



HAL
open science

Les habiletés conversationnelles chez les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger

Amélie Tahay

► **To cite this version:**

Amélie Tahay. Les habiletés conversationnelles chez les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger. Médecine humaine et pathologie. 2015. hal-02111164

HAL Id: hal-02111164

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02111164v1>

Submitted on 25 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE présenté par :

Amélie TAHAY

soutenu le : **26 juin 2015**

pour obtenir le **Certificat de Capacité d'Orthophoniste**
de l'Université de Lorraine

**Les habiletés conversationnelles chez les
personnes atteintes d'un syndrome
d'Asperger : intérêt d'un guide
d'apprentissage à l'initiation de l'échange**

MÉMOIRE dirigé par : Madame CANTUS Frédérique orthophoniste

PRÉSIDENT DU JURY : Monsieur le Professeur KABUTH Bernard pédopsychiatre

ASSESEUR : Madame ANDRE Virginie maître de conférences en sciences du langage,
Université de Lorraine

Année universitaire : 2014-2015

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans l'élaboration de ce mémoire.

Madame Frédérique Cantus pour sa confiance, sa bonne humeur, ses conseils, son investissement, son accompagnement et son soutien tout au long de ce travail. Merci pour votre disponibilité et pour avoir pris le temps de me permettre de réaliser mes expérimentations.

Madame Virginie André pour ses conseils, ses remarques pertinentes, sa relecture attentive et sa disponibilité. Merci d'avoir accepté de faire partie de ce jury.

Monsieur le Professeur Bernard Kabuth pour m'avoir fait l'honneur d'accepter la présidence de ce jury et pour la confiance qu'il m'a accordée.

Je remercie également **S., G. et M.** d'avoir accepté de faire partie de cette expérience. Merci pour votre investissement, votre travail et pour l'intérêt que vous avez manifesté à ce mémoire.

Merci à tous **mes maîtres de stages** qui m'ont accueillie pendant ces quatre années, qui ont su me former, me faire réfléchir et me permettre d'avancer petit à petit vers la vie professionnelle. Je remercie particulièrement **Stéphanie Le Cardonnel** de m'avoir accueillie tout au long de cette année. Merci pour tout ce que tu m'as appris, pour ton accueil, ta gentillesse, ta très grande disponibilité et ta bienveillance.

Merci à **mes copines** de promotion qui ont rendu ces quatre années encore plus belles. Merci pour tous les bons moments que nous avons partagés ensemble.

Merci à **ma famille**, particulièrement mes parents et mes grands-parents, pour leur soutien infaillible et pour avoir cru en moi. Merci de m'avoir permis de réaliser ces études et merci pour votre confiance et vos encouragements.

Merci évidemment à **Christophe** pour ton amour inconditionnel et ta présence malgré la distance. Mille mercis pour ta grande disponibilité, ton soutien, tes précieux conseils, tes encouragements et pour avoir toujours cru en moi. Merci de m'avoir supportée, dans tous les sens du terme, et d'avoir su écouter mes doutes et mes peurs.

Sommaire

Remerciements	1
Introduction	5
Partie théorique	7
1. Le syndrome d'Asperger	7
1.1. Présentation générale du syndrome d'Asperger	7
1.1.1. Historique et définition	7
1.1.2. Controverse syndrome d'Asperger et autisme de haut niveau.....	8
1.1.3. Etiologie du syndrome d'Asperger	10
1.1.4. Sémiologie et critères diagnostiques	12
1.1.5. Diagnostic	16
1.1.6. Diagnostic différentiel	17
1.1.7. Epidémiologie	18
1.2. Description clinique du syndrome d'Asperger	19
1.2.1. Les compétences déficitaires.....	19
1.2.1.1. Altération du langage et de la communication.....	19
1.2.1.2. Difficultés de socialisation	22
1.2.1.3. Intérêts restreints et routines	23
1.2.2. Particularités de fonctionnement des personnes présentant un syndrome d'Asperger.....	24
1.2.2.1. Une autre intelligence.....	24
1.2.2.2. Mémoire	24
1.2.2.3. Pensée en images.....	25
2. Les habiletés conversationnelles et la pragmatique	26
2.1. La pragmatique	26
2.1.1. La compétence langagière	26
2.1.2. Définition de la compétence pragmatique	27
2.1.3. Les habiletés conversationnelles.....	27
2.2. La conversation.....	28
2.2.1. Définition	29
2.2.2. Composants de la conversation	29
2.2.3. Structure de la conversation	33
2.3. Le développement des habiletés conversationnelles chez une personne typique.....	35
3. Déficit des habiletés conversationnelles dans le syndrome d'Asperger	36

3.1.	Etiologie des troubles pragmatiques.....	36
3.1.1.	<i>Déficit de la théorie de l'esprit</i>	36
3.1.2.	<i>Défaut de cohérence centrale</i>	37
3.1.3.	<i>Trouble des fonctions exécutives</i>	38
3.1.4.	<i>Trouble des neurones miroirs</i>	39
3.2.	Altération des habiletés conversationnelles chez la personne Asperger	40
3.2.1.	<i>L'intentionnalité</i>	40
3.2.2.	<i>La régie de l'échange</i>	41
3.2.3.	<i>L'adaptation</i>	42
3.2.4.	<i>L'organisation de l'information</i>	43
4.	Hypothèses théoriques.....	44
	Méthodologie	45
1.	Problématique.....	45
2.	Population.....	45
2.1.	G.W.	46
2.2.	M.B.....	47
2.3.	S.M.	47
3.	Outils méthodologiques.....	49
3.1.	Evaluation.....	49
3.1.1.	<i>Transcriber</i>	49
3.1.2.	<i>Grille d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles</i>	49
3.2.	Création du matériel	50
3.2.1.	<i>Démarche</i>	50
3.2.2.	<i>Objectifs du guide</i>	51
3.2.3.	<i>Elaboration du guide</i>	51
4.	Mode de traitement des données	54
4.1.	Traitement des données avec Transcriber	54
4.2.	Analyse des grilles d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles	54
4.3.	Utilisation du matériel	55
5.	Précautions méthodologiques.....	56
6.	Hypothèses opérationnelles.....	57
	Résultats et analyses.....	58
1.	Evaluation initiale : analyse qualitative	58
1.1.	Résultats de G.W.	58

1.2.	Résultats de M.B.....	60
1.3.	Résultats de S.M.	63
1.4.	Synthèse des résultats obtenus.....	65
2.	Résultats des séances de travail autour du livret.....	69
2.1.	Les « prérequis ».....	69
2.1.1.	<i>Choisir à qui je veux m'adresser</i>	69
2.1.2.	<i>Adapter ma distance</i>	72
2.1.3.	<i>Vérifier la disponibilité de mon interlocuteur avant de parler</i>	74
2.1.4.	<i>Savoir ce que je veux dire</i>	75
2.2.	Engager une conversation.....	78
2.2.1.	<i>Aborder l'autre</i>	78
2.2.2.	<i>Juger si l'autre m'écoute</i>	81
2.3.	Mise en situation.....	83
2.3.1.	<i>S.M.</i>	84
2.3.2.	<i>G.W.</i>	85
2.3.3.	<i>M.B.</i>	87
2.4.	Bilan du travail accompli au cours des séances.....	88
2.4.1.	<i>S.M.</i>	88
2.4.2.	<i>G.W.</i>	89
2.4.3.	<i>M.B.</i>	91
3.	Evaluation finale : analyse de l'évolution de chaque patient.....	92
3.1.	Résultats de S.M.	92
3.2.	Résultