure les règles de la régie de l'échange. Celles-ci sont la conséquence directe d'une bonne compréhension et interprétation du monde et d'autrui et constituent les aspects émergés de la pragmatique : « La connaissance des états mentaux intervient directement sur l'organisation de la conversation » (Bernicot, 1992). La conversation est le format d'interaction le plus flexible et le plus imprévu. Ses règles implicites sont : maintenir son attention, garder l'information en mémoire, être attentif aux indications de l'interlocuteur, contrôler son propre désir de prendre la parole, s'ajuster aux caractéristiques de l'autre, parfois feindre et savoir se taire.

Une conversation ne doit pas tourner en rond mais apporter des connaissances nouvelles aux interlocuteurs, avoir un sens pour eux et être dirigée par une intentionnalité. Grice (1975) a théorisé quatre règles de coopération :

- **Quantité** : Il faut qu'il y ait suffisamment d'informations pertinentes pour comprendre, sans pour autant qu'il y ait des redondances. Le discours doit être informatif.
- **Qualité** : L'information est supposée vraie, ou sinon des modalisateurs appropriés doivent être utilisés.
- **Pertinence** : Le thème de la conversation est maintenu tout en étant

développé sans en changer dès qu'il y a un accident de conversation. Les réponses sont appropriées au contexte, sinon des clarifications sont amenées.

- **Manière** : L'intonation est adaptée et fluide, le discours est structuré.

Pour Bernicot (1992), la prise de parole lors d'une conversation nécessite une synchronisation interactionnelle et se définit par une succession de deux partenaires, une fonction locutrice toujours occupée, une seule personne à la fois qui parle, des chevauchements brefs entre les énoncés des deux locuteurs et une dépendance sémantique et contextuelle structurée entre les énoncés. La dépendance sémantique et contextuelle signifie que le thème de la conversation doit être maintenu tout en étant enrichi par des informations nouvelles : « La synchronisation est un subtil équilibre entre une redondance assurant la continuité référentielle et la nécessité d'informations nouvelles. Ce processus n'est jamais parfait d'où l'utilisation de réparations conversationnelles qui en assurent le dynamisme » (Perret et al. 2014). Ces éléments verbaux régulent l'échange et sont enrichis d'éléments non-verbaux : le contact visuel, le tour de parole, l'alternance des signaux de réglage et les indices vocaux.

1.2.5. Organisation de l'information

Au sein d'un échange conversationnel, la coopération est nécessaire pour une transmission efficace et qui ait du sens pour les deux interlocuteurs. Mais cela ne suffit pas. Pour la clarté du discours, l'information doit être organisée : « une conversation est une organisation qui obéit à des règles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique [...] toute intervention crée sur la suivante un certain nombre de contraintes et un système d'attente. » (Orechionni, 1990, p 193). Cette organisation sous-entend des règles de cohérence que Grice (1975) a décrites : maîtrise des champs lexicaux et de la polysémie, capacités d'inférences avec des connecteurs logiques et temporels, communication non-verbale appropriée sémantiquement au discours.

Ainsi, pour permettre à l'interlocuteur d'interpréter et d'échanger en fonction du contexte, des relations de continuité doivent être établies entre les différents éléments. Ces éléments sont les indices syntaxiques (connecteurs), les marqueurs morphosyntaxiques (repérage de l'enchaînement des accords élémentaires comme le singulier/pluriel), les mots outils (articles, pronoms) et ils sont traités grâce aux inférences. Halliday et Hasan (1976) ont parlé de liens cohésifs. Ils permettent de

faire le lien entre deux propositions et renvoient à une valeur de logique, de relation causale. Le traitement de ces inférences permet d'établir la continuité des événements décrits (Fayol, 2004) et de ne pas rester prisonnier de la continuité textuelle qui ne serait qu'un ensemble aléatoire de morceaux de phrases (Charolles et Ehrlich, 1991). L'implicite et les inférences constituent le support de la cohérence et peuvent être verbaux ou non-verbaux.

1.3. Développement de la pragmatique

Les interactions sociales sont multimodales et émotionnelles et jouent un rôle-clé dans le développement normal ou pathologique de l'enfant (Cohen et al. 2014).

1.3.1. Les interactions : origine des apprentissages

La communication est liée au consentement du droit à la parole et à l'appétence communicative : « On apprend une langue parce qu'on est confronté aux problèmes de la communication dès les premières interactions et parce qu'on découvre dans ce cadre les contraintes fonctionnelles qui déterminent la forme d'un énoncé. » Bates et al. (1979). Elle permet de développer les acquisitions cognitives et langagières. A l'instar des différents types d'interactions, le langage se diversifie en fonction du lieu qu'il côtoie et des interlocuteurs qui l'utilisent : « l'interprétation dépend de la compréhension qu'on a d'un événement et de l'expérience. » (Vermeulen, 2009). La Théorie de l'esprit, qui est fonction de l'expérience, est déjà présente dès les stades précoces : « L'adéquation entre une action antérieurement vécue et celle sur autrui permet de comprendre les intentions que cette action sous-entend, on peut parler ici d'empathie. » (Vermeulen, 2009). Cette capacité de mémorisation et de généralisation en fonction du contexte ouvre la voie des apprentissages.

1.3.2. Manipulation de l'objet-langage (entre 2 et 7 ans)

L'enfant se saisit de l'objet-langage à travers différentes manipulations. Comme avec tout autre objet, l'enfant procède par des essais-erreurs en agissant sur son environnement : les jeux et manipulations de l'enfant sont le reflet des mêmes phénomènes de construction progressive d'une représentation mentale du monde.

La pragmatique met en action les représentations impliquées lors de l'utilisation du langage en contexte pour créer du sens. Ce n'est pas une fonction isolée et elle s'inscrit à l'intérieur d'un ensemble de savoirs et de conduites qui permettent la communication et une grande partie des opérations mentales. Avant trois ans, les enfants utilisent des stratégies computationnelles (phonologie, grammaire) en imitant globalement des unités à tous les aspects du langage, après trois ans ils ajouteraient des stratégies conceptuelles (lexique, sémantique, pragmatique) permettant de généraliser les règles et d'utiliser l'infinie combinatoire du langage. Le langage devient plus personnel. Les enfants apprennent peu à peu à sélectionner dans ce qu'ils ont appris (Rondal, 1992). Cette généralisation est liée aux capacités métalinguistiques.

1.3.3. Le métalangage (après 7 ans)

La communication référentielle hors-contexte se développe beaucoup après 7 ans (Ackerman, 1993). Le dialogue se co-construit sur les connaissances respectives. L'acquisition de la syntaxe (vers 7 ans) développe les capacités discursives. Les incompréhensions sont, dans un premier temps, normales. S'il manque des informations, l'un des deux exprimera des hypothèses que son partenaire va confirmer ou infirmer. Les expressions faciales participent à ce processus de régulation de la compréhension : « les interlocuteurs se servent d'un ensemble de gestes significatifs afin de marquer la période de communication qui commence et de s'accréditer mutuellement, ils se déclarent officiellement ouverts les uns aux autres en vue d'une communication orale et garantissent conjointement le maintien d'un flux de paroles » (Goffman, 1973). Les différents registres sont fonction du niveau social. L'habileté à estimer la correction formelle des énoncés des autres est plus tardive que la capacité à juger le contenu. L'enfant serait vraiment conscient du concept de mot que lorsqu'il est renforcé par le langage écrit (Roberts, 1992).

1.4. Transition entre la pragmatique et ses troubles

Le système linguistique permet de gérer l'organisation de l'information à travers trois paramètres : l'énoncé, le contexte, les sujets (Benveniste, 1956). Entre eux s'établissent des relations où le langage est l'instrument de l'échange, obéissant

à des propriétés formelles de construction : la syntaxe. Mais celles-ci ne suffisent pas pour communiquer une intention. Il faut pouvoir utiliser et comprendre l'intérêt des différents paramètres non-verbaux : « du son, de l'articulation, de la syllabe, du mot, de la phrase, de la posture, du geste, des mimiques, de la prosodie et de l'intonation » (Benveniste, 1956). Hormis le langage verbal, d'autres messages sociaux complexes sont traités par le cerveau pour adapter le comportement de l'individu à son environnement : l'expression corporelle, notamment les expressions faciales, la théorie de l'esprit, l'empathie et l'intégration du contexte social environnemental (Krolak-Salmon, 2014). Dans un premier temps, on traite l'information à travers un processus de compréhension et d'interprétation de l'intention du locuteur (théorie de l'esprit, inférences, implicite), on intègre plusieurs sources d'informations liées au contexte (règles de la régie de l'échange et adaptation) et on produit de façon adaptée un discours cohérent et structuré.

2. Pathologies avec des troubles de la pragmatique

2.1. Les troubles de la pragmatique

2.1.1. Définition

Les troubles de la pragmatique affectent la fonction du langage. En réception, la représentation du monde et des intentions d'autrui n'est pas suffisamment précise. La production est désorganisée et ne respecte pas les normes sociales de la régie de l'échange. Son altération provoque des difficultés dans la gestion des conversations, dans la construction des récits et dans la compréhension des formes complexes du langage. En conséquence, l'interlocuteur est déstabilisé et ne sait pas y répondre de façon adéquate. Cependant, il n'existe pas actuellement de consensus sur la nature exacte des habiletés pragmatiques, ni sur l'identification des syndromes ; « La notion de « continuum » reflète ces difficultés des chercheurs et des cliniciens à mettre en évidence un symptôme, l'interpréter, formuler un diagnostic et élaborer un programme d'intervention » (Montfort et al. 2005).

2.1.2. Symptomatologie

La cognition sociale permet de déchiffrer les intentions, les désirs, le comportement d'autrui pour assurer l'adaptation à l'environnement. Son déficit proviendrait d'un déficit de la pensée symbolique car les évocations imitatives gestuelles vues sont reproduites littéralement dans une situation identique. Comme avec le langage, il n'y a pas d'intégration et de reconstruction des modèles imités en fonction des contextes (Plumet, 2013). Chez ces enfants, le langage peut sembler «intact » mais une analyse plus détaillée met en évidence d'importantes difficultés pour utiliser le langage en contexte : « Le sens des mots de l'enfant sera accessible mais pas l'intention et il sera extrêmement difficile pour l'interlocuteur d'adapter sa réponse.» (Montfort et al. 2005, p35-49, cf Tableau annexe 4).

2.1.2.1. Troubles des habiletés non-verbales

L'adaptation au contexte passe par l'ajustement du regard, des expressions faciales, des postures, des gestes afin d'insister sur un énoncé, produire un feedback, manifester son attention ou indiquer la prise du tour de parole.

2.1.2.2. Troubles des habiletés réceptives

Ils concernent la compréhension des intentions et des émotions d'autrui et la capacité à se mettre à la place d'autrui (déficit de la théorie de l'esprit), le raisonnement, la compréhension de l'implicite, l'apprentissage des normes sociales. Les difficultés de reconnaissance ne proviennent pas uniquement d'un défaut de reconnaissance des émotions faciales, mais se situent aussi dans le domaine de la représentation qui permet d'y donner du sens (Vermeulen, 2009).

2.1.2.3. Troubles des habiletés expressives

Concernant la régulation de l'échange, il y a des difficultés pour initier et maintenir une conversation, les changements de thème peuvent être inadapés, l'intérêt de l'interlocuteur n'est pas pris en compte et le tour de parole n'est pas respecté. Les stratégies adaptatives ne sont pas maîtrisées. Le langage n'est pas fonctionnel car l'enfant n'a pas programmé d'intention précise en direction du locuteur.

2.1.2.4. Troubles des habiletés discursives

Les récits sont plus courts et moins informatifs. La quantité et la qualité sont insuffisantes ou au contraire abondantes et inappropriées : les pronoms personnels et les adjectifs possessifs sont peu et mal utilisés. La cohérence et la cohésion ne sont pas respectées.

2.1.3. Conséquences sur le développement

2.1.3.1. Conséquences sur la relation parent/enfant

Le langage verbal et non-verbal permet à l'enfant de s'approprier son corps dans son environnement dès les premiers mois de la vie (Dolto, 1992). Les interactions sociales entre le bébé et ses partenaires passent par le regard (Brazelton, Cramer, 1991) mais aussi par les expressions faciales, les gestes, la posture et les vocalisations (Boysson-Bardies, 1996). Leur absence empêche l'accordage entre eux et altère les processus de communication ultérieurs « Une altération des habiletés pragmatiques va bouleverser les schémas communicatifs et la théorie de l'esprit qui apparaît entre 12 et 18 mois. Celle-ci permet de comprendre la volonté de l'autre, ses intentions, ses motivations, ses croyances [...] contexte émotionnel très fort qui sous-entend la progression » (Tourette, 2000). Si un enfant ne parvient pas à exprimer efficacement ses désirs et ses émotions, il n'obtiendra souvent pas la réponse adéquate de son environnement. Les parents perdent leurs repères et c'est toute la dynamique de l'échange « éducatif » qui est perturbée (Montfort, 2001, p 16). De plus, l'anxiété des parents peut se manifester à travers la voix, les regards, les réflexions explicites faites devant l'enfant et avoir un effet nocif (Rivière, 2001).

2.1.3.2. Conséquences à l'adolescence

Le registre de langue particulier de l'adolescent n'est pas intégré chez ceux qui ont une pathologie du langage et de la communication (Pan et Snow, 1999). Les conversations à cet âge sont d'autant plus complexes pour un enfant présentant un TPL que « l'échange net d'informations réelles avoisine probablement le zéro ; c'est

l'organisation des rôles, l'identité au groupe, l'affirmation de soi et l'expression d'affects partagés qui sont au premier plan » (Montfort et al. 2005). Leur altération interfère avec l'intégration scolaire, sociale et persiste jusqu'à l'âge adulte.

2.1.3.3. Conséquences sur l'image de soi

La pragmatique est l'aspect du langage le plus sensible aux différences sociales et culturelles (Montfort et al. 2005). Les adultes interprètent le niveau de l'enfant selon son langage. Quelque soit leur degré de préparation, les adultes imaginent facilement qu'un enfant présentant un trouble du langage aura moins de possibilité d'être leader de sa classe et d'être populaire, est moins mûr socialement, a moins de chance de suivre le programme scolaire et provient sans doute d'une famille de condition sociale plus modeste (Rice, Hadley et Alexander, 1993) : « Les gens « du commun » se représentent la pauvreté de vocabulaire et des structures discursives, la difficulté de comprendre un discours oral ou écrit élaboré comme des conséquences d'un manque d'attention, d'intelligence, de culture ou d'une tendance à la confusion mentale mais ne sont pas considérés comme des manifestations d'un « trouble du langage » comme le bégaiement, les troubles articulatoires, l'aphasie acquise ou les caractéristiques d'une langue parlée par un étranger de récente incorporation » Montfort (2005). Face à ses difficultés, l'enfant peut manifester de l'anxiété, notamment en situation d'interactions sociales avec une tendance à l'isolement, manifester de l'opposition, de l'agressivité et perdre confiance en lui.

2.2. Dysphasie / Specific Language Impairment (SLI) = Trouble spécifique du langage oral (TSLO)

2.2.1. Première définition du trouble du langage

La première définition de ce trouble provient de Mme Borel-Maisonny (1936). Elle le caractérisait comme une élaboration tardive et imparfaite du langage définie selon quatre critères : primitif, sévère, durable et déviant. Ces critères ont été repris, modifiés, développés, voire supprimés au cours des avancées de la recherche sous l'appellation d'exclusion ou d'inclusion. Certains sont partisans d'une continuité à partir de critères quantitatifs et d'autres sont partisans d'une discontinuité. Les

termes de continuum ou de spectre reflètent la difficulté d'établir des frontières précises entre les sous-types d'une même altération (on parle du « spectre autistique » et du « continuum des troubles du langage). Le continuum décrit plus un ensemble homogène avec l'existence de différences quantitatives entre les éléments, tandis que le spectre représente plutôt un ensemble d'éléments différents aux contours imprécis. (Montfort et al. 2005).

2.2.2. Définition du TSLO

Il est la traduction littérale du terme anglo-saxon Specific Language Impairment (SLI) et s'applique aux troubles développementaux du langage décrits en termes psychométriques : QI verbal / QI performance. Lorsqu'il y a une dissociation entre les deux QI, on parle de trouble spécifique (Montfort, 2005). La cause ne peut être attribuée à un déficit moteur, sensoriel, neurologique, à un trouble envahissant de la personnalité, à un retard mental ou à une carence affective : « Troubles dans lesquels les modalités normales d'acquisition du langage sont altérées dès les premiers stades du développement » (Classification internationale des troubles mentaux, CIM-10). Ainsi, on distingue le trouble du langage primaire du trouble secondaire. Le terme « primaire » signifie que la problématique langagière ne peut pas être expliquée par un autre trouble ou déficit, que le trouble du langage. Ces troubles affecteraient 7% des enfants de moins de 6 ans (Montfort et al, 2005).

2.2.3. Définition de la dysphasie

La dysphasie est un trouble développemental sévère du langage dont les critères de définition s'apparentent à ceux du TSLO mais sur des bases plus cliniques que psychométriques. Les critères d'exclusion sont les mêmes. Le terme est surtout utilisé dans les pays francophones où il est réservé aux formes les plus graves de Troubles sévères du langage oral (TSLO) (Montfort et al, 2005).

2.2.4. Limites des classifications

Lors d'un acte de communication, plusieurs régions cérébrales sont activées simultanément et se transmettent de l'information. Le trouble n'affecte presque ja-

mais de façon homogène la phonétique, la phonologie, le lexique, la sémantique, la syntaxe, la morphologie et la pragmatique que ce soit dans la dimension réceptive ou expressive (Montfort, 2001, p. 19-20). Certains aspects de l'évolution de l'enfant ne permettent pas de différencier un trouble spécifique par rapport à des déficiences plus générales et ce n'est qu'après plusieurs mois ou années, que les données sont interprétables en fonction des réponses de l'enfant au programme de rééducation. La fréquence élevée d'associations entre déficits linguistiques et non linguistiques soulève la question de la nature du problème ; les symptômes linguistiques sont-ils spécifiques ou sont-ils le résultat d'un ralentissement dans le développement de compétences cognitives, symboliques, ou instrumentales plus générales ? (Montfort, 2001).

2.3. Trouble de la pragmatique du langage (TPL) / Dysphasie sémantico-pragmatique (SSP) / Trouble de la communication

2.3.1. Le syndrome sémantico-pragmatique

Le TSLO a des répercussions importantes sur les interactions. Chez l'enfant atteint d'un TSLO, le comportement relationnel est proche de la norme : initiative pour aller vers l'autre, empathie, adaptation à l'interlocuteur. Alors que chez l'enfant atteint d'un TSA (Trouble du spectre autistique), il existe des conduites motrices stéréotypées, des besoins exagérés de stabilité et de nombreuses écholalies. Entre les deux types de troubles, la communication pré-intentionnelle et intentionnelle non-verbale se retrouve à des degrés différents (Montfort, p. 72). Il est difficile de cerner si une partie des difficultés pragmatiques est d'origine linguistique ou si elles dérivent d'un déficit des habiletés sociales (Stevens et Bliss, 1995). A l'interface entre ces deux entités, Rapin et Allen (1983) ont parlé du syndrome sémantico-pragmatique sans ou avec autisme, appelé également Trouble Sémantico-Pragmatique (SSP). Ils ont été rejoint par Bishop et Rosenbloom en 1987. Ce trouble est un sous-type des TSLO : le versant réceptif est autant affecté que le versant expressif et il se caractérise par une dissociation entre les difficultés sémantico-pragmatiques et une certaine préservation des aspects phonologiques et morfo-syntaxiques du langage. Il altère la pragmatique langagière de la formulation et de la compréhension, avec une préservation relative du non-verbal (Rapin et Allen, 1983.). C'est le contenu et l'usage du langage qui sont altérés. Le SSP est défini avec autisme lorsqu'il y des

écholalies et des persévérations et sans autisme lorsqu'il y a une prolixité verbale et un défaut du maintien du thème. Bishop (2000) définit le SSP comme une langue superficiellement complexe et peu problématique du point de vue de la forme mais anormale dans son contenu et son utilisation. Des études récentes (Beaud et De Guibert, 2009) cherchent à voir s'il existe un « chevauchement étiologique » entre des individus ayant un TSA avec troubles du langage et ceux avec un TSLO.

2.3.2. Le trouble de la pragmatique du langage (TPL)

Le terme de TPL, décrit par Bishop (2000), est la seule étiquette reconnue actuellement pour parler des troubles de la pragmatique. Il le définit comme une entité clinique intermédiaire : ni réductible à la dysphasie car il y a une intégrité de la structure du langage, ni au spectre autistique car il y a une absence de tous les symptômes de la triade. C'est dans la conversation qu'apparaissent plus clairement ces éléments pathologiques alors que les tests de langage peuvent être normaux (Adams et Bishop, 1989). Ce type de TSLO est à la frontière entre deux types de troubles, l'un plus linguistique et l'autre plus mentaliste où l'enfant a une difficulté à exprimer des intentions communicatives et à y réagir, sans défaut de la maîtrise du code. Bishop (2002) relève qu'il y a toujours des difficultés pragmatiques secondaires dans un trouble sévère du langage oral qui ne sont ni constantes, ni toujours similaires à un TSA. L'un peut se manifester sans l'autre, ou en cooccurrence (Weck, 1998). Rinaldi (2000) a montré la présence de difficultés pragmatiques chez des pré-adolescents de 11 à 14 ans présentant un TSLO.

2.3.3. DSM-V et le Trouble de la communication sociale

Le DSM-V est la cinquième édition du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux), publié par l'American Psychiatric Association. Dans l'ancienne version du DSM, un trouble existait à partir du moment où il y avait une nette différence entre le cognitif et le verbal. Aujourd'hui, la nomenclature classe les problématiques persistantes du langage sous le terme de Trouble de la communication. Le trouble de la communication sociale est un nouveau critère introduit dans la catégorie des troubles de la communication dans la DSM-V. Il regroupe les enfants diagnostiqués avec un trouble de la

pragmatique et un trouble de l'utilisation sociale de la communication verbale et non-verbale et fait référence à l'ouvrage de Rapin et Allen (1983). Mais un trouble additionnel d'intérêts obsessifs et de comportements restreints et répétitifs exclut la possibilité de poser ce diagnostic. La présence de comportements répétitifs est essentiel à l'établissement d'un diagnostic différentiel de l'autisme (Weatherby, 2013).

2.4. Trouble envahissant du développement (TED) / Trouble du spectre autistique (TSA)

Le spectre de l'autisme est diversifié et regroupe des personnes ayant des capacités et des incapacités d'apprentissage différentes et variées. Il relève d'un état pathologique complexe qui affecte le développement normal du cerveau et qui a une incidence sur l'interaction sociale, la communication, les intérêts et le comportement.

2.4.1. DSM-IV et le Trouble Envahissant du Développement

Dans la première édition de 1952, l'autisme était qualifié de « schizophrénie infantile ». Dans le DSM-IV, le terme TED regroupe les troubles de la fonction symbolique, des interactions sociales et de la communication à travers une triade de symptômes : déficience dans les interactions sociales, communication altérée et présence de comportements répétitifs et d'intérêts restreints.

On distingue l'autisme, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance, le syndrome d'Asperger et les TED non spécifiés. Le syndrome d'Asperger se caractérise par une capacité normale d'acquisition formelle du langage avec une réduction sévère des habiletés sociales et une tendance très marquée à l'invariance du comportement (Montfort, 2005). Les troubles doivent être présents avant 36 mois.

2.4.2. DSM-V et le trouble du spectre autistique (TSA)

Les avancées scientifiques permettent de mieux comprendre l'autisme, et les critères diagnostiques sont continuellement révisés. La nouvelle classification des troubles autistiques du dernier DSM-V a éliminé des critères diagnostiques utilisés depuis des dizaines d'années pour le diagnostic de l'autisme. Le nouveau terme Trouble du spectre autistique (TSA) couvre un large spectre et il concerne les

personnes ayant une déficience intellectuelle ou un QI normal ou supérieur à la moyenne. On observe chez ces enfants un déficit de la réciprocité socio-émotionnelle, des comportements de communication non-verbaux, et du « développement, du maintien et de la compréhension des relations » (DSM-V). Celui-ci serait lié à une altération de la reconnaissance des messages sociaux qui conduit l'enfant à un désinvestissement social handicapant dès les stades précoces (Krolak-Salmon, 2014). Les habiletés sociales représentent « une variété de facteurs incluant une convenance d'interaction, une quantité suffisante d'interactions sociales, la manifestation de comportements spécifiques et le jugement de compétence (tant la nôtre que celle d'autrui) » (Fujiki et Brinton, 1994).

Les comportements restreints et répétitifs peuvent concerner des mouvements moteurs, l'utilisation d'objets ou des vocalisations avec une insistance sur la similitude, l'adhérence inflexible à une routine ou à des schémas ritualisés. Les intérêts sont restreints et figés avec un degré anormal d'intensité. Il peut y avoir une réaction inhabituelle aux stimuli sensoriels ou un intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement. Selon Bullinger (2004), la personne TSA est davantage guidée par la sensation de l'action en cours plutôt que par le but à atteindre. Or, interpréter un but suppose de comprendre son environnement et de maîtriser les rapports entre l'action et ses conséquences sur l'environnement, et cela influe sur les difficultés que ces enfants rencontrent en pragmatique : « Un autiste est un hyperréaliste dans un monde surréaliste » Peeters (1997). Pour Rochat (2013), c'est un déficit de cognition motrice dans l'intentionnalité qui impacte sur la cognition sociale.

2.4.3. Particularités du DSM-V

Quatre des sous-types du DSM-IV ont été remplacés par le terme général «trouble du spectre autistique » (TSA) et le syndrome de Rett n'en fait plus partie car le gène de ce syndrome a été identifié. Il existe trois degrés de sévérité en fonction des symptômes et du soutien nécessaire ; les critères du langage ne sont plus un critère spécifique à l'autisme. Les symptômes doivent être présents dès la petite enfance mais peuvent être repérés plus tard lorsque les troubles empêchent de répondre aux exigences sociales et le handicap intellectuel ou un retard général du développement ne justifie pas mieux ces troubles. Le terme de « spectre autistique » montre qu'une véritable distinction est difficile à établir entre les différents groupes.

Trois éclairages appuient cette idée de continuum. D'un point de vue temporel, l'enfant peut passer d'un groupe à l'autre au fil du temps. D'un point de vue spatial, le diagnostic peut être différent en fonction du lieu où s'est passé l'évaluation. Enfin selon l'hérédité, la prévalence du trouble autistique et du syndrome d'Asperger est approximativement la même : les recherches en imagerie fonctionnelle cérébrale à l'aide de biomarqueurs et de tests d'oculométrie n'apportent pas de preuve spécifiant d'une nette différence entre le risque de l'hérédité de l'enfant autiste ou Asperger (Autisme Europe). Ainsi, les différences entre les sous-groupes des compétences sociales et cognitives se définissent mieux en terme de continuum que de sous-types distincts. Deux des trois symptômes de base du DSM-IV ont été conservés : le trouble de la communication sociale et les comportements restreints et répétitifs. Et la catégorie « comportements restreints » comporte un symptôme supplémentaire : la sensibilité inhabituelle aux stimuli.

2.4.4. Critiques émises à propos du DSM-V

Le terme de « spectre autistique » mène à l'homogénéisation d'une population hétérogène. Plusieurs personnes qui regroupent les critères du nouveau trouble de la communication sociale recevaient avec le DSM-IV un diagnostic de trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NOS) ou un diagnostic de syndrome d'Asperger. Certains émettent des doutes, notamment en ce qui concerne l'intérêt thérapeutique pour les stratégies de traitement et l'accès de ces personnes à des services adaptés (Winner, 2012). On peut supposer que « les traitements mis au point seront moins sensibles à des facteurs importants comme le langage, la cognition ou la régulation sensorielle [...] cela suggère qu'il existe un traitement universel auquel bon nombre de parents et de professionnels s'opposent depuis des années.» (Winner, 2012). Quelles que soient les propositions de classifications, il paraît légitime d'aborder le langage sur un mode dimensionnel et de calquer les propositions thérapeutiques sur les difficultés des sujets au plus près de leur déficit et de leurs habiletés (Demouy et al, 2011).

3. Évaluation et prise en charge des troubles de la pragmatique

L'objectif des thérapeutes est de développer des compétences et d'apprendre à communiquer efficacement afin de mieux participer aux activités sociales. L'intervention vise une normalisation sociale du langage, et pas nécessairement un niveau standard dans les bilans de langage.

3.1. Évaluation de la pragmatique

3.1.1. Évaluation quantitative

Selon Conti Ramsden et al. (1997), les traditionnelles épreuves psychométriques sont peu sensibles pour détecter et décrire les troubles pragmatiques car les difficultés apparaissent au sein de situations de communication réelles. De ce fait, les parents sont souvent investis dans le processus d'évaluation. Certaines formalisations de l'évaluation pragmatique ont été tentées comme le Test d'Habilités Pragmatiques de Schulman (1985) qui utilise la situation du jeu pour obtenir des informations, le Test de Langage Pragmatique de Phelps-Terasaky et al. (1992) qui proposent des situations que l'enfant doit résoudre oralement ou la Batterie de langage Bloc (Puyuelo et Wiig, 1998) qui demande à l'enfant de produire des énoncés en fonction de dessins proposés. Mais la nature de ces troubles se prête mal à une évaluation quantitative et normative car « les enfants peuvent résoudre intellectuellement des situations qu'ils sont incapables d'affronter dans la vie quotidienne » (Montfort et al. 2005). Bishop (2000) ajoute que : « Quoiqu'il existe quelques tests pragmatiques, il ne semble pas que ce soit le type d'instruments le mieux ajusté à l'analyse et à l'évaluation de cet aspect du langage. ».

3.1.2. Évaluation quantitative partielle

Certains se sont concentrés sur l'évaluation d'une habileté déterminée comme la communication référentielle (Reporter's Test de Renzi et Ferrari, 1979) ; l'enfant doit décrire à un interlocuteur aveugle ce qu'est en train de réaliser une autre personne avec des pièces en plastique. Il existe aussi la compréhension d'expressions idiomatiques de Kerber et al. (1996). D'autres ont proposé un protocole de transcription des conversations (Anderson et Smith, 1977) ou des situations semi-dirigées (histoires à raconter, Botting, 2002 ou l'échelle ECSP de Guidetti et Tourette, 1993).

Mais l'analyse détaillée d'un échantillon de langage est difficilement applicable dans la pratique quotidienne (Montfort et al. 2005).

3.1.3. Évaluation qualitative

Une autre approche consiste à élaborer des grilles d'observation et des questionnaires qui peuvent être directement utilisés par l'entourage de l'enfant dans son milieu quotidien : « certaines grilles détaillent les fonctions du langage et permettent d'avoir une idée des performances de l'enfant à un moment donné, d'autres détaillent une liste de comportements inadéquats et de troubles significatifs de la pragmatique » (Montfort, 2005). Dans un premier temps, la grille est remplie par un professionnel à partir de l'observation des proches. Lorsque les termes sont expliqués, elle peut servir d'instrument d'auto-évaluation pour les adultes afin d'étayer leur comportement. Selon Montfort (2005) ces grilles présentent plusieurs avantages : les évaluations sont faites par des personnes qui connaissent bien l'enfant, les comportements ciblés appartiennent à la vie réelle et à des situations non-induites, la passation et la cotation demandent peu de temps et les instruments sont faciles à s'approprier. Pour éviter la subjectivité de l'examineur, on peut proposer à plusieurs personnes de remplir simultanément la même grille pour homogénéiser les réponses.

3.1.3.1. Liste de contrôle du langage pragmatique de Tatterschall, traduit par Hilton

Cette grille (1990) est structurée en quatre catégories : Introduction du sujet, Maintien du sujet, Buts variés et Manifestations non-verbales. Le défaut de cette grille est l'imprécision des items où les personnes peuvent répondre de façon très différente à certaines questions (Montfort, 2005).

3.1.3.2. Children's Communicative Checklist, Bishop

Cette grille (2003) se compose d'une liste de questions à choix multiples auxquelles on peut accorder 0, 1, 2, 3 points en fonction de la fréquence d'apparition du comportement. Elle se compose de 10 catégories : Parole (intelligibilité, fluence), Syntaxe, Sémantique, Cohérence, Introduction inadéquate, Langage stéréotypé,

Usage du contexte, Communication non-verbale, Relations sociales, Intérêts. L'avantage de combiner les comportements inadéquats et normaux donne une vision plus large de l'enfant, autre que centrée sur ses manques. Le Score communicatif général reprend les résultats des 8 premières échelles afin d'identifier les enfants présentant des troubles significatifs de la communication. Selon Montfort (2005), cette grille est actuellement la proposition d'évaluation la plus fine des troubles pragmatiques et constitue une référence importante dans le débat sur l'existence d'un Trouble Pragmatique du Langage (TPL) et sur la place qu'il faut lui attribuer dans le continuum des troubles entre les TSA et les TSLO affectant le code et non la communication.

3.1.3.3. Profil de troubles pragmatiques, Montfort

Le PTP (2005) est un instrument descriptif des troubles pragmatiques de la communication et du langage chez l'enfant et l'adolescent. Il permet de se représenter visuellement l'importance des troubles à un moment donné du développement et d'établir une comparaison avec des stades antérieurs. La séparation du versant réceptif et expressif, et des symptômes liés au langage et au comportement plus général, différencie plusieurs formes générales des troubles pragmatiques. Comme chez Bishop, la cotation va de 0 à 3 (0 quand le symptôme n'est pas du tout observé et 3 quand le symptôme apparaît très fréquemment).

3.1.3.4. CELF, Profil pragmatique (PP) (Girolametto)

C'est une grille d'évaluation des habiletés socio-conversationnelles (2000). Elle contient trois catégories : Rituels et habiletés conversationnelles, Fournir ou répondre à de l'information et Habiletés de communication non verbales qu'une personne de l'entourage remplit en cotant de 1 (jamais) à 4 (toujours).

3.1.3.5. Building social Relationships (Bellini, 2006)

Lormet (2000) rappelle qu'il ne faut pas seulement évaluer les troubles mais aussi les conséquences de ces troubles et les moyens de compensation développés. Dans ce sens, Bellini a créé un Questionnaire d'auto-évaluation des habiletés sociales (a systematic approach to teaching social interaction skills to children and

adolescents with autism spectrum disorders and other social difficulties) à destination d'enfants porteurs d'un trouble qui touche à la communication sociale. Il pose trois questions pour quatre émotions différentes (la joie, la tristesse, la colère et la peur) : qu'est-ce qui rend l'enfant dans cet état, comment l'exprime-t-il et comment la perçoit-il. Puis il y a trois questions sur la sociabilité : est-ce que l'enfant se sent seul ? Que fait-il dans ces cas-là ? Est-ce que cela fonctionne ?

3.1.3.6. Auto-évaluation des habiletés socio-conversationnelles (AHAC) (Pomini, 1999)

A partir d'une échelle qui va de 1 à 5 correspondant à la fréquence d'un comportement (Jamais/Presque jamais/Parfois/Souvent/Toujours), l'enfant coche lui-même les éléments le concernant. Ce questionnaire a pour but d'évaluer comment l'enfant participe aux conversations et quel type de problème il rencontre.

Pour résumer, on observe comment l'enfant gère une conversation, s'adapte à l'interlocuteur, planifie les différentes séquences discursives, choisit le discours approprié et utilise les unités linguistiques de façon appropriée au contexte.

3.2. Prise en charge des troubles de la pragmatique

L'orthophonie est une discipline qui dépasse largement la rééducation de l'aspect formel du langage, elle doit affronter l'ensemble de ce qui constitue l'acte de communication. Dans le cas d'enfants présentant un TPL, le programme d'intervention devra inclure le travail des habiletés antérieures au langage en relation avec la théorie de l'esprit et l'analyse de sa propre conscience (Montfort, 2005).

3.2.1. Guidance parentale

Le thérapeute analyse les échanges entre l'enfant et son entourage afin de donner des schémas de réponses adéquates et stables dans la vie quotidienne de l'enfant. Les grilles d'observation peuvent servir d'étayage dans ce type de situation.

3.2.2. Approche formelle

En amont de la communication et du langage, les enfants observent et analysent leur environnement à travers une différenciation et une mise en lien entre les différents éléments. Les enfants présentant un TSLO avec des troubles de la pragmatique ou un TSA possèdent une très faible capacité d'apprentissage par imprégnation (Montfort et al. 2005). Ils ont des difficultés pour percevoir et retenir les éléments pertinents du comportement d'autrui et reproduisent ainsi des modèles de comportement de façon inappropriée. Halliday (1973) propose d'enrichir le registre fonctionnel à travers l'usage des mots-fonction : pronoms interrogatifs, adjectifs, termes mentalistes (aimer, penser, vouloir, croire, pouvoir). On leur montre en parallèle comment et pourquoi on peut utiliser le langage autrement que pour une simple satisfaction des besoins immédiats. Il faut leur faire sentir que partager un vécu est quelque chose que les autres attendent de nous, qui les intéresse et leur plaît. Hapé (1995) et Cutting et Dunn (1999) proposent un entraînement de la théorie de l'esprit car elle est en relation avec les habiletés verbales : « La difficulté est qu'un état mental en situation naturelle est extrêmement changeant et le champ du savoir de l'autre est pratiquement infini » (Montfort et al., 2005). L'objectif est de pouvoir attribuer des intentions, des émotions, des pensées, des croyances diverses en fonction du contexte en distinguant la vérité du mensonge ou de la blague.

Enfin, l'apprentissage d'un esprit critique sur les habiletés sociales appliquées à l'environnement permet de résoudre des difficultés de compréhension du code verbal (linguistique) et de sa fonction (pragmatique) afin que l'instinct du langage réapparaisse (Pinker, 2000). De l'apprentissage des règles surgirait l'intentionnalité communicative : « La dépendance au langage de raisonnement de fausse croyance pourrait alors devenir une chance : elle ouvrirait une voie d'accès intellectuelle à la compréhension d'autrui, qui n'était pas apparue de façon naturelle » (Villiers, 2000, p 119). L'approche de Montfort et Juarez (1996) va dans le même sens. Elle consiste à expliciter les dimensions pragmatiques en reproduisant des séquences communicationnelles car « les capacités d'auto-contrôle et de métacognition qui permettent de détecter les erreurs et de chercher à les éviter sont toujours faibles chez les enfants ayant des troubles de la pragmatique » (Montfort, 1996).

3.2.3. Visualisation de la communication

Les difficultés d'attention et de perception pour les enfants ayant un TPL se

manifestent surtout sur le plan auditif (Montfort, 2005). La plupart ont une altération de la prosodie. On propose au départ d'utiliser volontairement différents changements de voix ou de prosodie et on identifie chaque modèle à un dessin représentant un personnage. La représentation écrite permet de « figer dans le temps et d'en extraire l'essentiel pour mieux comprendre et interpréter » (Montfort et al. 2005). Le langage écrit est plus facile à traiter que le langage oral car il est statique et sans modulations prosodiques et d'intonation. Cet entraînement peut être renforcé par des enregistrements vidéo pour les analyser avec l'enfant. Les expressions faciales et les gestes ne conservent pas non plus une grande stabilité. Gérard et Lebrun (2005) proposent aussi les supports visuels : « Les tours de paroles, le contact visuel sont explicités à l'enfant et un système visuel comme les gestes, les codes, le dessin ou l'écrit renforcent la compréhension ».

3.2.4. Approche fonctionnelle

Selon Montfort (2005), il est nécessaire d'établir une première situation d'échange sur la base d'activités formelles très contrôlées en ayant recours à des procédés plus formels et plus explicites, notamment pour les aspects qui semblent évidents comme l'interprétation des intentions ou du contexte. Puis, on revient vers des situations plus naturelles que l'on appelle activités fonctionnelles ou stimulation renforcée. Le thérapeute prépare des situations dans lesquelles se produira une nécessité de langage afin d'atteindre un objectif concret et permettre la généralisation fonctionnelle (Léonard, 1975). Plusieurs supports peuvent être utilisés : des jeux de communication référentielle, des représentations de situations communicatives routinières, des scripts au sein du jeu symbolique, des jeux de rôle et des participation à divers jeux de groupe. Outre ces exemples, la rééducation de groupe, par l'intermédiaire du théâtre est souvent prôné (Rapin et Allen, 1983, Montfort et al. 2005).

3.2.5. Jeux de représentation, théâtre, dramatisation : lien entre une activité formelle et une activité fonctionnelle par le biais d'un support écrit

3.2.5.1. Jeu de l'enfant/Jeu théâtral

La représentation de séquences d'histoires est l'activité principale des enfants lors du jeu. En s'échappant des contraintes du monde réel, l'enfant joue seul pour trouver lui-même des solutions aux problèmes qu'il se pose. Une bonne utilisation du jeu permet de se construire des représentations et les structures de la vie sociale permettant de communiquer : « Jouer est thérapie en soi. » Winnicott (1971). La construction d'une pièce de théâtre est proche de cette situation : « On joue à donner un sens à une situation de vie sur scène tout en étant investi dans une action de travail structuré » (Michel Reynaud, 2006). Comme pour le jeu de l'enfant, la représentation théâtrale est une anticipation sur l'avenir immédiat ou plus lointain qui favorise le développement « des représentations ». Un enfant ayant un TPL ne comprend pas souvent le sens de cette activité car elle demande de l'attention, un maintien en mémoire d'un but à atteindre, un enchaînement d'une série d'états mentaux internes fictifs et le partage des rôles et des règles se fait de manière trop rapide : « il s'agit pourtant d'une activité potentiellement utile pour ces enfants, mais il faudra une préparation plus longue, progressive, mieux étayée et comportant certaines directives concernant des comportement qui sont évidents pour les autres enfants. » (Montfort, 2005). Ainsi, le jeu théâtral fait le lien entre cognition sociale et cognition motrice et favorise l'émergence d'interactions actives (Rochat, 2013).

3.2.5.2. Jeu collectif

Le groupe réduit en thérapie, qui est une difficulté supplémentaire pour les patients ayant des troubles de la communication, permet une transition vers la communication collective. Avant d'être face à un groupe, on se retrouve face à des « solitudes ». La communication se définit par la rencontre de « solitudes » : « Le groupe au théâtre représente un microcosme où le rôle de chacun est lié aux autres et à l'ensemble du groupe. Il favorise les interactions entre ses membres de façon régulière, dans un cadre stable [...] le respect d'autrui implique l'écoute de ses paroles, de ses actes et d'être réceptif à la manière dont il parle et dont il agit » (Renaud, 2006).

Vichet (2011) s'appuie sur les théories de l'école de Palo Alto pour appliquer au groupe thérapeutique l'approche systémique des interactions humaines. Elle définit le système humain comme « un ensemble d'individus en interaction dont les comportements et les relations fluctuent. Ce dernier est influencé par le milieu dans

lequel les interactions s'inscrivent et vice versa ». Elle montre comment le groupe thérapeutique répond aux caractéristiques du système d'interaction, c'est-à-dire aux principes de totalité (dynamique de groupe), de rétroaction (les membres sont reliés les uns aux autres) d'homéostasie (assurant l'équilibre du groupe). Au sein d'un groupe de théâtre, les interprètes et le metteur en scène doivent aussi établir une bonne communication, différente de celle établies entre eux. La communication peut donc se réaliser pendant les échanges sociaux et les interactions à propos de l'activité (parole adressée) et également pendant le jeu théâtral (parole destinée).

3.2.5.3. Espace de socialisation

Au sein de l'activité théâtrale, on demande au comédien de choisir comment il souhaite interpréter telle attitude, situation, émotion. Cette exposition incite à prendre des initiatives pour renforcer le travail de l'affirmation de soi. A travers l'observation de l'autre et de son comportement, la représentation stimule une envie de se perfectionner à travers la capacité d'autocritique : « Il engage le comédien à se révéler : ce qui lui manque, mais aussi ce qu'il possède et qu'il ne connaît pas » (Reynaud, 2006). Les résultats de l'étude de Croteau, Le Dorze et al. (2008) vont dans le sens d'un théâtre-thérapeutique. La participation de personnes aphasiques dans une troupe de théâtre était reliée à une augmentation de leur participation sociale, une amélioration de la communication du groupe et des améliorations de la personnalité (auto-contrôle, respect des autres, tolérance face à leurs difficultés).

4. Lien entre le théâtre et l'entraînement des compétences pragmatiques

Plusieurs recherches actuelles explorent le lien entre art et cognition intégrant l'idée que l'expérience esthétique est une expérience cognitive (Kerlan, 2014) : « la cognition est ici pensée comme toute forme de traitement de l'information qui permet à un organisme humain de s'adapter de manière flexible à l'environnement » (Vion-Dury, 2010). L'acte de communiquer n'est pas un simple échange d'informations mais il s'agit d'un « modelage mutuel du monde commun » (Varela et al, 1993). On peut supposer que l'œuvre théâtrale est le support d'une cognition partagée entre les différents acteurs dans une temporalité particulière et un rapport au monde entre

l'artiste et le récepteur : « la finalité commune entre les arts et la science est l'amélioration de la compréhension des mondes dans lesquels nous vivons, et leur création. » (Goodman, 1996).

4.1. Définition du théâtre

4.1.1. Art de la représentation et de la symbolisation

Le mot théâtre vient du grec « theatron », puis du latin « theatrum » qui signifie « lieu de représentation ». Il évoquait un lieu sacré et ritualisé ou l'art théâtral était destiné à être représenté dans un lieu contenant (la salle de théâtre), un espace limité (la scène) et un temps limité et précis, celui de la représentation. Deux activités y sont indissociables, celle de faire et celle de voir. Il permet donc à celui qui le pratique d'être à la fois acteur et spectateur d'un acte de communication : « représentation mentale subjective amenant à des jugements, des appréciations, des évaluations sur autrui et soi-même » (Kerlan, 2014) qui « enrichit notre stock de prédicats et de métaphores » (Goodman, 1996). Le langage théâtral est en soi une symbolisation : « Lorsqu'on parle, on se représente à soi-même d'abord, un vécu expérientiel donné [...] L'émotion déclenche cet appel à la langue. La langue travaille pour nous et nous livre le résultat de son travail cognitif : mise en relation du ressenti avec le mot qui va faire sens et permettre de progresser dans la généralisation des concepts linguistiques » (Malquarti, 2014). La représentation est secrète lorsqu'elle est une voix intérieure et partagée lorsqu'on la communique.

4.1.2. Art de la communication

Pour communiquer le sens du texte à celui qui le regarde, l'art du comédien a la particularité de confondre la *poesis* (langage) et la *praxie* (action). Le jeu théâtral consiste à interpréter le texte et à trouver un jeu naturel qui corresponde à la pièce et à son style. Le jeu naturel, comme la communication en situation naturelle, est « affaire d'éducation, de comportements appris et acquis tandis que le spontané est instinctif, immédiat et souvent peu réfléchi » (Reynaud, 2006) et le travail d'un acteur consiste à acquérir des techniques lui permettant de s'adapter aux situations tout en paraissant « naturel ». A l'instar de l'enfant qui apprend à communiquer, l'acteur

n'imite pas simplement mais puise dans les connaissances et la perception qu'il a du monde et de lui-même pour développer ses capacités d'expression scéniques : « L'action de l'acteur est travaillée, réfléchie, pensée et l'aliénation est consentie » (Reynaud, 2006). Il doit également être en position d'écoute à l'égard de tout ce que peuvent lui renvoyer ses partenaires et le public : « Il est avant tout un récepteur. Lors de sa prise de parole, à l'instant où il vient défendre son « personnage », c'est la qualité de cette captation qui lui permet de trouver la meilleure approche du texte dont il a la charge et qu'il vient partager » (Villette, 2000). Les comédiens s'ajustent en permanence et modifient leurs comportements en fonction du contexte, de leurs partenaires et du public.

4.2. Signifiants utilisés et habiletés pragmatiques

Outre les accessoires, les décors, les procédés scéniques, les jeux de musique et de lumières qui participent à la symbolisation de la représentation, les deux éléments essentiels permettant de véhiculer du sens sur scène, et dans la vie, sont le corps et la voix.

4.2.1. Le corps au théâtre et enrichissement du non-verbal

Le théâtre implique la « Personne », issu du latin « persona » qui désigne d'abord un masque de théâtre. L'usage moderne signifie « personne fictive mise en action dans un ouvrage dramatique ». Dans une étude, le chercheur américain Mehrabian (2007) a évalué le rapport entre l'impact et la maîtrise du langage verbal et non verbal. Il a démontré que si plus de 55% du message était transmis par le langage non verbal – attitude, orientation, gestuelle, regard, sourire, mimique– ce dernier était pourtant bien moins maîtrisé que le langage verbal. Ceci va dans le sens de la mécanisation de nos corps qui, habitués à une certaine routine, ne s'expriment plus aussi librement. Le théâtre favorise l'attention portée à l'utilisation de notre corps : « L'expérience est d'autant plus riche qu'elle engage l'individu pleinement dans les différents aspects de sa personnalité. Au lieu de signifier l'enfermement de nos propres sentiments et nos propres sensations, elle signifie un commerce actif et alerte avec le monde. » (Dewey, 1934). Dans un premier temps, c'est le corps qui permet cette transformation car il est la présence sur scène et

l'indication des émotions à travers le visage, les gestes et la proxémie avec le partenaire.

4.2.2. La voix au théâtre et l'enrichissement de la prosodie

Les modulations de la voix interviennent aussi dans la transmission du message. Elles permettent à l'acteur de « manier les mots, de s'amuser de leurs sens et de leur sonorités » (Reynaud, 2006). Elle enrichit le processus de représentation en modulant des paramètres para-verbaux : le rythme de la parole, les pauses, le débit, l'intonation, la hauteur, l'intensité et le silence : « Jouer avec sa parole c'est trouver un équilibre entre le quoi et le comment, c'est-à-dire entre ce qui est à dire et la façon de le dire » (Reynaud, 2006).

4.2.3. L'interprétation et l'enrichissement des émotions

De bonnes compétences pragmatiques enrichissent le répertoire d'émotions du comédien. Celle-ci est une priorité dans le travail d'interprétation : « dans notre vie quotidienne, nos corps sont mécanisés, rendus insensibles à 90% [...] par l'énorme capacité qu'ont les sens d'enregistrer, de sélectionner puis de hiérarchiser les sensations » (Boal, 2002). Il faut selon lui stimuler l'expérimentation d'émotions ou de sensations dont on a perdu l'habitude et en comprendre toutes les implications. Les pièces de théâtre en effet sont des caricatures de la vie réelle où un même personnage cumule plus d'émotions que dans la vie réelle. Cela oblige l'acteur à réfléchir sur ses potentialités et mobilise toutes ses ressources. Ainsi, « chez chacun de nous, la personne qui existe ne se révèle pas totalement. Volontairement ou sous l'effet des contraintes sociales, la personne se réduit et devient personnalité. La personnalité n'est qu'une manifestation possible de la personne. Le personnage en est une autre. Les deux, personnalité et personnage, émanent de la même personne ; on oublie momentanément sa propre personnalité et on plonge à l'intérieur de sa personne pour y rechercher les éléments émotionnels et autres qui peuvent servir à la construction de son personnage » (Boal, 2002).

5. Théâtre et orthophonie : Problématique

Suite à l'observation d'un atelier-théâtre en février 2014 à destination d'enfants

ayant des difficultés pragmatiques (TSLO et TSA), nous nous sommes interrogée sur l'intérêt de cette activité dans le cadre de la thérapie des troubles de la pragmatique.

5.1. Théâtre et troubles du non-verbal

Perret et al. (2014) ont observé chez les enfants ayant des troubles de la pragmatique que les expressions du visage sont comprises en présentation mais pas en représentation. La représentation affective suppose un lien entre le système de représentation de nos propres actions et celles d'autrui : on parle de représentation partagée (Jeannerod, 1994). Les interventions thérapeutiques centrées sur l'imitation réciproque peuvent être facteur d'amélioration (Escalona et al. 2002). De plus, on constate une gestuelle de communication qualitativement et quantitativement modifiée, la gestuelle semble davantage investie à un niveau de demande pour la satisfaction d'un besoin personnel plutôt que pour l'interaction sociale (Garrigou, 2013). Dû à l'incompréhension des attitudes d'autrui, le corps de l'autre n'est pas investi en tant que vecteur de communication. Au théâtre, les compétences non-verbales sont essentielles à l'indication d'un type de personnage et de ses émotions : « le langage théâtral permet de mettre en scène des situations de la vie quotidienne, d'éveiller la créativité et de mieux décrypter les sentiments humains dans leur complexité et leur variété » (Artaud, 1938).

5.2. Théâtre et troubles de la prosodie

Les enfants ayant un trouble de la pragmatique perçoivent l'information de façon fragmentée (Frith, 1992) induisant une compréhension limitée de leur environnement. Il n'y a pas de différenciation entre les bruits vocaux et les bruits non vocaux (Gervais, 2004) et la dimension prosodique de la voix est peu intégrée (Martel, 2003). Ainsi, les fonctions cognitives ne régulent pas de façon adéquate le comportement (Mottron, 2005). Un protocole d'étude de la prosodie a été effectué par Ringeval et al. (2011) : tous les enfants avec des troubles de la communication avaient des difficultés pour reproduire les contours prosodiques. Les caractéristiques prosodiques sur les tâches d'intonation différaient entre les autistes, les TED-NOS (Trouble envahissant du développement non-spécifié) et les dysphasiques dans un gradient de difficultés allant croissant des dysphasiques vers les autistes. Dans une

autre étude on observe qu'il existe une vraie difficulté à exprimer l'émotion via la prosodie lors de la production narrative chez les enfants autistes et dysphasiques alors que chez les enfants TED-NOS les valences émotionnelles sont repérées plus facilement mais on ne sait pas si l'émotion attendue est positive ou négative ; ce qui donne à ces enfants un profil plutôt hyper émotionnel au plan de la prosodie et distinct des deux autres groupes, bien que faisant partie des troubles du spectre autistique (Cohen et al. 2012). La prosodie est quelque chose d'essentiel dans le travail de l'interprétation du texte pour transmettre une émotion.

5.3. Proposition d'un atelier-théâtre

En plus des mots, la communication est composée de gestes, de postures, de mimiques faciales et d'intonations spécifiques servant à exprimer une intention. La pratique théâtrale fait vivre au comédien des émotions variées lui permettant d'apprendre à les reconnaître, à les comprendre et à trouver leur expression (Lescaut, 2003). En apprenant à concevoir une intention autant du côté de son personnage que de ceux de ses partenaires, il met en œuvre la théorie de l'esprit : « le travail en soi constitue un acte thérapeutique, on enseigne des techniques corporelles, l'éducation du regard, la manipulation d'objets à partir de quoi les participants se livrent à des explorations. » (Godel, 1999).

Dans la prise en charge des troubles de la pragmatique, nous avons pu observer que l'approche formelle permet d'explicitier les dimensions pragmatiques ; à travers des reproductions de séquences communicationnelles on met en avant le sens et l'intention entraînant un usage adéquat. Pour y intégrer cet élément de conscientisation, une grille d'observation a été élaborée en direction des enfants pratiquant l'activité théâtrale afin qu'ils s'observent mutuellement dans leur propre cheminement « thérapeutique » : « Installer dans la pensée des sujets en phase d'apprentissage les outils capables de saisir les impressions de la langue, en tant que machine de traitement de l'expérience humaine, pour les aider à analyser » (Malquarti, 2014). L'identification des émotions du partenaire et l'expression des émotions développeraient explicitement la connaissance de certaines règles et d'une certaine méta-pragmatique. Ensuite, une approche plus fonctionnelle à travers la création du spectacle, permet une généralisation des acquis vers la communication collective car : « les jeux de groupe améliorent la compréhension des situations de

langage et les représentations mentales liées à la communication » (Rapin et Allen, 1983). De plus, notre population d'étude est constituée d'adolescents, âge où la socialisation est un facteur important de l'évolution. C'est une période de la vie durant laquelle l'individu, par des séries de transformations, accède peu à peu à son autonomie. Le plaisir de partager une activité théâtrale avec d'autres partenaires et un public peut renforcer l'estime et la confiance en soi.

Ainsi, le théâtre permet un travail formel sur les habiletés pragmatiques car on répète jusqu'au geste, regard, sentiment juste. Si le comédien n'y arrive pas, le rôle du metteur en scène et du groupe est de proposer des réponses. Puis ce travail est introduit dans un cadre plus fonctionnel, celui du spectacle où le texte est un support visuel facilitateur permettant la visualisation du langage.

Hypothèses

Le but de notre étude est de proposer à des adolescents avec un trouble de la pragmatique un atelier d'exercices, inspirés du travail de l'acteur, orientés sur des paramètres non-verbaux et prosodiques dans le cadre de la création d'une pièce de théâtre. A travers une grille d'observation, nous allons observer puis analyser l'évolution de ces enfants au cours de douze séances de jeu théâtral. Cette même grille sera remplie par les parents afin de cibler les difficultés de l'enfant dans ces domaines et les progrès éventuels effectués suite à l'atelier-théâtre.

- Hypothèse 1 : La participation à un atelier-théâtre améliore les compétences non-verbales sur scène.
- Hypothèse 2 : La participation à un atelier-théâtre améliore les compétences prosodiques sur scène.
- Hypothèse 3 : L'entraînement des compétences non-verbales et prosodiques permet d'améliorer la communication dans d'autres activités sociales, non entraînées.
- Hypothèse 4 : L'entraînement des compétences non-verbales et prosodiques par l'intermédiaire d'une activité de théâtre permet de redonner confiance en ses capacités sociales.

Sujets, matériel et méthode

Protocole

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons élaboré un protocole.

Les deux premières hypothèses seront vérifiées par l'intermédiaire d'un protocole en trois étapes :

- Évaluation des compétences non-verbales et de la prosodie sur scène par le biais d'une grille d'observation remplie par les animateurs : une orthophoniste, un comédien, une stagiaire en psychologie (Évaluation T0).
- Participation des adolescents aux 12 séances de l'atelier-théâtre.
- Évaluation des compétences non-verbales et de la prosodie sur scène, suite au 12 séances, par le biais d'une grille d'observation remplie par les animateurs : une orthophoniste, un comédien, une stagiaire en psychologie (Évaluation T1).

La troisième hypothèse sera étudiée en trois étapes :

- Évaluation des compétences non-verbales et de la prosodie hors-scène par le biais d'une grille d'observation remplie par les animateurs (orthophoniste, comédien, stagiaire en psychologie) et par les parents (Évaluation T0).
- Participation des adolescents aux 12 séances de l'atelier-théâtre.
- Évaluation des compétences non-verbales et de la prosodie hors-scène, suite au 12 séances, par le biais d'une grille d'observation remplie par les animateurs (orthophoniste, comédien, stagiaire en psychologie) et par les parents (Évaluation T1).

La grille utilisée pour les hypothèses 1 et 2 est la même que pour l'hypothèse 3.

La quatrième hypothèse sera elle aussi étudiée en trois étapes :

- Évaluation de la confiance en soi en situation de communication par le biais d'un questionnaire (Évaluation T0) rempli par les enfants.
- Participation des adolescents aux 12 séances de l'atelier-théâtre.
- Évaluation de la confiance en soi en situation de communication par le biais d'un questionnaire (Évaluation T1) rempli par les enfants.

1. Population et lieu du travail

1.1. Population

Notre population d'étude comprend huit adolescents, entre 13 et 16 ans, présentant un Trouble de la pragmatique. Sept d'entre eux sont diagnostiqués avec un Trouble du spectre autistique, et un seul est diagnostiqué avec un TSLO + un trouble de la pragmatique. Il n'existe aucun test spécifique au Trouble de la pragmatique.

Critères d'inclusion : 13-16 ans. Niveau collège/lycée. Trouble de la pragmatique en lien avec un TSA ou un TSLO.

Critères d'exclusion : Déficience intellectuelle. Refus de participer à l'atelier.

	Réjane	Marie	Nawel	Mathilde	Baptiste	Gaëtan	Clément	Dorian
Age	13 ans	14 ans	12 ans	14 ans	16 ans	16 ans	16 ans	16 ans
Niveau scolaire	4em	3em	5em	3em	2nde	1ere L	1ere S	2nde
Diagnostic	Asperger, dyslexie	TED	TED-NOS	TED-NOS	Asperger	Asperger	Asperger	TSLO, dyslexie
Age du diagnostic	3 ans et 6 mois	4 ans	3 ans	4 ans	6 ans	7 ans	15 ans	5 ans
Par quel médecin	Pédiatre	Pédiatre	Neuropédiatre	Neuropédiatre	Médecin du CRA	Pédopsychiatre	Médecin du CRA	Pédopsychiatre

1.2. Lieu du travail

Les ateliers-théâtre se déroulent au sein de la salle de théâtre du Collège St-Michel à Avignon dans le cadre des activités proposées par l'association TEDAI 84.

L'association TEDAI 84 (Troubles Envahissants du Développement - Autisme - Intégration) est une association loi 1901, créé en juin 2006, née de la volonté de parents d'enfants autistes de favoriser la scolarisation de leurs enfants et leur future vie d'adulte en milieu ordinaire. Composée essentiellement de parents, de professionnels et de d'adultes porteurs d'un trouble du spectre autistique, elle œuvre auprès des personnes présentant ce trouble et de leurs parents. Ses objectifs sont de promouvoir leurs droits à titre collectif ou individuel, de sensibiliser les différents publics et de faciliter leur intégration en milieu ordinaire par le biais d'actions d'éducation, de rééducation, de formations professionnelles, de loisirs, d'insertion ou d'inclusion dans tous les domaines.

2. Matériel et méthodes

2.1. Description générale de l'atelier-théâtre

Les ateliers se pratiquent en groupe et ont été proposés aux huit adolescents en même temps. Douze séances ont été effectuées : les cinq premières séances ont duré trois heures et les sept suivantes ont duré six heures. Elles ont été co-animées par un comédien-metteur en scène, une orthophoniste, une stagiaire en psychologie et une étudiante en orthophonie. La forme et le contenu des séances s'inspirent d'exercices utilisés dans les cours de théâtre : *La construction du personnage*, Stanislawski (1984) ; *Le livre des exercices à l'usage des acteurs*, Patrick Pezin (2012) ; *11 rendez-vous en compagnie*, Robin Renucci (2005). Ils ont été adaptés aux difficultés et aux compétences des adolescents.

2.2. Organisation générale de l'atelier-théâtre

La séance-type est organisée selon un schéma prédéterminé : le temps d'accueil, l'échauffement, les exercices préparatoires, les répétitions et le temps de

sortie. Lors des premières séances, on demande à l'enfant lors des exercices de se focaliser sur un seul élément (exemple : le corps), puis on ajoute progressivement de plus en plus d'éléments (corps, mimiques, voix, jeux à deux, jeux à plusieurs, enchaînement de scènes) au fil des séances : « problèmes communicatifs avec une progression de la complication des tâches et la réduction de l'étayage. » (Blank et Marquis, 1987). Les pages suivantes contiennent la description de l'évaluation réalisée avant et après l'atelier-théâtre et la progression de l'entraînement théâtral dont ont bénéficié les enfants au cours des douze séances. Nous y trouvons également le détail du travail effectué lors de chaque séance pour une vision plus détaillée.

2.3. Évaluation pré-atelier et post-atelier

Trois évaluations ont été réalisées avant et après l'atelier-théâtre. La première concerne les habiletés non-verbales et prosodiques en situation non-écologique, c'est-à-dire lors des exercices sur scène. La seconde concerne les habiletés non-verbales et prosodiques en situation écologique, c'est-à-dire dans la vie quotidienne. La troisième s'appuie sur le ressenti des enfants pour évaluer leur confiance en soi en situation de communication.

2.3.1. Évaluation de la pragmatique en situation écologique et non-écologique

Nous avons choisi d'évaluer les habiletés non-verbales et prosodiques car comme nous l'explique Benveniste (1956), il faut pouvoir utiliser et comprendre l'intérêt des différents paramètres non-verbaux « du son [...] de la posture, du geste, des mimiques, de la prosodie et de l'intonation » pour comprendre, interpréter, produire du sens, et ainsi communiquer efficacement. Une communication efficace nécessite un ajustement corporel et vocal des deux partenaires en fonction du contexte. Or, on a observé que les enfants porteurs d'un trouble de la pragmatique avaient des difficultés pour déchiffrer les intentions, les désirs, le comportement d'autrui (Plumet, 2013) qui conditionnent le comportement des gens et que cette adaptation passe par le regard, les expressions faciales, les postures, les gestes (Montfort et al. 2005).

2.3.1.1. Choix de la grille d'observation

Comme l'explique Bishop (2000), les tests pragmatiques ne sont pas les mieux ajustés à l'analyse et à l'évaluation de la pragmatique car la nature de ces troubles se prête mal à une évaluation quantitative et normative. Montfort (2005) ajoute que ces enfants peuvent résoudre intellectuellement des situations qu'ils ne peuvent pas affronter dans la vie quotidienne. Ainsi, nous avons choisi une grille pour évaluer la pragmatique car selon Montfort (2005), les grilles ont l'avantage d'être remplies rapidement, la notation demande peu de temps et les instruments sont d'appropriation facile. La même grille a été utilisée pour évaluer la pragmatique en situation écologique et non-écologique (cf Tableau annexe 1).

2.3.1.2. Objectifs de la grille d'observation

En situation non-écologique, l'objectif de cette grille est d'avoir une idée des performances de l'enfant sur scène lors de la première séance de l'atelier-théâtre, afin de servir de base au travail de pratique théâtrale (séance 1). Elle est remplie une seconde fois après l'atelier-théâtre, pour comparer les performances des enfants dans les différents paramètres étudiés (séance 12).

En situation écologique, elle permet de savoir où l'enfant en est à un moment donné de la maîtrise de ses différents paramètres dans sa vie quotidienne. Elle est remplie une seconde fois, après l'atelier, pour évaluer l'influence des apprentissages de l'atelier-théâtre dans la vie quotidienne.

2.3.1.3. Description de la grille et paramètres retenus

Elle a été élaborée à partir d'observations faites en février 2014 lors d'un stage et de grilles existantes concernant l'évaluation de la pragmatique (Liste de contrôle du langage pragmatique de Tattershall, traduit par Hilton, 1990 ; Children's Communicative Checklist, Bishop, 2003 ; Profil des troubles pragmatiques, Montfort, 2005 ; CELF, Profil pragmatique (PP), Girolametto, 2000). Elle comprend une partie sur les habiletés non-verbales et une partie sur les habiletés prosodiques.

2.3.1.3.1. Paramètres non-verbaux

Lors du stage d'observation, nous nous sommes aperçus que sept paramètres non-verbaux, non maîtrisés chez les enfants porteurs d'un trouble de la pragmatique, pouvaient être évalués lors de la répétition d'une pièce où le texte est appris : le contact visuel, l'écoute de l'autre, la proxémie entre les partenaires, l'expression des émotions à travers les expressions faciales, la gestuelle, la mise en place du tour de rôle et le soutien du tour de rôle.

A partir de la littérature existante sur les troubles de la pragmatique et de ces observations, cinq termes ont été sélectionnés : le contact visuel, la proxémie, les mimiques, les stratégies gestuelles ou faciales de communication pour acquiescer ou répondre (présents dans le Profil Pragmatique (PP) de la CELF) et le tour de rôle avec la notion d'écoute active et de prise de parole adaptée (présent dans la Grille d'évaluation des habiletés socio-conversationnelles chez l'enfant de Girolametto (2000).

Chaque terme a été divisé en deux versants : le versant réceptif et le versant expressif . Cette division s'inspire du Profil des troubles pragmatiques de Montfort : « Les troubles pragmatiques se manifestent de façon beaucoup plus nette sur le plan de l'expression mais ces troubles « en sortie » sont toujours associés, en amont, à des difficultés « en entrée », c'est-à-dire pour comprendre le langage d'autrui et déchiffrer ses intentions». Le versant réceptif permet de comprendre et d'interpréter la réalité extérieure, d'appréhender les processus d'interaction communicative, tandis que le versant expressif concerne le comportement actif de l'enfant et son expression : « la pragmatique comprend des capacités de réception, de compréhension, d'interprétation et de production » (Orecchioni, 1990).

2.3.1.3.2. Paramètres prosodiques

Nous avons aussi constaté que trois paramètres prosodiques, maîtrisés à des degrés différents chez les enfants porteurs d'un trouble de la pragmatique, pouvaient être évalués lors de l'interprétation d'une intention : l'intensité, le débit et l'intonation.

Les paramètres prosodiques de débit et d'intensité sont présents dans la Children's communicative checklist de Bishop (1998, traduite par Maillart en 2003) et l'intonation a été observée dans le Profil Pragmatique (PP) de la CELF.

Nous avons donc retenu huit paramètres : le regard, les mimiques, la gestuelle, le tour du rôle observés à la fois sur les versants réceptif et expressif et la proxémie, l'intensité, le débit et l'intonation considérés sur le versant expressif. L'ensemble de ces paramètres permet de préciser une intention en direction de l'interlocuteur et du partenaire de jeu.

2.3.1.4. Mode de passation

2.3.1.4.1. En situation non-écologique (sur scène)

La grille d'observation en situation non-écologique pré-atelier a été remplie pour chaque enfant à partir des observations et des vidéos faites sur scène lors de la séance 1 par trois animateurs : une orthophoniste, un comédien et une stagiaire en psychologie. En effet, Montfort (2005), propose que plusieurs personnes remplissent la même grille simultanément pour homogénéiser les réponses et éviter la subjectivité de l'examineur.

La grille d'observation en situation non-écologique post-atelier a été remplie pour chaque enfant par les animateurs à partir des observations et des vidéos faites sur scène lors de la dernière séance (Évaluation T1).

2.3.1.4.2. En situation écologique (hors-scène)

La grille d'observation en situation écologique pré-atelier a été remplie pour chaque enfant par les animateurs à partir des observations faites lors des temps d'accueil et de sortie. Leurs observations ont été complétées par des entretiens avec les parents afin d'affiner l'observation de l'enfant dans la vie quotidienne. Les grilles ont été lues et remplies avec eux afin d'éviter toute incompréhension.

La grille d'observation en situation écologique post-atelier a été remplie pour chaque enfant par les animateurs à partir des observations faites lors des temps d'accueil et de sortie lors de la dernière séance et d'un second entretien avec les parents.

Ainsi, quatre grilles ont été remplies pour chaque enfant : une grille en situation écologique et une grille en situation non-écologique lors de la séance 1, une grille en situation écologique et une grille en situation non-écologique lors de la

dernière séance, la séance 12.

2.3.1.5. Cotation des items

Comme l'explique Orecchioni (1990), les compétences pragmatiques permettent de « cerner la manière dont les agents sociaux agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue » afin d'y réagir de façon adaptée. Une adaptation adéquate à notre environnement, investie d'une intention, est la finalité de nos compétences pragmatiques. Ainsi nous avons choisi le terme « adapté » pour évaluer chacun des paramètres cités ci-dessus.

La cotation s'est faite selon cinq degrés : toujours adapté, presque toujours adapté, parfois adapté, presque jamais adapté, jamais adapté. Cette cotation s'est inspirée de la Grille d'évaluation des habiletés socio-conversationnelles chez l'enfant de Pomimi (1999) où l'observateur doit préciser si un comportement est toujours (1), souvent (2), parfois (3), presque jamais (4) ou jamais présent (5). Nous avons simplement inversé cette cotation (5 signifiant « toujours adapté » et 1 signifiant « jamais adapté ») car nous nous sommes rendu compte que cela paraissait plus logique pour les observateurs.

2.3.2 Évaluation de la confiance en soi en situation de communication

Comme l'explique Montfort et al. (2005), les séquelles concernant les habiletés sociales sont majorées à l'adolescence. Ces enfants sont souvent victimes de moqueries ou d'incompréhension et la construction de l'identité et l'appartenance à un groupe sont mises à mal. Pan et Snow (1999) ajoutent que le registre particulier de l'adolescent est altéré lorsqu'il présente une pathologie du langage et de la communication. Le trouble interfère avec la communication et l'intégration sociale.

2.3.2.1. Objectifs

Au théâtre, Michel Reynaud (2006) précise qu'on incite le comédien à prendre des initiatives pour interpréter une attitude, une émotion, une situation renforçant ainsi l'estime de soi au sein d'un groupe. De plus, selon ce même auteur, le plaisir de

partager une activité avec d'autres partenaires et un public peut renforcer la confiance en soi. Ainsi, un questionnaire pour évaluer la confiance en ses habiletés sociales en situation de communication a été proposé aux enfants avant et après l'atelier-théâtre : séance 1 et séance 12.

2.3.2.2. Description

A partir d'un questionnaire pour évaluer la confiance en soi d'adolescents cité dans un mémoire d'orthophonie de Nantes (Cervello, 2014), trois situations de communication ont été sélectionnées : en famille, pour intervenir en classe, avec un groupe d'amis. Selon André et al. (1999), les sources de pression de l'estime de soi chez l'enfant sont les parents, les enseignants, les amis et les camarades de classe (p. 89). Avant l'atelier-théâtre, la plupart des enfants ne se connaissaient pas entre eux. Une situation a donc été ajoutée : face à un inconnu (cf Tableau annexe 2).

2.3.2.3. Mode de passation

Les enfants ont été invités à compléter une grille lors d'entretiens. Les grilles ont été lues et remplies avec eux afin d'éviter toute incompréhension.

2.3.2.4. Cotation des items

Chaque situation correspond à cinq degrés de confiance en soi : très en difficulté (1), en difficulté (2), moyennement en difficulté (3), à l'aise (4), parfaitement à l'aise (5). La question posée pour chaque situation est : « Comment te sens-tu dans les différentes situations suivantes ? ». Ces grilles ont été lues et remplies avec les enfants afin d'éviter toute incompréhension.

2.3.3. Méthode d'analyse des résultats

2.3.3.1. Pour le non-verbal et la prosodie

Pour chaque item de la grille d'observation (regard, mimiques, gestuelle, tour de rôle, proxémie, intensité, débit, intonation), le résultat correspond à une moyenne

des scores attribués par les différents observateurs (3 scores pour l'évaluation en situation écologique et 4 scores pour l'évaluation non-écologique). Nous nous proposons d'analyser l'évolution des scores bruts entre l'évaluation T0 et l'évaluation T1 pour l'ensemble des huit enfants sous forme de pourcentages. Les boîtes à moustaches permettent de visualiser l'évolution des paramètres et d'observer l'homogénéité ou l'hétérogénéité des résultats au sein de la population (Annexe 6).

L'évaluation quantitative par le biais des grilles d'observations sera illustrée par une analyse clinique des performances des participants au cours des séances. Les observations qualitatives ont été notées, au fil des séances, pour chaque enfant.

2.3.3.2. Pour la confiance en soi

Nous proposons d'analyser l'évolution des scores bruts sous forme de pourcentages et de visualiser les résultats sous forme de diagrammes.

2.4. Description des séances

2.4.1. Séance 1 : Prise de contact et évaluation T0 (3 heures)

2.4.1.1. Objectifs

La première séance a été proposée aux enfants au mois de novembre afin qu'ils aient le choix de continuer ou non l'activité. Pour les enfants le souhaitant, des lettres d'autorisation parentale avec l'explication du sujet, le respect de la confidentialité et de la liberté et le consentement au droit à l'image de leur enfant ont été signées par les parents. Lors de cette séance, l'évaluation T0 a été réalisée.

2.4.1.2. Organisation

2.4.1.2.1. Temps d'accueil

2.4.1.2.1.1. Description du temps d'accueil

La première séance est particulière car personne ne se connaît. Quinze

minutes avant de commencer l'échauffement, nous nous mettons en cercle et chacun notre tour, nous disons notre prénom. Chaque participant de l'atelier dit ensuite le prénom de celui qui est à côté de lui. Puis nous demandons aux enfants de se présenter brièvement (prénom, âge, frères et sœurs, lieu de vie, loisirs) et de définir ce qu'est le théâtre pour eux face à une caméra. A partir de leurs connaissances, nous écrivons ensemble une définition en y incluant quelques repères spatiaux inhérents au théâtre : cour, jardin, fond de scène.

2.4.1.2.1.2. Objectifs du temps d'accueil

Ce rituel en début de séance permet aux enfants de se familiariser avec l'espace scénique et à leurs futurs partenaires de jeu. Il permet aussi d'échanger spontanément dans un cadre non contraignant, et pour les animateurs, d'observer les enfants hors du cadre des exercices proposés ou des répétitions de la pièce.

2.4.1.2.2. Échauffement collectif

2.4.1.2.2.1 Description de l'échauffement

L'échauffement collectif se fait debout sur scène. Il s'agit de déplacements de différents types et de mimes collectifs. Dans un premier temps, nous proposons aux enfants de marcher en groupe les bras le long du corps de façon neutre en leur disant d'occuper tout l'espace, de laisser le moins de vide possible sur scène. Après un signal vocal, les enfants doivent s'arrêter, reprendre la marche, s'arrêter etc. pendant quelques minutes. Puis nous leur demandons, tout en continuant à marcher, de sourire en se regardant les uns les autres. Dans un second temps, nous leur proposons des consignes concernant une sensation physique telle que « Marcher comme si vous aviez chaud/froid/peur ».

2.4.1.2.2.2. Objectifs de l'échauffement

Les objectifs de l'échauffement sont de réveiller le corps et de le mettre en condition d'action : « Mobiliser le corps et travailler la dynamisation permet de faire prendre conscience de son corps comme instrument de créativité et de

communication » (Mégrier, 2004). Il sert à apprivoiser l'espace et à mobiliser l'attention et la concentration. Quand on demande aux enfants d'occuper tout l'espace en marchant, ceux-ci sont obligés de s'observer les uns et les autres et d'être constamment à l'écoute de ce qui se passe. Les consignes d'actions physiques permettent l'émergence de premières interprétations d'une sensation. Par exemple, l'enfant doit se représenter ce qu'est la chaleur pour lui et comment l'exprimer. On propose les premiers exercices en groupe pour les mettre en confiance car si un enfant se sent démuné, il peut imiter ses partenaires.

2.4.1.2.2.3 Moyens utilisés pour l'échauffement

Différents termes de sensations corporelles sont préparés à l'avance et nous en proposons cinq à chaque séance.

2.4.1.2.3. Évaluation T0

L'enfant pioche un papier sur lequel une phrase est écrite et il doit l'interpréter avec l'émotion qu'il souhaite en la précisant au public. Un autre enfant, tenant le rôle du partenaire de jeu, est présent sur scène. Dans le cadre de l'évaluation, tous les paramètres ont été sollicités.

2.4.1.2.4. Temps de sortie

2.4.1.2.4.1. Description du temps de sortie

Quinze minutes avant la fin, nous prenons le temps d'échanger sur les observations et les ressentis de la séance : qu'est-ce qui leur a plu, moins plu, les exercices proposés étaient-ils faciles, difficiles, pourquoi.

2.4.1.2.4.2. Objectifs du temps de sortie

L'intérêt de cet échange est de pouvoir adapter le programme en fonction des difficultés rencontrées, de mettre en commun les expériences vécues lors de l'atelier et de les mettre à distance.

2.4.2. Séance 2 : Travail du non-verbal (3 heures)

2.4.2.1. Objectifs

Comme l'expliquent Perret et al. (2014), les enfants porteurs d'un trouble de la pragmatique comprennent les expressions du visage en présentation, mais pas en représentation. De plus, la gestuelle est quantitativement et qualitativement plus pauvre que chez les enfants normo-typiques (Garrigou, 2013). Lors de cette séance, nous avons débuté un travail sur les émotions où le corps, le regard et les expressions faciales sont sollicités, sans expression verbale et sans partenaire.

2.4.2.2. Organisation

Après le temps d'accueil et l'échauffement, différents exercices sont proposés pour amener progressivement l'enfant vers l'interprétation d'un personnage au moyen du corps, du regard, des expressions faciales et des gestes. Lors de l'échauffement, des indications d'émotions sont aussi proposées, après l'induction de sensations corporelles : «Marcher comme si vous étiez en retard/fatigué/content/triste/en colère ». On propose la sensation physique avant l'émotion, pour aller du plus simple au plus complexe. La séance se clôt sur le temps de sortie.

2.4.2.3. Description des exercices proposés

2.4.2.3.1. Saynète collective

2.4.2.3.1.1. Description de la saynète collective

Les huit enfants sont sur scène. Le metteur en scène leur raconte une histoire que les enfants miment simultanément à la narration (exemple : « Il fait chaud, le sol est brûlant... puis il fait très froid... vous regardez à la télévision quelque chose de beau, puis un zèbre va se faire dévorer à la télévision, c'est très effrayant...»). Un temps de latence entre chaque nouvelle information est observé.

2.4.2.3.1.2. Objectifs de la saynète collective

Les enfants sont amenés à exprimer des sensations et des émotions induites à travers leur corps, leurs gestes et leur visage. Ils doivent maintenir leur attention, garder l'information en mémoire et être attentif aux changements de consigne. Le travail de groupe permet d'étayer et d'enrichir leur manière de s'exprimer corporellement. Selon Escalona et al. (2002), les interventions thérapeutiques centrées sur l'imitation réciproque peuvent être un facteur d'amélioration.

2.4.2.3.1.3. Moyens utilisés pour la saynète

Des histoires courtes sont préparées à l'avance par les intervenants. Dans la construction des histoires, il doit y avoir une temporalité et, à l'instar de l'échauffement collectif, une progression de la sensation physique à l'émotion.

2.4.2.3.2. Exercice des papiers

2.4.2.3.2.1. Description

Un seul enfant est sur scène. Il pioche un papier décrivant une intention qu'il doit faire deviner aux autres, au moyen du corps. Quand l'enfant a terminé, les spectateurs décrivent ce qu'ils ont vu et compris. Si l'émotion décrite sur le papier n'a pas été comprise par l'ensemble du public, chacun est invité à proposer des éléments (verbalement ou gestuellement) pour que l'intention exprimée soit plus intelligible. L'enfant recommence l'interprétation en tenant compte des idées de ses camarades. Un autre enfant prend ensuite la place du comédien, et chacun passe ainsi à son tour.

2.4.2.3.2.2. Objectifs

Comme l'explique Dilthey (1947), nous appelons compréhension, « le processus par lequel nous connaissons un intérieur à l'aide de signes perçus de l'extérieur par nos sens ». Les enfants présentant un trouble de la pragmatique ont des difficultés pour percevoir et retenir les éléments pertinents du comportement d'autrui (Montfort et al, 2005). Ce dernier conseille d'avoir recours à « des procédés

plus formels et plus explicites pour les aspects qui semblent évidents comme l'interprétation des intentions et du contexte ». Ainsi dans cet exercice, les enfants sont amenés à se demander quels moyens ils ont en leur possession pour se faire comprendre. L'objectif pour l'enfant-comédien est de véhiculer une information sans les mots. Pour l'enfant-spectateur, l'objectif est double : il doit observer attentivement son camarade, décoder l'intention, puis retransmettre son ressenti pour faciliter l'expression et enrichir l'interprétation de ce dernier.

2.4.2.3.2.3. Moyens

Une vingtaine de papiers à piocher sont préparés à l'avance. La moitié décrit une sensation physique, l'autre moitié décrit une émotion. Au début on ne présente à l'enfant que les sensations physiques, plus accessibles pour l'interprétation, puis dans un deuxième temps, les émotions. Au fil des séances, on propose des émotions de plus en plus nuancées comme la jalousie, l'orgueil, la rêverie, qui peuvent être interprétées très différemment d'une personne à l'autre.

2.4.3. Séance 3 : Travail de la prosodie (3 heures)

2.4.3.1. Objectifs

Comme le souligne Grice (1975), la manière de s'exprimer (une intonation adaptée et fluide et un discours structuré) est une des quatre règles de coopération lors d'une conversation. Les éléments para-verbaux permettent de réguler l'échange et de nuancer un propos de façon implicite. Or, chez les enfants porteurs d'un trouble de la pragmatique, la dimension prosodique de la voix est peu intégrée (Martel, 2003). Comme l'explique Montfort (2005), les difficultés d'attention et de perception se manifestent surtout sur le plan auditif et les modulations prosodiques et d'intonation ne conservent pas une grande stabilité. Cet auteur propose d'utiliser volontairement différents changements de voix ou de prosodie en identifiant chaque modèle à un personnage. Par l'intermédiaire d'un support verbal appris lié à une situation de communication, nous proposons d'expérimenter des prosodies variées.

2.4.3.2. Organisation

Après le temps d'accueil et l'échauffement, nous proposons des exercices faisant intervenir un paramètre supplémentaire : la voix. Afin de réaliser notre objectif, chaque enfant a dû apprendre une courte phrase tirée d'une pièce de théâtre. La séance se clôt sur le temps de sortie.

2.4.3.3. Moyens utilisés : un texte de théâtre en prose

Nous avons utilisé une réécriture du Petit Prince de Saint-Exupéry, de Bertrand Beillot, le comédien-metteur en scène qui a participé aux ateliers.

2.4.3.4. Description des exercices proposés

2.4.3.4.1. Intention avec support verbal

2.4.3.4.1.1. Description

Nous proposons à l'enfant de choisir une phrase à apprendre parmi une dizaine de courtes phrases, écrites sur des petits papiers. Quand la phrase est apprise, l'enfant va en coulisses. Il entre sur scène une première fois en disant sa phrase d'une façon neutre puis sort de scène, il entre une seconde fois sur scène et la dit cette fois avec une contrainte : par exemple, dire sa phrase en ayant chaud, mal etc. La troisième fois, une consigne émotionnelle est proposée : dire sa phrase en étant triste, content etc. A chaque intervention, le public dit ce qu'il a compris, pourquoi, et comment le jeu peut être amélioré.

2.4.3.4.1.2. Objectifs

La modulation des paramètres prosodiques tels que le rythme, les pauses, le débit, l'intonation, la hauteur, l'intensité et le silence enrichit le processus de représentation (Reynaud, 2006). Comme nous l'avons vu, « les troubles de la pragmatique ne se réduisent pas à la forme de la communication et de ses combinaisons infinies de nuances culturelles et sociales ; elles atteignent le contenu

des interactions, l'infinie variété des émotions et des intentions qui conditionnent le comportement des gens.» (Montfort et al, 2005). L'acte de langage de ces enfants n'est pas fonctionnel car l'enfant n'a pas programmé une intention précise en direction du locuteur. Cet exercice permet d'expérimenter différentes intentions par l'intermédiaire des paramètres acoustiques et de mobiliser les paramètres explorés lors de la séance précédente : le corps, le regard, les expressions faciales et les gestes. Le non-verbal aussi doit être approprié sémantiquement au propos oral (Grice, 1975).

2.4.3.4.1.3. Moyens

Nous utilisons les phrases de la pièce du Petit Prince.

2.4.3.4.2. Exercice des chaises

2.4.3.4.2.1. Description

Cinq chaises sont placées sur la scène, chacune correspondant à une émotion : la chaise verte pour la tristesse, la chaise rouge pour la colère, la chaise jaune pour la joie, la chaise bleue pour la peur, la chaise noire pour une émotion au choix. Après l'apprentissage d'une phrase différente de l'exercice précédent, l'enfant entre sur scène en se dirigeant vers une première chaise, par exemple la chaise jaune, et la consigne est de dire la phrase d'une façon joyeuse. Puis il se dirige vers une autre chaise et doit l'exprimer avec l'émotion correspondant à la nouvelle chaise. L'ordre des chaises n'a pas d'importance et l'enfant fait le même travail pour chacune d'entre elles.

2.4.3.4.2.2. Objectifs

Comme nous l'explique Rochat (2013), « au quotidien, nous interprétons inconsciemment et en permanence les attitudes d'autrui, ce qui guide la régulation de notre propre comportement ». Or chez les enfants porteurs d'un trouble de la pragmatique, la représentation du monde et des intentions d'autrui n'est pas suffisamment précise. A travers le travail d'interprétation d'émotions en pratique

théâtrale, l'enfant est confronté à ses propres schémas et aux schémas des autres enfants pour exprimer une même émotion. Cet exercice permet, à travers un questionnement entre le comédien et les autres, de préciser l'interprétation des intentions en fonction du contexte : « l'acte de communiquer est un modelage mutuel du monde commun » (Varela et al, 1993). Le participant doit pouvoir alterner les différentes émotions et inhiber à chaque fois, la précédente.

2.4.3.4.2.3. Moyens

Nous avons utilisé cinq chaises et une dizaine de phrases tirées de la pièce du Petit Prince.

2.4.4. Séance 4 : Travail de la méta-pragmatique (3 heures)

2.4.4.1. Objectifs

Les capacités d'auto-contrôle et de métacognition qui permettent de détecter les erreurs et de chercher à les éviter sont toujours faibles chez les enfants ayant des troubles de la pragmatique (Montfort et al, 1996). Ces auteurs proposent d'explicitier les dimensions pragmatiques (pourquoi les gens parlent de cette façon) à partir de séquences communicationnelles pour entraîner l'usage adéquat. Maquet et Anderson (2000) ajoutent qu'il faut fixer l'attention sur chaque élément en mettant en avant le sens et l'intention. Au sein d'une activité théâtrale, ceux qui la pratiquent sont à la fois acteur et spectateur d'un acte de communication : le comédien est un observateur critique de toutes les scènes de la vie quotidienne (Reynaud, 2006). Comme l'explique Kerlan (2014), ce processus amène à des jugements, des appréciations, des évaluations sur autrui et sur soi-même et peut être utile au développement d'une capacité méta-pragmatique.

2.4.4.2. Organisation

Après le temps d'accueil et l'échauffement, les exercices sont enrichis d'un nouvel élément : une grille d'observation. A la fin de cette séance, le texte théâtral est lu en commun dans son entièreté et les rôles sont distribués. La séance se clôt sur le

temps de sortie.

2.4.4.3. Moyens utilisés : une grille d'observation

Les exercices individuels proposés lors de la séance 2 et 3 sont à nouveau proposés : exercice des papiers, intention avec support verbal et exercice des chaises. Durant ces exercices, trois questions concernant l'expression des émotions sont posées aux enfants :

- On comprend l'émotion jouée, qu'est-ce qui nous permet de la percevoir ?
- On ne comprend pas l'émotion jouée, qu'est-ce qui ne va pas ?
- Comment le jeu pourrait être amélioré pour qu'on comprenne mieux ?

Nous proposons ensuite une grille d'observation qui permet aux participants d'étayer l'observation de leurs camarades sur scène et d'acquérir une connaissance explicite des moyens mis en jeu dans la communication permettant de formuler une intention. Si le comédien n'y arrive pas, le rôle des animateurs et du groupe est de proposer des réponses basées sur l'observation des huit paramètres vus ensemble lors des exercices, et annotés dans la grille d'observation.

2.4.5. Séance 5 : Première répétition de la pièce (3 heures)

2.4.5.1. Objectifs

Comme l'explique Montfort (2005), la répétition d'une pièce de théâtre est une activité potentiellement utile pour les enfants porteurs d'un trouble de la pragmatique mais il faut une préparation plus longue, progressive, mieux étayée et comprenant certaines directives concernant des comportements évidents pour d'autres enfants. Ainsi, après les exercices préparatoires déjà travaillés lors des séances précédentes et l'apprentissage préalable des répliques, nous commençons le travail de répétition.

2.4.5.2. Organisation

Après le temps d'accueil, l'échauffement et l'exercice des saynètes collectives, les scènes duelles ont pu être travaillées. La séance se clôt sur le temps de sortie. Par manque de temps, seules trois scènes sur les quatre prévues ont été répétées durant cette séance, impliquant seulement 6 des 8 enfants.

2.4.5.3. Moyens utilisés : scènes duelles

Le texte de théâtre requiert une capacité de mémorisation à partir de la musique des mots et de la connaissance de leur sens. Comme l'explique Montfort (2005), la représentation écrite permet de « figer dans le temps et d'en extraire l'essentiel ». Dans le texte que nous avons choisi, il y a huit scènes à deux.

2.4.5.4. Les répétitions

2.4.5.4.1. Description des répétitions

Après l'apprentissage préalable de leurs répliques, les enfants commencent les répétitions de leurs scènes respectives. A l'instar du travail sur la méta-pragmatique lors de la séance précédente, nous proposons à chaque enfant une grille d'observation pour étayer l'observation de leur camarade sur scène. Si le comédien est en difficulté, le rôle des animateurs et du groupe est de proposer des réponses.

2.4.5.4.2. Objectifs des répétitions

Comme l'expliquent Gérard et Lebrun (2005), l'intérêt porté à l'interlocuteur et à son tour de parole n'est pas respecté chez les enfants porteurs d'un trouble de la pragmatique. Villette (2000) insiste sur le fait qu'un comédien doit être en position d'écoute à l'égard de tout ce que peut lui renvoyer son partenaire : « Lors de sa prise de parole [...] c'est la qualité de cette captation qui lui permet de trouver la meilleure approche du texte ». De ce fait, l'écoute active et les tours de parole sont mobilisés. La qualité de l'expression dépend aussi de la théorie de l'esprit qui permet de pouvoir attribuer des intentions, des émotions, des pensées, des croyances diverses en fonction du contexte ou du point de vue de chaque personnage (Tourette, 2000).

2.4.6. Séance 6 et 7 (6 heures + 6 heures) : Entraînement

2.4.6.1. Objectifs

L'objectif des répétitions est d'utiliser tous les moyens de communication afin de transmettre l'émotion la plus juste possible au sein d'une situation contextuelle : « C'est un art total qui permet de préciser la maîtrise de ses habiletés pragmatiques et d'affiner son observation et son écoute du corps et de la voix de l'autre. » (Plouffe, 2011).

2.4.6.2. Organisation

Après le temps d'accueil et l'échauffement, l'objectif de ces deux séances est de revoir tous les exercices préparatoires et de travailler au moins une fois chaque scène duelle, à chaque séance. Chaque séance se clôt par le temps de sortie.

2.4.7. Séance 8 (6 heures) : Introduction des scènes à plusieurs

2.4.7.1. Objectifs

Les comédiens s'ajustent en permanence et modifient leurs comportements en fonction du contexte, de leurs partenaires et du public : « On joue à donner un sens à une situation de vie sur scène tout en étant investi dans une action de travail structuré » (Reynaud, 2006). Ainsi, les scènes à plusieurs demandent plus de concentration et d'écoute active pour intervenir au bon moment et ne pas couper la parole.

2.4.7.2. Organisation

Après le temps d'accueil, l'échauffement et les exercices préparatoires, on commence un travail sur les deux scènes où tous les personnages de la pièce interviennent. On ne répète pas les autres scènes et la séance se clôt par le temps de sortie.

2.4.7.3. Moyens utilisés : Scènes à plusieurs

La scène initiale et la scène finale de la pièce réunissent tous les adolescents

sur scène tandis que les scènes intermédiaires sont des scènes duelles.

2.4.8. Séance 9 : Une communication totale (6 heures)

2.4.8.1. Objectifs

L'objectif est de revoir les exercices mobilisant l'ensemble des paramètres non-verbaux et prosodiques et les scènes duelles afin d'entraîner une communication totale.

2.4.8.2. Organisation

Après le temps d'accueil et l'échauffement, seuls les exercices avec support verbal ont été réalisés (exercice de l'intention et des chaises) et toutes les scènes duelles ont été répétées.

2.4.9. Séance 10 et 11 : Répétitions et filages (6 heures + 6 heures)

2.4.9.1. Objectifs

Le travail sur la méta-pragmatique est toujours mis en avant lors des répétitions des scènes duelles. Puis nous réalisons un filage par séance. Le filage est la répétition de l'ensemble de la pièce. Comme le souligne Reynaud (2006), le théâtre est un art ritualisé qui offre un lieu contenant, un espace limité et un temps précis, celui de la représentation. Le temps de la représentation se superpose à celui de l'action sans coïncider avec lui. Il permet d'inscrire les scènes dans une temporalité singulière avec une variation entre des scènes de groupe et des scènes duelles.

2.4.9.2. Organisation

Après le temps d'accueil et l'échauffement, les scènes ont été travaillées une par une, puis dans leur ensemble sans interruption. Lors du filage, les enfants doivent entrer et sortir de scène au bon moment. Puis il y a le temps de sortie.

2.4.10. Séance 12 : Représentation et évaluation T1 (6 heures)

2.4.10.1. Objectifs

L'évaluation T1 a été réalisée lors cette dernière séance et les proches ont été invités à venir applaudir le travail du groupe lors d'une représentation publique d'une trentaine de minutes.

2.4.10.2. Organisation

2.4.10.2.1. Évaluation T1

Après le temps d'accueil et l'échauffement, l'exercice des chaises a été proposé aux enfants. Il a permis aux animateurs de remplir une seconde fois la grille d'observation en situation non-écologique (Évaluation T1). La grille d'observation en situation écologique a été remplie par les animateurs à partir des observations faites lors des temps d'accueil et de sortie.

2.4.10.2.2. Représentation

A l'issue de la représentation, les parents ont été invités à remplir une seconde fois la grille lors d'un entretien afin de compléter les observations des animateurs et d'évaluer l'effet de la pratique théâtrale sur le quotidien.

Résultats

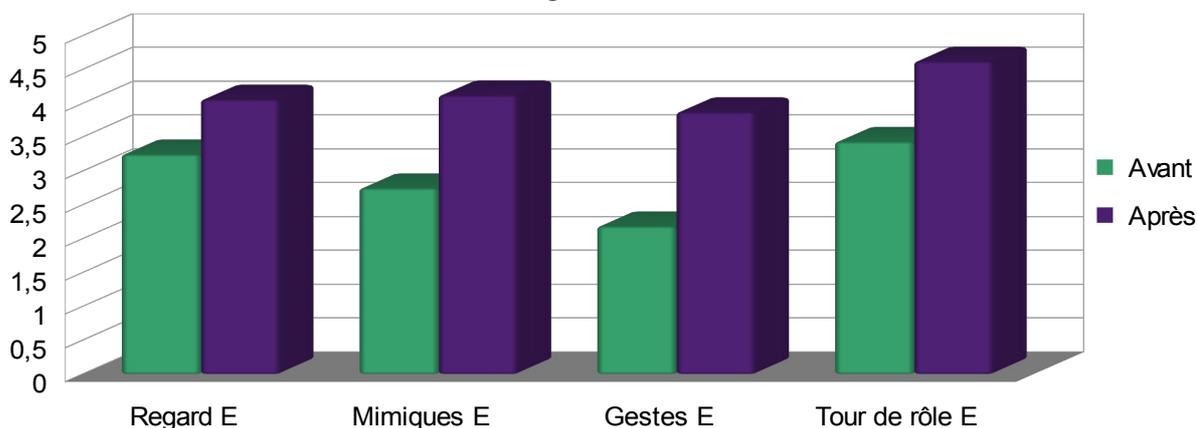
1. Évolution des paramètres non-verbaux avant et après l'atelier-théâtre en situation de représentation

Selon notre première hypothèse, il existerait une amélioration des compétences non-verbales après les ateliers-théâtre, en situation non-écologique. En d'autres termes, les résultats de la grille d'observation sur la scène devraient être plus élevées à T1 (après les ateliers-théâtre) qu'à T0 (avant les ateliers-théâtre).

1.1. Sur le versant expressif

1.1.1. Analyse quantitative

Evolution des paramètres non-verbaux en expression
Figure n°1



Nous observons une amélioration de 25% du regard, de 50% des mimiques, de 77% des gestes et de 35% du tour de rôle sur le versant expressif sur scène. L'amélioration globale des paramètres sur le versant expressif est de 47%.

1.1.2. Analyse qualitative

Nous illustrons ci-dessous chaque compétence par l'analyse clinique de l'évolution des performances d'un enfant, afin de compléter l'analyse quantitative.

1.1.2.1. Regard et mimiques : exemple de Clément

Lors des premières séances, Clément a une position courbée, sa démarche

est lente, il fait des gestes parasites (mouvements de bouche, retrousse ses manches sans arrêts, croise les pieds). Il ne regarde pas son partenaire, fixe le sol et lui coupe la parole. A partir de la séance 6, il exprime davantage de mimiques et son regard est adressé vers son partenaire, bien que de façon fluctuante. A la séance 7, ses partenaires lui indiquent des sous-textes pour l'aider à enrichir ses intentions, comme lever les sourcils pour l'étonnement ou tendre le bras vers son partenaire pour lui exprimer de l'affection. A la séance suivante, son regard est toujours adressé vers son partenaire, ses réactions faciales et gestuelles en réception sont adaptées à la situation mais son expression n'est pas affirmée. La difficulté pour lui est d'alterner deux émotions différentes en fonction des fluctuations du contexte. A la séance 10, ses réactions gestuelles et faciales sont beaucoup plus affirmées, notamment pour la surprise, l'agacement et la satisfaction et son regard est adressé tout au long du jeu.

1.1.2.2. Gestes : exemple de Réjane

Lors des premières séances, les déplacements de Réjane sont tendus, peu différenciés, la démarche est saccadée et la gestuelle est répétitive. On propose à sa partenaire de jeu de prendre sa main pour la contenir et la guider quand elle monte sur scène. Dans la pièce, elle a un rôle de jardinière et elle doit remplir de terre un seau avant de poser un bulbe dessus. Les premières fois, elle ne se souvient pas des gestes parce qu'elle n'en comprend pas le sens. Nous décortiquons avec elle un bulbe pour lui en décrire le fonctionnement. A la séance 4, elle effectue tous les gestes en disant sereinement ses répliques mais sa posture est toujours figée. A la séance 5, on lui propose de se déplacer sur une musique gaie pour qu'elle se l'approprie. Son partenaire lui propose d'imaginer des fleurs qui tournoient et lui montre l'exemple. Réjane l'imité et se met à suivre la musique. Deux exemples de démarches lui sont ensuite proposés et nous lui demandons laquelle elle préfère. A partir de la séance 10, les gestes sont plus naturels (comme poser la main sur l'épaule de son partenaire) et sa démarche a gagné en souplesse et en rapidité. En fin d'atelier, elle effectue tous les gestes de façon adaptée mais n'en rajoute pas de façon spontanée.

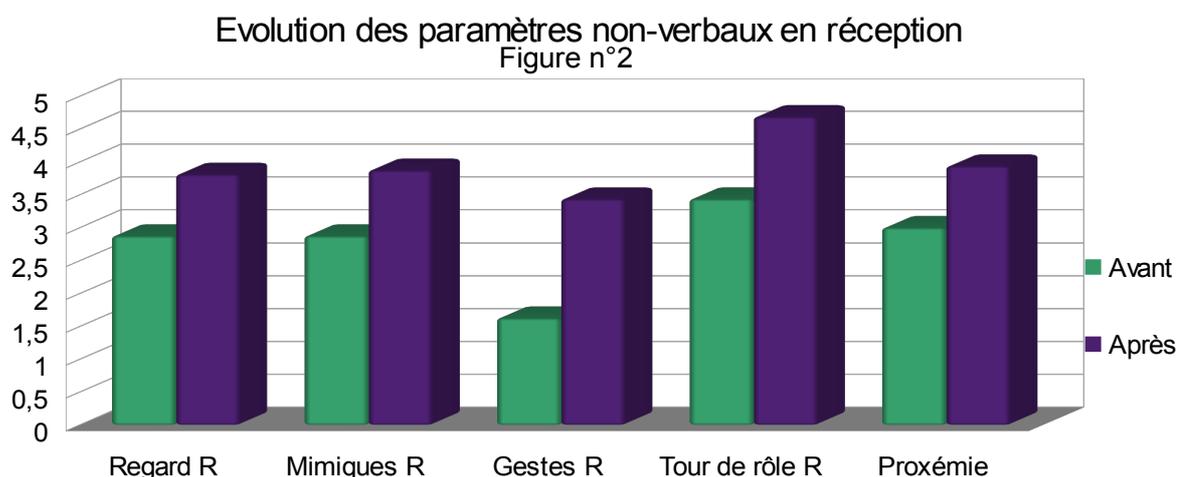
1.1.2.3. Tour de rôle : exemple de Marie

A la séance 1, Marie ne respecte pas les tours de rôle et laisse de longs

silences entre chaque réplique, notamment pendant les scènes de groupe. La gestuelle est maladroite, notamment pour faire le signe 2 et 3 avec les doigts en direction de son partenaire et elle a des difficultés pour simultanément parler et faire des gestes. A la séance 6, elle réagit mieux à ce que dit son partenaire de jeu par l'intermédiaire du regard et des expressions faciales mais lui coupe souvent la parole. Les tours de rôles sont mieux respectés à partir de la séance 8. Lors des séances suivantes, elle réagit plus rapidement aux répliques de ses partenaires et prend toujours la parole au bon moment.

1.2. Sur le versant réceptif

1.2.1. Analyse quantitative



Nous observons, sur le versant réceptif, une amélioration de 33% du regard, de 35% des mimiques, de 111% des gestes, de 36% du tour de rôle et de 31% de la proxémie sur scène. L'amélioration globale des paramètres est de 49%.

1.2.2. Analyse qualitative

Nous illustrons ci-dessous chaque compétence par l'analyse clinique de l'évolution des performances d'un enfant, afin de compléter l'analyse quantitative.

1.2.2.1. Regard : exemple de Nawel

Lors des premières séances, le regard de Nawel est dispersé, sans intention

particulière et il n'est jamais dirigé vers son partenaire. Sa posture est adaptée mais elle n'utilise ni gestes, ni mimiques. Après un travail spécifique sur le regard et les mimiques, son regard est progressivement stable et quelques mimiques sont présentes, notamment à partir de la séance 6. Certaines mimiques sont adaptées, d'autres non. Des gestes apparaissent à la séance 8 ainsi qu'une grande aisance corporelle. A la séance 10, elle ne quitte pas des yeux son partenaire et ses mimiques sont enrichies, par exemple elle ouvre grand les yeux pour montrer la domination de son personnage ou les plisse pour jouer la suspicion.

1.2.2.2. Mimiques : exemple de Baptiste

A la séance 1, Baptiste a les yeux mi-clos et regarde son partenaire de façon fluctuante. Certaines mimiques sont adaptées tandis que d'autres sont excessives. Lors de la séance 6, le regard est toujours fuyant mais exprime de plus en plus d'intentions face à son partenaire par l'intermédiaire des mimiques. A la séance 9, il rajoute de lui-même des petites mimiques face public et durant la séance 10, il utilise de plus en plus de gestes et de mimiques en réception, comme l'ironie ou la lassitude.

1.2.2.3. Gestes : exemple de Mathilde

Dès les premières séances, Mathilde est très expressive (regard, mimiques, gestes) mais elle ne réagit pas au jeu de son partenaire. Après quelques répétitions, elle fait beaucoup de gestes non fonctionnels car elle en ajoute de nouveaux à chaque fois. L'intention n'est pas précise et les tours de rôle ne sont pas respectés. A la séance 6, elle se pose des questions sur les gestes qu'elle doit garder ou non et son jeu est plus précis, il paraît plus naturel. A partir de la séance 7, les gestes parasites diminuent. Elle écoute son partenaire, son regard est adressé et ses expressions faciales en réception sont adaptées.

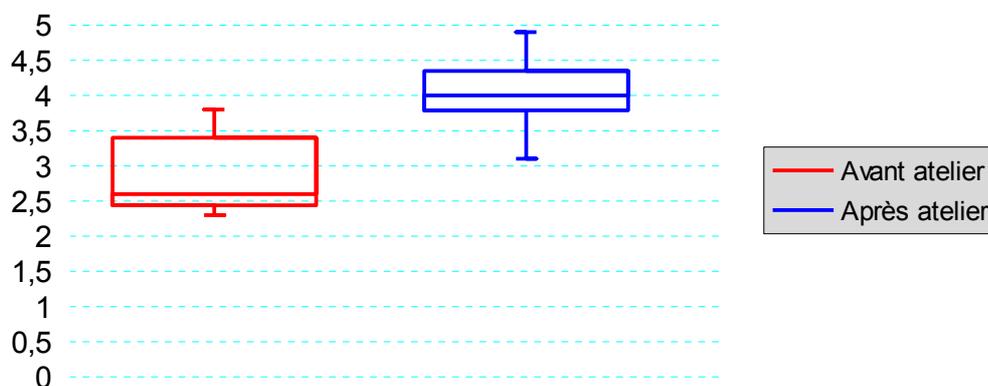
1.2.2.4. Proxémie : exemple de Marie

Le rapport à l'espace est difficile et les consignes spatiales doivent être très précises (par exemple pour adapter la distance à son partenaire de jeu ou lorsqu'on

dit « au fond, devant, à côté »). Pour l'aider à effectuer les gestes et les déplacements en même temps que la parole, nous lui proposons dans un premier temps d'oraliser tout ce qu'elle doit faire : « je m'assois, etc ». Lors de la séance 7, Marie prend de l'aisance et marche de façon plus naturelle sans mouvements parasites mais seulement lorsque les déplacements sont appris. Quand nous lui proposons de modifier une scène, elle n'arrive pas à inhiber les anciens et oublie la nouvelle proposition.

1.3. Évolution de l'ensemble des paramètres non-verbaux

Evolution des paramètres non-verbaux pour les 8 enfants sur scène
Figure n°3

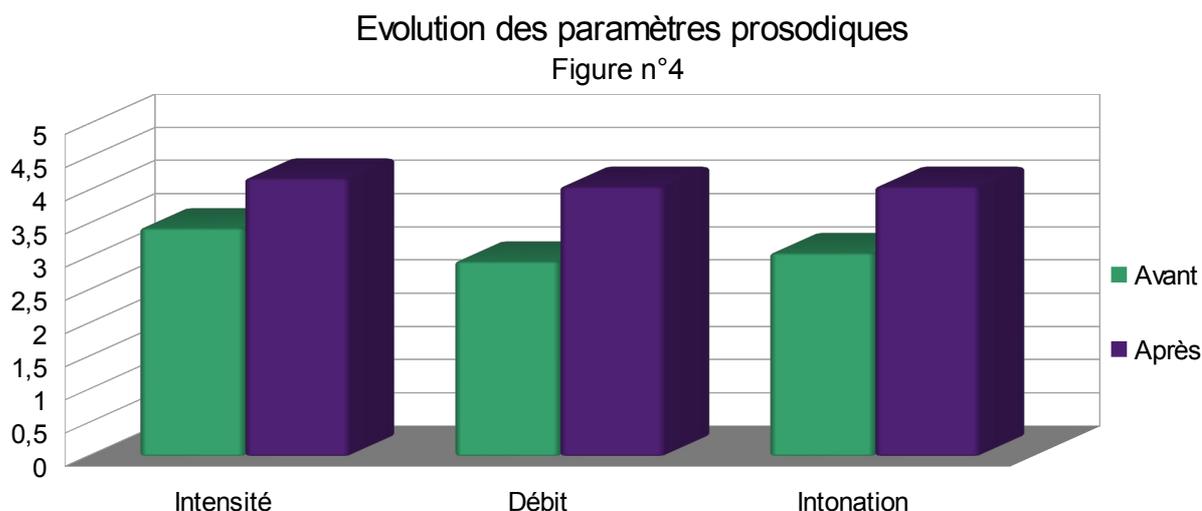


Malgré des résultats hétérogènes en début d'atelier, nous observons une homogénéisation des résultats et une amélioration de 43% des paramètres non-verbaux en situation non-écologique. Notre hypothèse 1 est vérifiée.

2. Évolution des paramètres prosodiques avant et après l'atelier-théâtre en situation de représentation

Selon notre seconde hypothèse, il existerait une amélioration des compétences prosodiques en situation de représentation, après les ateliers-théâtre, ce qui signifie que les résultats de la grille d'observation sur la scène devraient être plus élevés à T1 qu'à T0.

2.1. Analyse quantitative



Nous observons une amélioration de 22% de l'intensité, de 38% du débit et de 33% de l'intonation pour les paramètres prosodiques sur scène.

2.2. Analyse qualitative

2.2.1. Intensité : exemple de Nawel

L'intonation de Nawel est adaptée dès la séance 1 mais l'intensité est faible et le débit trop rapide. Comme elle est à l'aise avec son corps, nous lui proposons à la séance 5 de se déplacer quand elle dit ses répliques et d'augmenter l'intensité de sa voix en fonction de la place qu'elle occupe sur la scène. Son intensité s'améliore, ce qui enrichit son intonation, mais elle a tendance à diminuer en fin de réplique. Nawel arrive à mieux conserver son intensité à partir de la séance 8 et son intonation est très adaptée lors des trois dernières séances.

2.2.2. Débit : exemple de Dorian

Durant les premières séances, Dorian a un débit très rapide et il omet des mots. Son articulation est floue, ce qui rend son intonation peu diversifiée. On lui propose de faire Brrr plusieurs fois avant de parler pour stabiliser son articulation, et d'appuyer sur toutes consonnes quand il joue. L'articulation et le débit sont meilleurs à partir de la séance 7, mais cela lui demande beaucoup d'efforts.

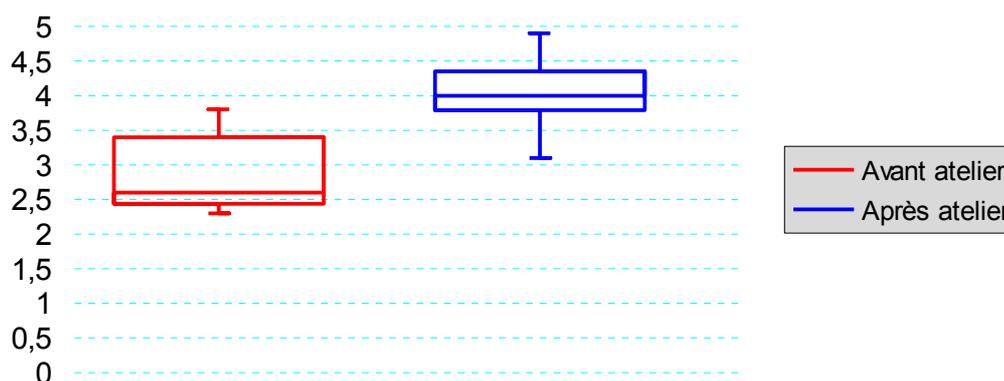
2.2.3. Intonation : exemple de Gaëtan

Lors des premières séances, l'intonation de Gaëtan est monotone et parfois ironique, sans lien avec le contexte. Le débit est trop rapide, il omet des mots et l'intensité est faible. A la séance 8, l'intensité est meilleure mais le débit et l'intonation restent inadaptés. Lors des séances 10, 11 et 12 sa puissance vocale augmente et son articulation est plus précise. Les mots sont posés et il nuance son intonation en fonction du contexte. Celle-ci est plus riche ; elle varie de la taquinerie à l'ironie, et de l'étonnement à l'empathie.

2.3. Évolution de l'ensemble des paramètres prosodiques

Evolution des paramètres prosodiques pour les 8 enfants sur scène

Figure n°5



Malgré des résultats hétérogènes en début d'atelier, nous observons une homogénéisation des résultats et une amélioration de 30% de la prosodie en situation non-écologique. Notre hypothèse 2 est vérifiée.

Tableau résumant l'évolution des paramètres sur scène

Reg.E.	Reg.R.	Mim.E.	Mim.R.	Ges.E.	Gest.R	Tour.E.	Tour.R.	Prox.	Inten.	Débit	Inton.
25,00 %	33,00 %	50,00 %	35,00 %	77,00 %	111,00 %	35,00 %	36,00 %	31,00 %	22,00 %	38,00 %	33,00 %

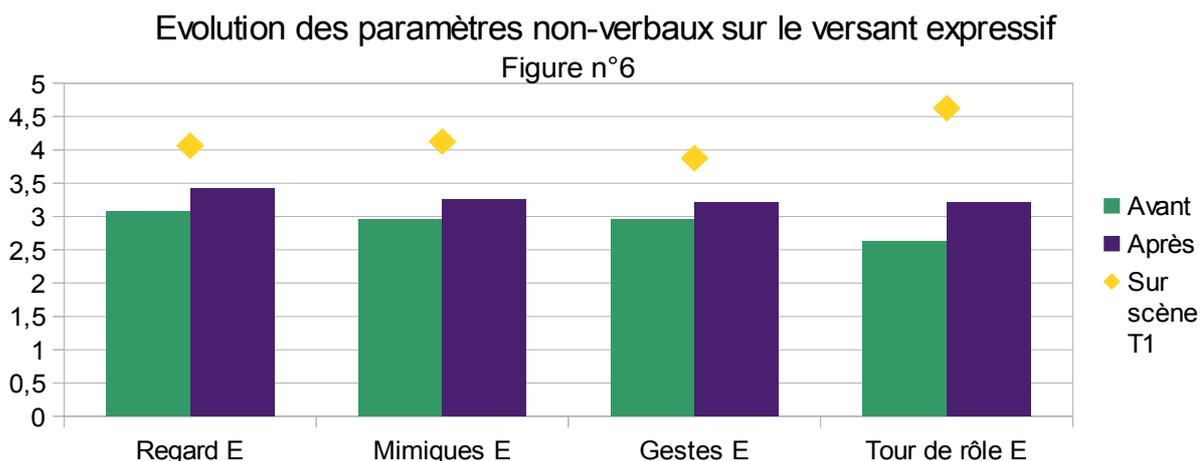
Les compétences les plus améliorées en situation de représentation sont les mimiques et les gestes sur le versant expressif, et les gestes sur le versant réceptif.

3. Évolution de l'ensemble des paramètres avant et après l'atelier-théâtre en situation écologique

Comme nous l'avons vu, l'objectif des thérapeutes est de développer chez les enfants des compétences communicatives et de leur apprendre à communiquer efficacement afin de mieux participer aux activités sociales (Montfort et al., 2005). Afin de valider notre troisième hypothèse, nous allons vérifier s'il y a un transfert des compétences acquises lors de l'atelier-théâtre dans la vie quotidienne.

3.1. Paramètres non-verbaux

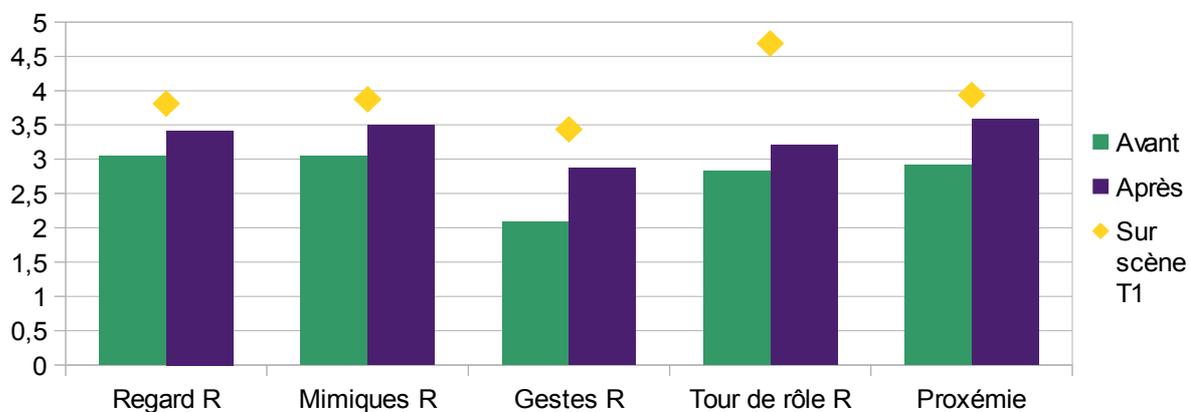
3.1.1. Sur le versant expressif



Nous observons une amélioration de 11% du regard, de 10% des mimiques, de 8% des gestes et de 22% du tour de rôle en situation écologique. Il y a une amélioration mais dans une moindre mesure que sur scène.

3.1.2. Sur le versant réceptif

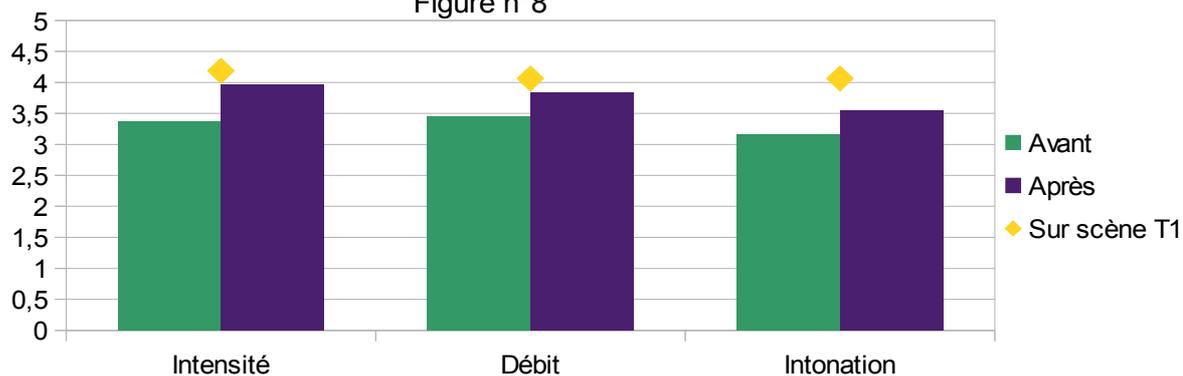
Evolution des paramètres non-verbaux sur le versant réceptif
Figure n°7



Nous observons une amélioration de 12% du regard, de 15% des mimiques, de 39% des gestes, de 13% du tour de rôle et de 22% de la proxémie sur le versant réceptif en situation écologique. Il y a une amélioration mais dans une moindre mesure que sur scène.

3.2. Paramètres prosodiques

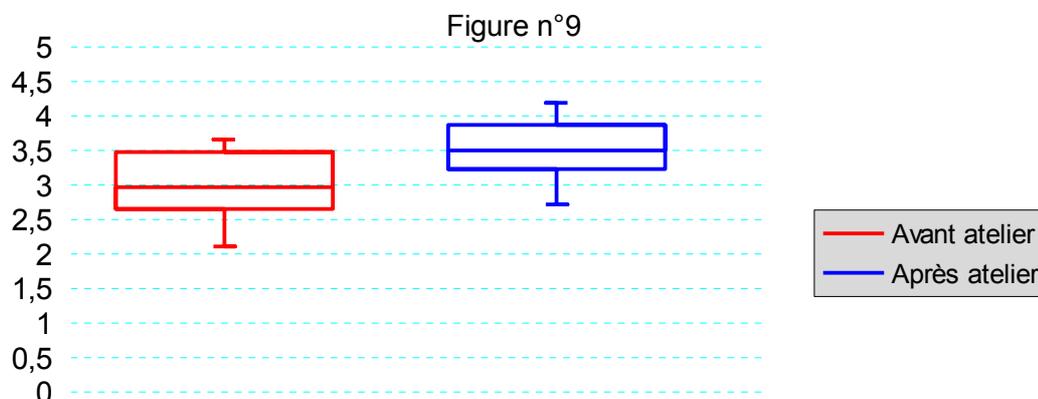
Evolution des paramètres prosodiques
Figure n°8



Nous observons une amélioration de 18% de l'intensité, de 10% du débit et de 12% de l'intonation en situation écologique. Il y a une amélioration mais dans une moindre mesure que sur scène.

3.3. Évolution de l'ensemble des paramètres en situation écologique

Evolution de l'ensemble des paramètres pour les 8 enfants sur scène



Nous observons une évolution de 14.5 % de l'ensemble des paramètres en situation écologique et une homogénéisation des résultats. Notre hypothèse 3 est partiellement vérifiée.

Tableau résumant l'évolution des paramètres en situation écologique

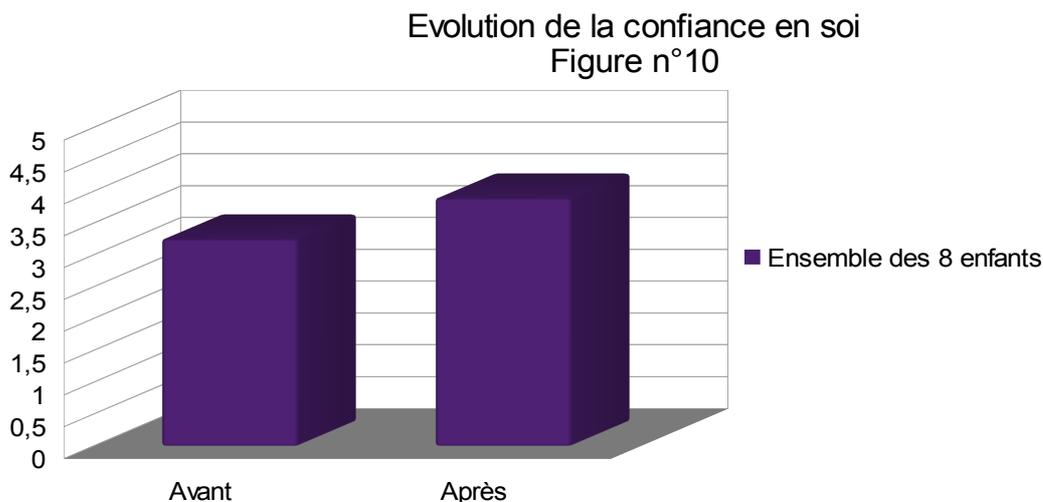
Reg.E.	Reg.R.	Mim.E.	Mim.R.	Ges.E.	Gest.R	Tour.E.	Tour.R.	Prox.	Inten.	Débit	Inton.
11,00 %	12,00 %	10,00 %	15,00 %	8,00%	39,00 %	22,00 %	13,00 %	22,00 %	18,00 %	10,00 %	12,00 %

Lorsque nous observons l'évolution des résultats par compétence, nous constatons une amélioration de plus de 20% pour les gestes et la proxémie sur le versant réceptif, et pour le tour de rôle sur le versant expressif.

4. Évolution du sentiment de confiance en soi en situation de communication

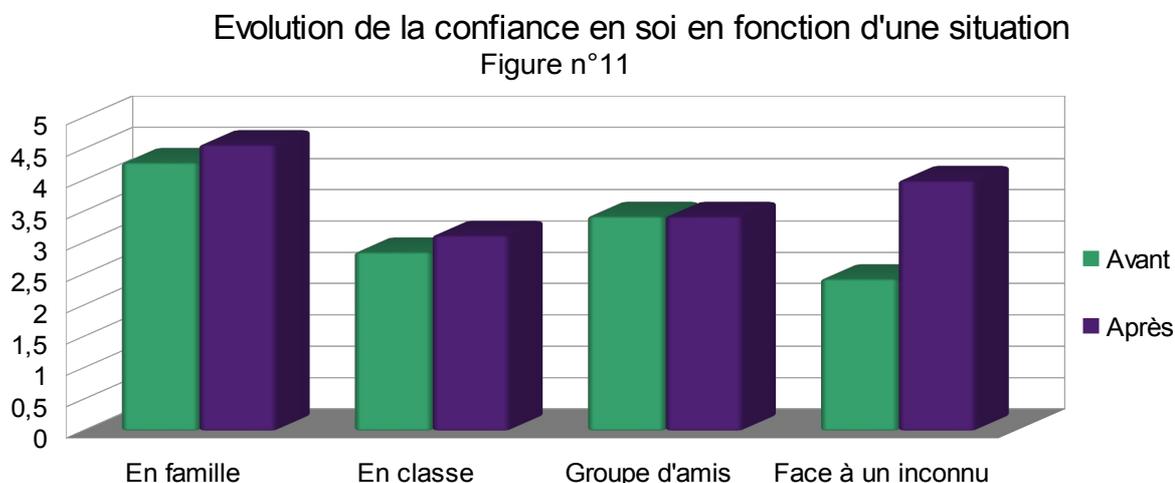
Notre quatrième hypothèse est qu'il existe une amélioration du sentiment de confiance en soi en situation de communication après la participation des adolescents aux ateliers. Nous avons répertorié les scores des sujets aux questionnaires.

4.1. Résultats globaux



On observe une augmentation de 20% de la confiance en soi en situation de communication pour l'ensemble des 8 enfants.

4.2. Résultats par paramètres



Nous n'observons pas d'amélioration de la confiance en soi au sein d'un groupe d'amis. En revanche, nous observons une augmentation de 65% de la confiance en soi face à un inconnu. Notre hypothèse 4 est vérifiée pour la situation face à un inconnu.

Discussion

1. Rappel des objectifs

L'objectif de notre étude est de montrer chez des adolescents porteurs d'un TSA ou d'un TSLO avec un trouble de la pragmatique une amélioration de la pragmatique en situation de représentation suite à la pratique d'un atelier-théâtre, ainsi qu'un transfert de ces compétences dans la vie quotidienne. Nous avons émis trois hypothèses selon lesquelles les compétences non-verbales (hypothèse 1) et prosodiques (hypothèse 2) s'amélioreraient lors de l'évaluation T1 par rapport à T0 en situations non-écologique et écologique (hypothèse 3). Notre quatrième hypothèse est que le sentiment de confiance en soi des adolescents en situation de communication augmente après cet atelier.

2. Validation des hypothèses

2.1. Hypothèse 1 : Amélioration des paramètres non-verbaux sur scène

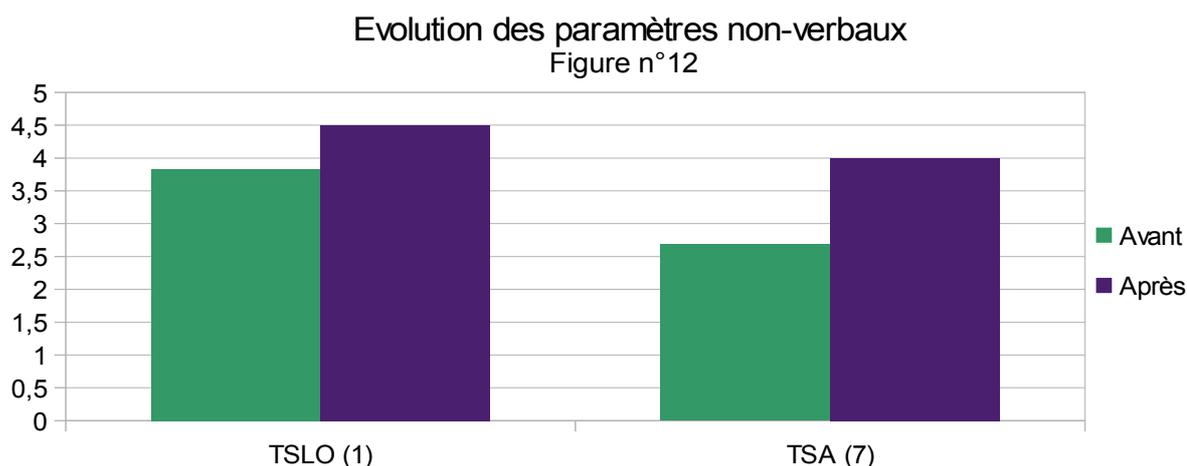
Comme nous l'avons vu, le théâtre favorise l'attention portée à l'utilisation de notre corps car à travers un commerce actif avec le monde, il engage pleinement l'individu dans les différents aspects de sa personnalité (Dewey, 1934). Une amélioration des compétences non-verbales (regard, mimiques, gestes, tour de rôle, proxémie) devrait être constatée après l'atelier-théâtre en situation de jeu.

2.1.1. Rappel et analyse des résultats pour l'ensemble du groupe

Nos résultats montrent une amélioration de 43% pour l'ensemble des paramètres non-verbales en situation non-écologique, avec des résultats proches sur le versant expressif (41%) et sur le versant réceptif (45%). La pratique d'un atelier-théâtre permettrait à ces enfants de mobiliser et de développer des compétences non-verbales nécessaires à la communication : l'hypothèse 1 est vérifiée. Nous notons une amélioration supérieure à 50% pour les expressions faciales sur le versant expressif (50%) et pour la gestualité, sur le versant expressif (77%) et réceptif (111%).

2.1.2. Comparaison intragroupe entre la population TSLO/TSA

Les résultats montrent que les enfants dévoilent des compétences hétérogènes à l'évaluation T0 en ce qui concerne les compétences non-verbales. Ces résultats s'homogénéisent après les 12 séances d'atelier-théâtre, avec une amélioration de 43% à l'évaluation T1 pour l'ensemble des sujets.



Lorsque nous observons ces résultats en détails, nous observons une amélioration des compétences non-verbales de 50% pour les enfants porteurs d'un TSA, et de 17 % pour l'enfant porteur d'un TSLO. Ces résultats s'expliquent par le fait que l'enfant porteur d'un TSLO montre de meilleures performances à T0 avec une moyenne de 3.8/5 contre 2.6 pour le groupe TSA.

Cependant, un seul est porteur d'un TSLO et ces résultats sont présentés à titre informatif, sans réelle possibilité d'analyse et de conclusion.

2.2. Hypothèse 2 : Amélioration des paramètres prosodiques sur scène

Comme nous l'avons vu, la voix au théâtre est indispensable pour enrichir le processus de représentation et mieux communiquer les émotions au public (Michel, 2006). Une amélioration des compétences para-verbales (intensité, débit, intonation) devrait être constatée après l'atelier-théâtre en situation de jeu.

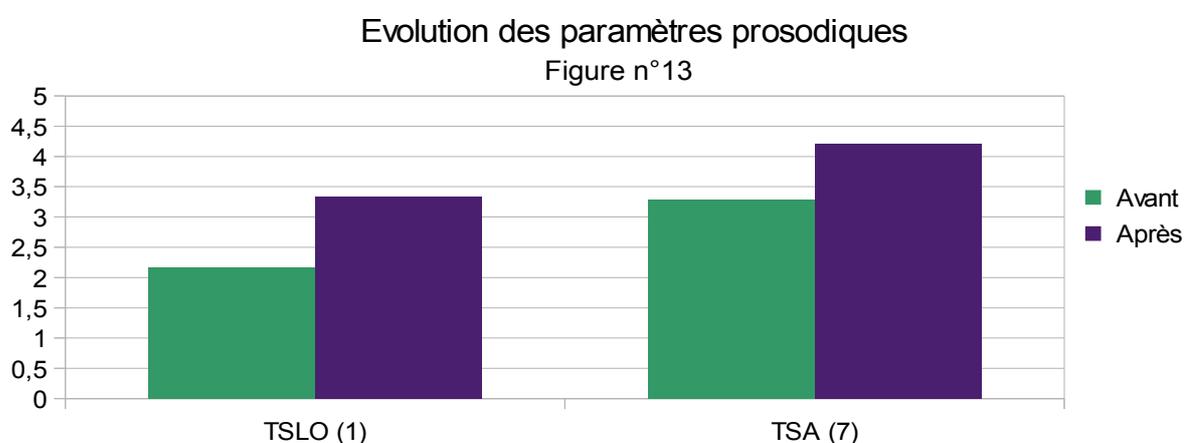
2.2.1. Rappel et analyse des résultats pour l'ensemble du groupe

Nos résultats montrent une amélioration de 30% pour l'ensemble des

paramètres prosodiques en situation non-écologique ; l'hypothèse 2 est vérifiée. Nous pouvons noter que l'intensité (22%) a été le paramètre le moins amélioré, tandis que le débit a été le paramètre le plus amélioré (38%).

2.2.2. Comparaison intragroupe entre la population TSLO/TSA

Les résultats sont moins hétérogènes à l'évaluation T0 que pour les paramètres non-verbaux. On observe une amélioration à l'évaluation T1, mais dans une moindre mesure (30%). Ainsi, l'hypothèse 2 est vérifiée.



A l'inverse des résultats concernant les compétences non-verbales, nous observons une amélioration des compétences prosodiques de 28% pour les enfants porteurs d'un TSA, et de 54 % pour l'enfant porteur d'un TSLO. Ces résultats s'expliquent par le fait que l'enfant porteur d'un TSLO montre moins de performances que l'ensemble du groupe pour la prosodie, lors de la première séance, avec une moyenne de 2.2/5. On peut supposer qu'avec de l'entraînement, l'amélioration de la prosodie est plus efficace chez un enfant porteur d'un TSLO.

Comme dit précédemment, ces résultats sont présentés à titre informatif sans réelle possibilité d'analyse et de conclusion.

2.3. Généralisation de l'hypothèse 1 et 2

Un locuteur choisit les combinaisons multimodales de son énoncé afin d'adapter son discours à l'effet qu'il veut produire, aux fonctions de son énoncé et au contexte d'énonciation : « Ce sont les comportements verbaux et non-verbaux résultant de processus cognitifs et affectifs qui permettent de s'adapter à

l'environnement » (Baghdadli et al, 2011). Nous avons vu que la population porteuse d'un trouble de la pragmatique a des difficultés pour moduler son énoncé sur le plan vocal (intonation, pauses, rythme) et gestuel (geste, posture, mimique, proxémie) (Baghdadli et al, 2011). Malgré l'hétérogénéité des degrés de leurs troubles lors de l'évaluation initiale, nous avons constaté que 12 séances de pratique théâtrale améliorent les compétences non-verbales et prosodiques du groupe.

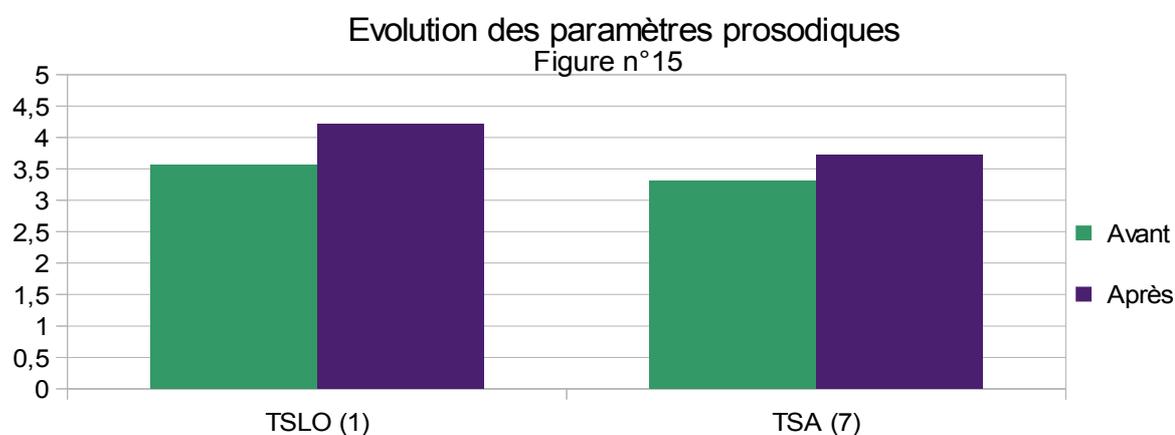
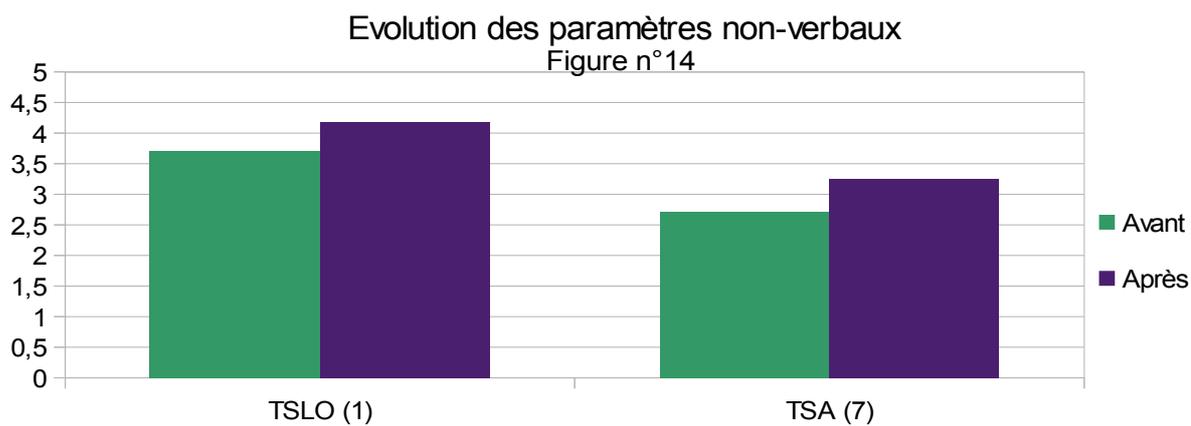
2.4. Hypothèse 3 : Transfert des compétences au quotidien

Selon notre troisième hypothèse, l'entraînement des compétences non-verbales et para-verbales permet d'améliorer la communication dans d'autres activités sociales, non entraînées.

2.4.1. Rappel et analyse des résultats pour l'ensemble du groupe

Les résultats de l'évaluation T1 montrent un transfert des compétences non-verbales et prosodiques dans la vie quotidienne de l'enfant : pour le non-verbal une amélioration de 16% hors-scène vs 43% sur scène, et pour la prosodie une amélioration de 13% hors-scène vs 30% sur scène. L'hypothèse 3 est vérifiée, mais avec un effet moindre. Lorsque nous observons ces résultats avec plus de précision, nous constatons une amélioration supérieure à 20 % du tour de rôle sur le versant expressif, des gestes sur le versant réceptif (39%) et de la proxémie. Nous observons une légère amélioration, supérieure à 10%, du regard, des mimiques et du tour de rôle sur le versant réceptif. On peut supposer que l'activité théâtrale permet de prendre en compte davantage l'intérêt de l'interlocuteur à travers le respect des tours de parole et la manifestation d'intérêt pour ses propos. Goffman rappelle que : « le tour de rôle et les expressions faciales et gestuelles permettent de s'ouvrir les uns aux autres en vue d'une communication orale et de s'accréditer mutuellement pour garantir conjointement le flux de paroles. » (1973).

2.4.2. Comparaison intragroupe entre la population TSLO/TSA



On observe en situation écologique une amélioration plus importante des paramètres non-verbaux chez les enfants porteurs d'un TSA (= 20%) et une amélioration plus importante des paramètres prosodiques chez l'enfant porteur d'un TSLO (= 20%).

2.5. Hypothèse 4 : Amélioration du sentiment de confiance en soi en situation de communication

Pour Marlène Vichet (2011), qui s'appuie sur les théories de l'école de Palo Alto, le groupe en thérapie peut être bénéfique car il répond aux caractéristiques du système d'interaction. Selon notre quatrième hypothèse, l'entraînement des compétences non-verbales et para-verbales par l'intermédiaire d'une activité de théâtre permet de redonner confiance en ses capacités sociales.

2.5.1. Rappel et analyse des résultats

Nos résultats montrent une amélioration de 20% de la confiance en soi pour l'ensemble des huit enfants. En revanche, les résultats obtenus nous interpellent car cette amélioration n'est importante que dans deux situations de communication particulière, celle du tête à tête avec un inconnu (65%) et au sein du groupe-classe (10%). Nous pouvons supposer qu'une activité théâtrale régulière avec d'autres enfants du même âge permet de diminuer l'appréhension de l'autre et d'oser prendre la parole en classe. Lors des entretiens, des parents ont souligné que leur enfant prenait plus d'initiatives pour communiquer. Du fait de leurs difficultés d'intégration sociale, il nous a paru intéressant d'observer l'évolution de cette population au sein du groupe.

2.5.2. Comportements observés

Deux types d'attitudes de la part des enfants ont été observés : une attitude plutôt envahissante et une attitude de retrait. Certains ne prenaient pas en compte le groupe dès que la séance n'était plus structurée autour d'exercices collectifs. Lors des premières séances, Marie se mettait à parler fort aux autres personnes du groupe quand elle était en position d'observatrice et disait ne pas comprendre l'intérêt de se taire. Lorsque les consignes étaient adressées au groupe, Réjane n'écoutait plus et coupait la parole. Au contraire, Clément se mettait à l'écart et avait besoin de garder son casque sur les oreilles pendant les séances. Mathilde, distante au début, est rapidement entrée dans des relations conflictuelles.

2.5.3. Importance des temps d'accueil et de sortie

Les temps d'accueil et de sortie ont permis de faire le point sur l'intérêt de la participation de chacun au bon déroulement des exercices. Clément s'est rapproché peu à peu du groupe et a aidé ses camarades à répéter en coulisses. Marie a dit qu'elle aimait regarder les autres progresser et a défini le filage comme : « le fait d'être tous ensemble sur un fil tout groupé et en ayant confiance en soi. ».

3. Biais et limites de notre étude

3.1. Aspects pratiques

Le travail de groupe demande un long effort d'attention et de concentration où le temps d'observation dépasse celui du jeu. Cet aspect est contraignant pour certains enfants qui ont exprimé de l'impatience ou de l'agitation. L'avantage du groupe est qu'il permet d'insérer l'enfant dans un contexte de communication riche avec des demandes de communication multiples, l'inconvénient est qu'il ne permet pas de s'adapter de la façon la plus précise aux particularités individuelles.

3.2. Évaluation de la pragmatique : taille de l'échantillon

Comme nous l'avons vu, les tests pragmatiques ne sont pas les mieux ajustés à l'analyse et à l'évaluation de la pragmatique car la nature de ces troubles se prête mal à une évaluation quantitative et normative (Bishop, 2000). De ce fait, nous avons créé une grille d'observation non normée. Ces résultats sont à exploiter avec précaution car la taille de l'échantillon reste limité ; nous ne pouvons que souligner des tendances. Augmenter le nombre de participants permettrait éventuellement de confirmer les résultats mis en avant ici.

3.3. Population hétérogène en terme de diagnostic

Dans la littérature, la distinction entre « langage » et « communication » est parfois ténue, notamment concernant les fonctions. Les fonctions du langage décrites par Halliday (1973), et celles décrites par Jakobson (1963) sont similaires aux fonctions de communication définies par Wetherby et Prutting (1984), reprises par Fernandes (2004). En parallèle, la terminologie de l'autisme et du trouble du langage oral aussi s'est beaucoup diversifiée, notamment autour de deux axes, celui du continuum et celui des classifications. La terminologie peut évoluer. Par exemple, l'enfant porteur d'un TSLO dans notre population avait été diagnostiqué TED à 3 ans et demi car « son jeu était toujours centré sur l'action sans entrée dans la communication » (parents). Aujourd'hui cet enfant suit un groupe d'habiletés

sociales. Veneziano (2010) envisage un lien entre la théorie de l'esprit et le langage : « le développement du langage et de la théorie de l'esprit comme des développements complexes et multidimensionnels qui entretiennent entre eux des relations réciproques, avec une évolution à spirale, telle que le développement dans un domaine retentit sur celui de l'autre qui à son tour contribue au développement ultérieur du premier ». L'analyse clinique rend compte de l'hétérogénéité de la population et des écarts qu'on peut retrouver au sein d'une même pathologie, de la diversité des troubles de la communication et de son influence sur le développement du jeune adulte, à l'adolescence. La pragmatique touche directement à la communication qui est un processus complexe d'interactions lié à différents facteurs (cognitifs, linguistiques, psychologiques, socio-culturels). Nous observons ici la nécessaire complémentarité de différentes disciplines. La présence d'un psychologue ou d'un pédopsychiatre aurait pu étayer nos observations et nous permettre d'avoir une vision plus riche de l'enfant et du groupe. Le modèle de Bronfenbrenner (1986) invite les intervenants à utiliser diverses stratégies d'intervention thérapeutique, notamment des interventions individuelles, familiales ou de groupe, et insiste sur la transdisciplinarité (McClean, Bailey, Wolery, 1996).

3.4. Fréquence des ateliers

Nous nous sommes limités à 12 séances qui étaient inhérentes au calendrier de notre mémoire et à celui du personnel qui nous a accueilli. Idéalement, une séance par semaine sur toute l'année aurait été plus pertinente : cela nous aurait permis d'aller plus loin dans la progression et de modifier les exercices en fonction de l'évolution du groupe. De plus, les patients ont continué leur prise en charge orthophonique individuelle parallèlement au travail de groupe.

3.5. Notion de transfert

L'objectif de toute intervention orthophonique est le transfert dans la vie quotidienne des compétences travaillées. Intégrer à l'intervention orthophonique des pratiques qui se basent sur une perspective écologique demande de sortir du modèle médical prédominant en orthophonie (Andrews, 2000). Or, nous observons que ces apports sont moindres par rapport à l'amélioration de ces compétences en situation

induite. Comme nous l'avons vu, Montfort (2005) dit que ces enfants peuvent résoudre intellectuellement des situations qu'ils ne peuvent pas affronter dans la vie quotidienne. Nous espérons que la pratique théâtrale se rapprochât suffisamment d'une situation naturelle pour faciliter le transfert des compétences dans la vie réelle, mais la pratique de « répétitions » fait que l'enfant répète des éléments appris au sein d'une situation de communication prédéterminée. Il aurait été plus pertinent de pratiquer à chaque séance de nouvelles situations de communication sans pour autant mettre l'enfant en difficulté.

Plusieurs modèles considèrent le développement de la communication comme un processus linéaire attribuable à des éléments biologiques innés, neuropsychologiques, cognitifs où l'environnement joue un rôle secondaire (Chomsky, 1965). Sur le plan clinique, ces modèles suggèrent une intervention ciblée et une évaluation orthophonique faite dans un contexte strictement clinique grâce à des outils structurés (Cronk, 2002). Ces modèles ne reconnaissent pas qu'il puisse s'agir d'un processus d'ajustement mutuel et réciproque entre les caractéristiques de chacun des partenaires dans l'interaction (Dunham, 1992 ; Lawrence, 1997; Murray & Hornbaker, 1997). D'autres modèles sont bidirectionnels et réciproques et considèrent que l'enfant se développe par l'action de l'environnement et en agissant lui-même sur l'environnement (Wolf, 1987, page 234). Dans ce cas, l'évaluation s'effectue dans les différents environnements de l'enfant, le style de stimulation de l'adulte est évalué au même titre que le style de l'enfant et on met en évidence les particularités individuelles de l'enfant (Mitchell, 1995).

Nous pouvons supposer que la participation ponctuelle aux ateliers-théâtre de parents, d'amis, d'auxiliaires de vie scolaire ou d'autres professionnels connus de l'enfant permettrait un meilleur transfert des apprentissages. La grille d'observation serait le médiateur entre l'enfant et son entourage. Ces derniers seraient alors formés à favoriser des stratégies répondant aux lacunes de la communication.

3.6. Limites du théâtre

3.6.1. Troubles des fonctions exécutives et de la compréhension

Nous avons observé quatre difficultés chez ces enfants marquant des limites à l'activité théâtrale : des troubles de la compréhension, de l'attention, de la flexibilité et

d'exécution de la double-tâche. La notion de « faire comme si » n'est pas toujours comprise. Quand on propose à Réjane de jouer la peur comme s'il y avait une guêpe (car elle a peur des guêpes) ou de jouer la tristesse comme si elle avait perdu son tamagoochi (son centre d'intérêt) , elle le prend au pied de la lettre et cherche l'objet sur scène. L'attention est très labile chez Nawel et Clément. Lors des premières séances, ils rient sur scène et ont des difficultés à se concentrer lors des scènes de groupe. Le rire a disparu progressivement.

Dans les troubles de la pragmatique, les évocations imitatives gestuelles vues sont reproduites littéralement dans une situation identique (Plumet, 2013), il n'y a pas d'intégration et de reconstruction de modèles imités en fonction des contextes. Au théâtre, l'intérêt des répétitions est de varier sans cesse la façon d'interpréter, le jeu théâtral, sans perdre de vue l'intention à exprimer. Or, chez certains enfants une répétition presque mécanique des éléments qui ont été valorisés a été observée. Un élément appris est très difficile à modifier. Dorian exprime que le plus dur est « de penser à plusieurs choses en même temps, de devoir jouer avec son corps, son visage et sa voix » et certains avaient des difficultés à arrêter une action en cours. Pour certains, nous avons ainsi dû nous limiter à travailler un paramètre à la fois.

4. Perspectives

C'est suite à la lecture d'une conférence sur la scénothérapie que nous est venue l'idée de proposer un atelier-théâtre à des patients en difficulté dans leur communication. La scénothérapie est une méthode créée en 1966 par Emile Dars, ce comédien avait été frappé par l'influence du rôle sur le comédien et a rassemblé un corpus de textes porteurs d'une forte charge émotionnelle afin de les utiliser à des fins thérapeutiques : « Lire à voix haute, c'est s'autoriser des effets sur l'autre. Ce n'est pas le comédien qui se met dans la peau du rôle mais bien le rôle qui se met dans la peau du comédien, provoquant chez lui une suite d'états émotionnels souvent violents, engendrés par l'intensité des situations qu'il est amené à vivre.». Ce travail implique trois étapes : l'aspect affectif dans la description des émotions, l'aspect cognitif pour la justification du choix du texte et l'aspect conatif qui permet de préciser ce que le texte incite à faire. A travers nos observations et la littérature, d'autres éléments nécessaires à la communication sont en jeu dans ce type d'activité : les émotions et la méta-pragmatique. Elles pourraient être évaluées et travaillées

plus précisément.

4.1. La méta-pragmatique

Pour Bateson (1975), le jeu s'inscrit dans l'approche pragmatique de la communication et le théâtre apparaît comme un cadre méta-communicatif : « le théâtre, en s'appuyant sur l'échange d'émotions par différents canaux de communication, et ceci dans des situations relationnelles, permet d'améliorer les habiletés interactives des participants.» Nous proposons une observation qualitative et subjective des performances des enfants au cours des exercices proposés car il n'existe pas d'épreuves standardisées pour évaluer la méta-pragmatique, c'est-à-dire comment une personne perçoit et analyse son propre comportement non verbal et celui de son interlocuteur (Winner, 2013).

4.1.1. Critique d'autrui et auto-critique

Dans un premier temps, la plupart des enfants font des critiques positives comme « Je suis sûre qu'il va y arriver, il joue très bien, c'est un vrai comédien » sans faire évoluer le jeu. Par l'intermédiaire de la grille d'observation, certains font des critiques plus constructives : « la voix manque d'intensité, de musicalité, les gestes sont trop rapides, il bute sur les mots, il pourrait le regarder à ce moment-là.» Mais les propos de certains ne sont pas nuancés. Par exemple, Gaëtan va soulever qu'un de ses partenaires parle du nez et il répète cette critique plusieurs fois au cours de la séance. D'autres ne vont pas tenir compte des connaissances d'autrui : Gaëtan propose à Réjane de penser au poème de Ronsard pour jouer la jardinière et Marie dit à Réjane qu'elle a une façon byzantine de dessiner. Des progrès ont été observés quant à la concision et à l'efficacité des conseils donnés. L'auto-critique n'est pas possible chez certains enfants. Marie exprime plutôt un discours plaqué car elle répète le même discours au fil des séances : « J'ai donné le meilleur de moi-même pour intégrer le personnage, je suis enthousiaste de jouer, c'est la seule chose que je veux pour ma famille ». Réjane n'interprète parfois pas correctement la critique. Par exemple, si on lui fait une remarque négative en souriant pour l'atténuer, elle comprend que son intention était juste. L'émergence de l'auto-critique est apparue chez Réjane à partir de la séance 5. Clément et Gaëtan ne prennent au

début pas en compte les conseils du groupe. Puis peu à peu, ils s'en servent et proposent des idées aux autres en venant les mimer sur scène.

4.1.2. Proposition d'un travail critique sur le non-verbal

Le jeu de faire-semblant en tant que « représentation d'une représentation » est rare chez les enfants autistes (Baron-Cohen, 1995) et « l'imitation ne leur permet pas de s'approprier le monde social ni d'exercer leur subjectivité dans un jeu. » (Nadel, 2013). Si on compare une situation d'imitation, les neurones-miroirs de la personne TSA s'activent uniquement lorsqu'elle regarde les mains de l'autre (perspective allocentrique) alors qu'ils s'activent aussi quand la personne tout-venant regarde ses propres mains en parallèle (perspective égocentrique) (Théoret et al. 2005). Cette différence implique un problème de conscience de soi, lui-même lié à un défaut de représentation de soi par rapport à autrui. De ce fait, il leur est difficile d'analyser leur comportement et celui d'autrui. Un travail centré uniquement sur la communication non-verbale, par l'intermédiaire de l'outil-théâtre, permettrait peut-être de développer dans un autre contexte des compétences qui n'apparaissent pas naturellement dans la vie quotidienne de ces enfants.

4.2. Les émotions

Au cours de l'atelier, les difficultés rencontrées par les enfants pour exprimer certaines émotions nous ont amenés à proposer un questionnaire (séance 5 et 6), non prévu dans le protocole initial, pour observer leurs perceptions des émotions en situation de vie quotidienne. En effet, de bonnes compétences pragmatiques permettent d'enrichir le répertoire d'émotions exprimées : « La valeur de signal de la posture, de l'expression faciale, de la gestualité, de l'expression vocale nous permet d'accéder aux états émotionnels de l'autre et de prédire ses réactions pour ajuster notre comportement en conséquence » (Chevrier, 2008). Les personnes porteurs d'un TSA présentent une difficulté spécifique dans les mécanismes cognitifs nécessaires à la représentation des états mentaux et des émotions, ce qui altère leur capacité pragmatique (Adamson et al, 2001). Elles ne bénéficient que partiellement des expériences de l'autre pour enrichir leurs représentations émotionnelles.

4.2.1. Description du questionnaire

Le questionnaire sur les émotions à destination des enfants a été créé en fonction des principales émotions expérimentées en atelier et de questionnaires d'auto-évaluation existants (Building social Relationships, Bellini, 2006 ; Auto-évaluation des habiletés socio-conversationnelles, Pomini, 1999). La première question concerne la motivation d'une émotion, la seconde touche à son expression et la troisième à la perception de l'émotion chez autrui (cf Tableau annexe 3). Quatre émotions ont été sélectionnées à partir des 6 émotions fondamentales de Ekman (1973) : la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise, le dégoût. L'observation clinique et une analyse subjective des questionnaires proposés au cours de l'atelier nous ont permis d'observer deux éléments : un défaut de reconnaissance et/ou une non-maîtrise de l'expression des émotions chez les enfants porteurs d'un TSA.

4.2.2. Non-reconnaissance des émotions

Les sensations physiques sont comprises et interprétées de façon adaptée par l'ensemble du groupe. Celles-ci ont permis de valoriser les enfants dans leurs compétences. En revanche, les émotions ont été jouées de façon neutre ou imprécise. La joie et la tristesse ont souvent été substituées (la tristesse avec la colère ou la moquerie, la joie avec la curiosité). Lors de l'entretien avec les enfants, des difficultés similaires ont été relevées. La description de l'expression de la colère et de la peur a toujours été adaptée tandis que celle de la joie et la tristesse n'était pas précise : « J'ai le sentiment d'avoir toujours été témoin de ma propre vie, comme si j'étais son spectateur, que je regardais tout ce qui se passait mais sans jamais vraiment ressentir les choses. » (Gaëtan).

4.2.3. Non-maîtrise de l'expression des émotions

La seconde difficulté relevée fut un jeu excessif chez Marie, Thibaut, Mathilde et Gaëtan. Lors de l'entretien avec les enfants, l'expression des émotions a été décrite dans ses extrêmes : « Je suis obligé de taper un peu et je tape du pied, j'en peux plus (Gaëtan). Je balance toutes les choses par terre pour canaliser mes nerfs (Thibaut). Je danse, je cours, saute, je dis « yes, yes, yes, trop trop génial ! », je

deviens toute rouge (Marie).». Au fil des séances, cet aspect caricatural a diminué. Certains ont fait preuve de finesse pour exprimer une émotion ; Gaëtan mime le fait de prendre une lettre posée sur la scène, de la froisser et de pleurer pour exprimer la tristesse, Baptiste simule la recherche d'un objet perdu pour exprimer la panique, Mathilde improvise des mimes d'objets pour enrichir son personnage. Certains parents ont manifesté de l'étonnement face à une attitude plus naturelle, plus « dépouillée » de leur enfant sur scène.

4.2.4. Proposition d'un travail sur les émotions

Une étude de Jia-en WANG et Feng-Ming (2014) a montré que les enfants porteurs d'un TSA avaient des performances identiques aux enfants typiques pour reconnaître les émotions neutres, de tristesse ou de colère, mais qu'ils étaient moins performants pour reconnaître les émotions positives en contexte telles que la joie et que ces émotions sont plus perceptibles lorsque des phrases sont présentées plutôt que des mots. Or, ce n'est pas ce que nous avons observé lors des séances. Il serait intéressant de voir quelles émotions sont les plus simples et les plus difficiles à reproduire et à percevoir chez ces enfants.

Conclusion

La communication est un processus complexe qui implique des facteurs biologiques, cognitifs, personnels, relationnels, familiaux et sociaux. Dans l'état actuel des connaissances nous ne sommes pas en mesure de « statuer sur le rôle effectif et le poids relatif de chacun d'eux » (Cronk, 2002). Plusieurs aspects du développement sont enchâssés les uns dans les autres et à chaque étape, de nombreux facteurs peuvent contribuer au développement de l'enfant (Bornstein, 1998). Notre approche avait pour objectif de sortir du cadre de la rééducation habituelle par l'intermédiaire de la pratique théâtrale pour développer la maîtrise de la pragmatique chez des adolescents porteurs d'un TSA ou d'un TSLO. Nous avons observé les compétences non-verbales et prosodiques car elles n'interfèrent pas avec les compétences linguistiques lorsque le texte joué est su. Nous avons constaté que la pratique d'une série de douze séances de théâtre (57h) a permis à ces enfants d'améliorer ces compétences au sein d'une situation induite par le jeu. Leur confiance en soi en situation de communication s'en trouve aussi augmentée. Cependant, les compétences non-verbales et prosodiques ne s'améliorent que légèrement dans leur vie quotidienne, exceptée la gestualité sur le versant réceptif qui s'améliore de façon importante. Cela nous amène à nous interroger sur l'intérêt de cette pratique pour ces enfants et à comment l'améliorer. L'interdisciplinarité, l'inclusion de l'entourage de l'enfant au sein des ateliers, le déroulement des ateliers sur une année et la restriction des objectifs sur les émotions ou la méta-pragmatique seraient des pistes à explorer.

La scène de théâtre est une parenthèse, presque privilégiée, entre la vie fictive et la vie réelle. Elle nous a permis de rencontrer ces enfants sur une longue période hors du cadre habituel, tout en étant dans un cadre structuré. Les difficultés pragmatiques sont un reflet de ce que nous-mêmes vivons au quotidien. Nous aussi nous pouvons avoir des difficultés pour communiquer, trouver les bons mots, les bonnes formulations, les bonnes nuances. Nous pouvons paraître froids, insensibles ou décalés, peu adaptés. Notre énorme capacité à enregistrer, sélectionner et hiérarchiser les sensations nous permet de mémoriser les expériences mais amenuise nos capacités d'écoute. Face à une situation nouvelle, nous sommes tous confrontés au *comment faire* ? Mais nous créons sans cesse de nouveaux moyens d'y faire face. Notre objectif est de donner à ces enfants le maximum d'outils pour les aider à s'intégrer dans notre(nos) monde(s). Le handicap nous oblige à continuer à nous interroger sur nos compétences et à remettre en question nos certitudes.

Bibliographie

ACKERMAN (1993). *Children's Understanding of the Speaker's Meaning in Referential Communication*. *J. Of Experim. Child Psychology* 55, p. 56-86.

ADAMS et BISHOP (1989). *Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder*. *Brit. J. of Disorders of Commun.* 24, 211-263.

ADAMSON et al. (2001). *Coordinating Attention to People, Objects, and Language*. In, Wetherby, A.M., Warren, S.F. & Reichle, J., *Transitions in Prelinguistic Communication*, 7, Baltimore: Brookes, 15-38. Cité dans *Rééducation Pragmatique*. Paris : Orthoéditions.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux: 4e édition, texte révisé (DSM-IVTR)*. Paris : Masson.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders*, (DSM-V, 5eme edition). Washington D.C.: American Psychiatric Association.

ANDERSON et SMITH (1977). *Protocole de transcription des conversations*.

ANDRE C. et LELORD F. (1999). *L'estime de soi*. Paris : Édition Odile Jacob.

ANDREWS et al. (2000) *Family-based treatment in communicative disorders : A systematic approach* (2nd ed.). De Kalb : Janelle.

ARMENGAUD (1985). *La pragmatique*. Paris : Que sais-je ?.

ARTAUD A. (1938). *Le théâtre et son double*. Paris : Gallimard.

AUSTIN, SEARLE (1962 et 1969). *Quand dire c'est faire*. Paris : Édition du seuil. Cité dans *La rééducation pragmatique*. Paris : Orthoéditions.

BAGHDALI et al (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliquées à l'autisme*. Paris : Elsevier Masson.

BARON-COHEN (1995). *The Eye Direction Detector (EDD) and the Shared Attention Mechanism (SAM) : Two Cases for Evolutionary Psychology*. In C. Moore, P. Dunham. Cité dans *Attention : Its Origins and Role in Development*. New-York : Psychology Press, 41-59. Cité par VANDROME (2014). *Cognition sociale et autisme infantile*. p 51-80.

BARTAK et al (1977). *Speech and language impairment in children*.

BARTHELEMY C., FUENTES J., HOWLIN P., VAN DER GAAG R. *Les personnes atteintes d'autisme*, Document Officiel d'Autisme Europe, 2013.

BATES (1976) *Language and context : the acquisition of pragmatics*. New York. Academic Press. Cité dans *La rééducation pragmatique*. Paris : Orthoéditions.

BATES et al. (1979). *The emergence of symbols : cognition and communication in*

infancy. New York : Academic Press.

BATESON (1950). *Communication : The Social Matrix of Psychiatry*. W.W. Norton & Company.

BEAUD et DE GUIBERT C. (2009). *Le syndrome sémantique-pragmatique : dysphasie, autisme ou « dysharmonie psychotique » ?*, *La psychiatrie de l'enfant 1* (Vol. 52), p. 89-130.

BELLINI (2006). *Building Social Relationships : a Systematic Approach to Teaching Social Interaction Skills to Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders and Other Social Difficulties*. AAPC Publishing.

BENVENISTE (1956). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : édition Gallimard.

BERNICOT (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : PUF. Cité dans *Rééducation pragmatique* (2005). Orthoéditions.

BISHOP, (2000). *Pragmatic language impairment : a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the continuum ?* En D.V.M.Hove (UK) : Psychology Press.

BISHOP (2002). *Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 7, 917-929.

BISHOP (1998) *Development of the children's Communicative Checklist (CCL) : a method of assessing aspects of Communication Impairment in children*. Cité dans le *Journal of Child and Psychiatry*, 39 6, 879-891. Traduit et présenté par MAILLART C. (2003). *Children's Communicative Checklist*.

BLANK et MARQUIS (1987). *Directing discourse : 80 situations for teaching meaningful conversation in children*. Tucson (Arizona) : Communication Skill Builders.

BOAL Auguste (2002). *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. (2004) Éditions La découverte, 307p.

BOREL-MAISONNY (1936). *Les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant*, Paris, Masson. Paris : Masson.

BORNSTEIN (1998) *Infant into conversant: Language and nonlanguage processes in developing early communication*. In N. Budwig, I. C. Uzgiris, & J. V. Wertsch (Eds.), *Communication: An arena of development* (pp. 109-129). Westport, CT: Ablex Press. Cité dans CRONK C., Sylvestre A., Payette H., St-Cyr Tribble D., (2002). Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, vol 26, n°4, hiver 2002.

BOTTING (2002). *Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairment (Histoires à raconter)*. Teach and therapy.

BOYSSON-BARDIES (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.

- BRAZELTON et CRAMER (1991). *Les premiers liens*. Paris : Calman-Lévy, p 301.
- BRONCKART (1994). *Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage*. Bulletin suisse de Linguistique appliquée, 59, 7-64. Cité dans *Rééducation pragmatique* (2005). Orthoéditions.
- BRONFENBRENNER (1986) Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. Cité dans CRONK C., Sylvestre A., Payette H., St-Cyr Tribble D., (2002). Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, vol 26, n°4, hiver 2002.
- BROWN, FRASER (1979). *Speech as a marker of situation*. In K.R. SHERER and H. GILES (Eds). *Social markers in speech*. Cambridge : Cambridge University Press cité dans Paris : Maison des sciences de l'homme.
- BULLINGER (2004). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Collection vie de l'enfant, Ramonville Saint Agne : Eres p 271.
- CERVELLO, (2014). *Enrichissement de la communication non-verbale chez des adolescents dysphasiques : intérêts d'un atelier d'expression théâtrale*, Mémoire de l'Institut d'orthophonie de Nantes.
- CHABY et al (2012). *Réception et production des signes sociaux lors d'interactions*. Cité dans *Émotions, cognition et communication*. UNADREO. Paris : Orthoéditions. p 81-103.
- CHAROLLES et EHRILCH (1991). Aspects of Textual Continuity, Psychological Approaches, in G.Denhière and J.P.Rossi eds., *Text and Text Processing*, Elsevier Science Publishers : North- Holland, 269- 287.
- CHEVRIER Marion (2008). *L'atelier-théâtre au CMP ou comment sensibiliser les enfants aux émotions*, Mémoire d'orthophonie de Nancy.
- CHOMSKY N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.
- COHEN et al (2012). Theory of mind in normal development and autism. Departments of Experimental Psychology and Psychiatry, Université of Cambridge. Prisme. cités par PERRET et al (2014). *Représentation mentale et communication chez dix patients atteints d'autisme*. p 81-103.
- COHEN D., CHETOUANI M., CHABY L., DEMOUY J., PLAZA M. (2014). Traitement du signal social, émotion, communication et psychopathologie cité dans *Émotions, cognition et communication*. UNADREO. Paris : Orthoéditions. p 29-49.
- COQUET (2005). *Prise en compte de la dimension pragmatique dans l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral chez l'enfant*.
- CONTI-RAMSDEN G., BOTTING N., (1997). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49, pp 516-525.

CRONK C., Sylvestre A., Payette H., St-Cyr Tribble D., (2002). Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, vol 26, n°4, hiver 2002.

CROTEAU C. et al. (2008). *Overprotection in couples with aphasia*. Disability and Rehabilitation. 432-437.

DARS E. (1966) *L'expression scénique, Art dramatique et psychothérapie*. Paris : Ed. ESF.

DEMOUY, PLAZA et al (2011). *Differential language markers of pathology in autism, pervasive developmental disorder not otherwise specified and specific language impairment*. Res Autism Spectr Dis ; 5 : 1402 -1412. cité dans *Émotions, cognition et communication*. UNADREO. Paris : Orthoéditions. p 81-103.

DE GUIBERT C. et BEAUD L. (2005). Différence entre autisme de Kanner et « psychose infantile » : Déficiences d'unité vs d'identité de la situation ?, *La Psychiatrie de l'enfant*, XLVIII, 2, 391-423.

DEWEY (1934). *Art comme expérience*. Pau : Université de Pau, Éditions Farrago.

DILTHEY (1947). *Théorie des conceptions du monde [Weltanschauungslehre]* traduit par L. SAUZIN. Paris : Aubier. p. 330-322.

DOLTO F., 1992. *Tout est langage*, p 156. Paris : Gallimard.

DUNHAM et al. (1992) Lexical development during middle infancy: A mutually driven infant-caregiver process. *Developmental Psychology*, 28, 414-420.

EKMAN P. (1973). *Darwin and facial expression*. New York : Academic press.

ESCALONA et al (2002). Brief Report : imitation effects on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, tome 32, p 141-144. cités par PERRET et al (2014). *Représentation mentale et communication chez dix patients atteints d'autisme*. p 81-103.

FAYOL (2004). *La lecture et son apprentissage*. Les journées de l'O.N.L : l'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis 10 ans. Cités par PERRET et al (2014). *Représentation mentale et communication chez dix patients atteints d'autisme*. p 81-103. Cité dans *Émotions, cognition, communication* (2014). UNADREO. Orthoéditions.

FERNANDES F. D. M. (2004). "Pragmática" In : ANDRADE C. F. R., BEFI-LOPES D. M., FERNANDES F. D. M., WERTZNE, H. F. ABFW - teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Barueri: Pró-Fono.

FRITH (1992). *Autism and Asperger's Syndrome*. Cambridge : Univ. Press.

FUJIKI M., BRINTON B. (1994). "Social competence and language impairment in children". In: Watkins R.V., Rice M.L (Eds). *Specific language impairment in children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 123- 143.

GARRIGOU C. (2013). Le développement de la sphère sociocommunicative dans un contexte de trouble du spectre autistique. In Perrin J., Maffre T., *Autisme et psychomotricité*, 79 - 102. Paris : De Boeck Solal ; 282 p. cités par PERRET et al (2014). *Représentation mentale et communication chez dix patients atteints d'autisme*. p 81-103.

GERARD et LEBRUN (2005). *Les dysphasies*. Paris : Masson.

GERVAIS et al (2004). Abnormal cortical voice processing in autism. *Nature*, 7, 801-802. cités par PERRET et al (2014). *Représentation mentale et communication chez dix patients atteints d'autisme*. p 81-103.

GIACOMO VIVANTI, Dr. DONATA PAGETTI VIVANTI (2013). *Les nouveaux critères diagnostiques du DSM-V*.

GIROLAMETTO (2000). Grille d'évaluation des habiletés socio-conversationnelles chez l'enfant. Participation à un programme d'intervention précoce sur le développement du langage : efficacité du programme parental de Hanen. *Rééducation orthophonique (203)*, 31-62. *CELF, Profil pragmatique*.

GODEL F. (1999). cité par Michel Vaïs. *Le théâtre utile : entre loisir et thérapie*. *Jeu : revue de théâtre*, n° 91, (2), p. 103-119.

GOFFMAN (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi, vol. 1*, Paris : Minuit (Première édition 1959 : *The Presentation of self in every day life*. New York : Doubleday Anchor). Cité dans *Rééducation Orthophonique (2005)*. Paris : Orthoéditions.

GOODMAN (1996). *Langages de l'art, une approche de la théorie des symboles*, présenté et traduit de l'anglais par Jacques Morizot (2009). Paris : Hachette Littérature p 36 .

GRICE (1979). *Logique et conversation*. *Communications*, 30, p 57-72. Cité dans *La rééducation pragmatique*. Paris : Orthoéditions.

GRICE (1975). *Logic and conversation*. En P. Cole et J.L. Morgan : *Syntax and semantics, vol. 3 : Speech Acts*. New York. Academic Press.

GUIDETTI M. et TOURETTE C. (1993). *Échelle ECSP. Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. 2e édition. Paris : Armand Colin. (2004).

HALLIDAY (1973) *Explorations in the functions of language*. Londres. Arnold. Cités par Montfort et Juarez. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales: une proposition de modèle interactif*.

HALLIDAY et al. (1976). *Cohesion in english*. Londres : Longman. cités par Montfort et Juarez. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales: une proposition de modèle interactif*.

HAMMER et al (2001). *Relationship between parenting behaviors and SLI in children*. *Int. J. of Lang and Commun*. p185-205.

HAPE (1995) CUTTING et DUNN (1999). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child development* 66, 843-855. Cités par par Montfort et al. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Orthoéditions.

HIREP J. (2013). *Approche de la pragmatique du langage chez la personne avec autisme : entraînement des fonctions de communication afin de rétablir le lien entre théorie de l'esprit et habiletés sociales*. Mémoire de l'Institut d'orthophonie de Lille.

JAKOBSON R. (1963). *Essais de linguistique générale, vol. I et II*. Paris : Minuit.

JEANNEROD M. (1994). *The representing brain : neural correlates of motor intention and imagery*. Behavioral and Brain Sciences, 17, 187. Cités par MICHALON et al. (2014) *Apports des neurosciences cognitives et affectives*.

KAIL et FAYOL (2000). *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à 3 ans*. Paris : PUF.

KERBER et al. (1996), A resolution calculus for presuppositions. In W. Wahlster (eds.), *Proceedings of the 21th European Conference on Artificial Intelligence*. UK, Budapest, Hungary.

KERLAN M. (2014). L'émotion esthétique, stimulant cognitif dans les pathologies neurologiques? Études de cas. Cité dans *Émotions, cognition et communication*. UNADREO. Paris : Orthoéditions. p 387-407.

KERBART ORECCHIONI (1986). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

KROLAK-SALMON (2011). *Emotion perception in neurodegenerative disorders*. *Rev Med Interne*. 32(12) : 721-3. 2014. Cité dans *Émotions, cognition, communication* (2014). UNADREO. Orthoéditions.

LEONARD (1975). The role of nonlinguistic stimuli and semantic relations in children's acquisition of grammatical utterances. *J. of Experim. Child Psychologie*. 19. 346-357. cités par Montfort et Juarez. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales: une proposition de modèle interactif*.

LESCAUT Sophie (2003). *Apports du théâtre amateur aux personnes souffrant de bégaiement*. Mémoire d'Orthophonie de l'Université de Paris VI.

LORMET (2000). L'expression chez l'enfant dysphasique : Moyens de compensation spontanés. *Glossa*, 72 (44-58).

MALQUARTI P. et al. (2014). L'émotion à la racine de l'acte de langage et de la cognition. Cité dans *Émotions, cognition et communication*. UNADREO. Paris : Orthoéditions. p 419-425.

MANHEIMER L. (1999). *Pratique du théâtre dans la prise en charge du bégaiement*. Mémoire d'Orthophonie de l'Université de Toulouse.

MAQUET et ANDERSON (2000). *Teaching Children with Pragmatic Difficulties of Communication*. Londres. David Fulton Pub

MARTEL K. (2003). Énonciation et prosodie ; des composantes associées dans le développement du langage. *Glossa*, 86, 18-29. cités par PERRET et al (2014). *Représentation mentale et communication chez dix patients atteints d'autisme*. p 81-103.

MCLEAN, BAILEY, WOLERY (1996). *Assessing infants and preschoolers with special needs* (2nd cd.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill. Cité dans CRONK C., Sylvestre A., Payette H., St-Cyr Tribble D., (2002). Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, vol 26, n°4, hiver 2002.

MEGRIER (2004). *60 exercices d'entraînement au théâtre*. Tome 2. Paris : Édition Retz.

MEHRABIAN A. (2007). *Nonverbal communication*. Aldine Transaction, p 235.

MITCHELL (1995). *Using virtual environments for teaching social understanding to 6 adolescents with autistic spectrum disorders*. *Journal of Autisme and Developmental Disorders*, 37 (3), 589-600.

MONTFORT (2005). *Profil des troubles pragmatiques (PP)*.

MONTFORT et al (2005). *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*. Paris : Orthoéditions.

MONTFORT et al. (1996). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Isbergues : Orthoédition.

MONTFORT et al (2001). *L'intervention dans les troubles graves d'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Paris : Orthoéditions.

MORRIS (1937). *Fondation of the theory of signs*. Chicago: University of Chicago Press. Cité dans *La rééducation pragmatique*. Paris : Orthoéditions.

MOTTRON (2005). *L'autisme, une autre intelligence*. Bruxelles : Mardaga.

NADEL (2013). *L'imitation, une psychomotricité partagée*. In Perrin J., Maffre T., *Autisme et psychomotricité*, 231-248. Paris : De Boeck Solal ; 282 p. cités par PERRET et al (2014). *Représentation mentale et communication chez dix patients atteints d'autisme*. p 81-103.

ORECCHIONI C. (1990). *Les interactions verbales, tome I*. Paris: A. Colin. p. 17.

OMS, Organisation mondiale de la santé (1993). *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement. Descriptions cliniques et directives pour le diagnostic (CIM-10)*, Ed. Masson, Paris.

PAN, SNOW et al. (1999). *Learning how to say what one means : a longitudinal*

study of children's speech act use. Social Development 5, 56-84.

PEETERS T. (1997). *L'Autisme: aspects éducatifs et médicaux*. Université de Göteborg.

PEIRCE (1867). Sur une nouvelle liste de catégories, *Actes de l'Académie américaine des Arts et des Sciences* 7 p 287-298. Cité dans *La rééducation pragmatique*. Paris : Orthoéditions.

PENICAUD V. (2011). *Une expérience d'art-thérapie à dominante théâtre peut favoriser la communication chez les adolescents présentant une surdité avec handicaps associés*. Mémoire en art-thérapie de la Faculté de médecine de Tours.

PERRET M-C. et al. (2014). Représentation mentale et communication sociale chez dix patients atteints d'autisme. Cité dans *Émotions, cognition et communication*. UNADREO. Paris : Orthoéditions. p 81-103.

PEZIN P. *Le livre des exercices à l'usage des acteurs*. Paris : Les voies de l'acteur.

PHELPS-TERASAKY et PHELPS-GUNN (1992). *Test de Langage pragmatique*.

PINKER (2000). *Comment fonctionne l'esprit*. Éditions Odile Jacob. p 685.

PLOUFFE (2011). *La pratique théâtrale des personnes « handicapées »*. Thèse en Études et pratiques des arts de l'université du Québec à Montréal.

PLUMET (2013). *Fonctions exécutives et autisme*. Cité dans Perrin J., Maffre T., *Autisme et psychomotricité*, p 249-282. Paris : De Boeck Solal 282 p.

POMIMI (1999). *Auto-évaluation des habiletés socio-conversationnelles (AHAC)*.

PUYELO et WIIG (1998). *Batterie de langage Bloc*.

RAPIN et ALLEN (1983). *Troubles du développement du langage : considérations nosologiques*. Cité dans *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling* p 155-184. New York : Academic Press.

RENUCCI R. (2005) *Onze rendez-vous en compagnie*. Paris : Actes Sud-Papiers.

RENZI et FERRARI (1979). *Reporter's Test*.

REYNAUD M. (2006). *Pratiquer le théâtre avec des personnes en difficulté*. 2^{em} édition. Lyon : Chronique sociale.

RICE, HADLEY et ALEXANDER (1993). Préjugés sociaux envers les enfants avec troubles du langage: un modèle de causalité corrélative des limites linguistiques. *Psycholinguistique appliquée*, 14, 445-471.

RICHARD J.F. (1998). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin. P 435. cités par Perret et al. (2014) Représentation mentale et communication sociale chez dix patients atteints d'autisme. Cité dans *Émotions, cognition, communication*.

UNADREO. Orthoéditions.

RINALDI (2000). Pragmatic comprehension in secondary school-aged students with specific developmental language disorder, cité dans *International journal of language and communication disorders*. 35, pp 1-29.

RINGEVAL et al (2011). Automatic intonation recognition for the prosodic assessment of language impaired children. *IEEE Trans Audio, Speech Language processing*. 19 (5) : 1328-1342. cités par COHEN et al (2014). Traitement du signal social, émotion, communication et psychopathologie. *UNADREO 2014*. Orthoéditions.

RIVIERE, (2001). *Autismo : orientaciones para la intervencion educativa*. Madrid : Trotta.

ROBERTS (1992). *Tense marking in children with autism*. *Applied Psycholinguistics* 25, p 429-448.

ROCHAT M. J. (2013). *Cognition motrice et autisme*. In Perrin, J.. et Maffre T., *Autisme et psychomotricité*, (pp. 209-230). Paris : De Boeck Solal. 282 p

RONDAL (1992). *Pour une évaluation intégrative du langage oral*. Rééducation orthophonique n° 196, pp 59-66.

ROGERS (1942), *Counseling and Psychotherapy*. Edition Houghton Mifflin Company.

ROSSI (2009). *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles : De Boeck. p 174. cités par Perret et al. (2014) Représentation mentale et communication sociale chez dix patients atteints d'autisme. Cité dans *Émotions, cognition, communication*. UNADREO. Orthoéditions.

SHULMAN (1985). *Test d'habiletés pragmatiques*. Tucson (USA) : Communication Skill Builders.

STANISLAVSKI, K. (1984). *La Construction du personnage*. Paris : Gérard Watelet.

STEVENS et BLISS (1995). Conflict Resolution Abilities of Children with SLI and children with normal language. *Jour. of Speech and Hear. Res.* 38, 599-611. Cités par Montfort et al. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales: une proposition de modèle interactif*. Paris : Orthoéditions.

TATERSHALL (1990). *Liste de contrôle du langage pragmatique*, traduite par HILTON.

THEORET et al (2005). *Impaired motor facilitation during action observatio in individuals with autism spectrum disorders*. *Current biology*, 15, 84-5.

TOURETTE (2000). Apprendre le monde et apprendre à en parler. *In Actes des 3èmes journées scientifiques de L'école d'orthophonie de Lyon*.

VAIS M. (1999). Le théâtre utile : entre loisir et thérapie. *Revue de théâtre*, n°91, p. 103-119.

- VARELA et al (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- VENEZIANO E., LE NORMAND, A. SCRIPZAC, F. TESTAGROSSA (2010). *Conduites narratives et théorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques : les effets de deux méthodes d'intervention*.
- VERMEULEN P. (2009). *Autisme et émotions*. Bruxelles : De Boeck. p 480. Cités par PERRET et al. (2014). Représentation mentale et communication sociale chez dix patients atteints d'autisme. Cité dans *Émotions, cognition, communication* (2014). UNADREO. Orthoéditions.
- VICHET M. (2011). *Bégaiement, le groupe thérapeutique comme passerelle*. Mémoire d'Orthophonie de l'Université de Strasbourg.
- VILLETTE B. (2000). *Le training de l'acteur : Agrandir l'espace*. Apprendre, 14, p 145-149.
- VILLIERS (2000). *Déterminisme linguistique et la compréhension de fausses croyances*. Dans: Mitchell P et K Riggs. *Le raisonnement des enfants et l'esprit*. Psychology Press. Hove, Royaume-Uni. p. 119.
- VION-DURY (2010). Peut-il exister une interprétation neurobiologique de l'expérience esthétique du sublime ? In Borillo. M. *L'atelier de l'art : expériences cognitives*. Seyssel : Champ-Vallon, pp. 91-107.
- WANG, Feng-Ming TSAO (2014). *Emotional Prosody Perception and its association with pragmatic language in school-aged children with high-function autism*.
- WECK G. (1998). Apports de la pragmatique et de la psychologie du langage à la compréhension des troubles du développement du langage. *Rééducation Orthophonique*, 196, 103-116.
- WEATHERBY, PRUTTING (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377
- WEATHERBY et al. (2013). *Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year life*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 960-75.
- WILLIAMS, BOUCHER, BOTTING (2008). Langue dans l'autisme et de troubles spécifiques du langage: où sont les liens? Cité dans <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18954162>
- WINICOTT D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- WINNER G. (2012). The Proposed DSM-V Changes with Regard to ASD. *Social Thinking Publishing*, octobre 2012.
- WOLF (1987) *The development of behavioral states and the expression of emotions in early infancy*. Chicago. IL: University of Chicago Press. Cité dans CRONK C.,

Sylvestre A., Payette H., St-Cyr Tribble D., (2002). Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, vol 26, n°4, hiver 2002.

Association Asperger Aide France
<http://www.24hsante.com/syndrome-d'asperger>
pour les recherches concernant le DSM-V

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Grille d'observation utilisée pour l'évaluation T0 et T1

Annexe n°2 : Questionnaire sur la confiance en soi proposé aux adolescents pour l'évaluation T0 et T1

Annexe n°3 : Questionnaire sur les émotions proposé aux adolescents

Annexe n°4 : Symptômes liés aux troubles de la pragmatique chez l'enfant (Montfort, 2005)

Annexe n°5 : Réception et production des signes sociaux lors d'interactions (Chaby et al, 2012)

Annexe n°6 : Description des séances et objectifs

Annexe n°7 : Explication de la boîte à moustaches

Annexe n°8 : Lettre d'autorisation parentale et de droit à l'image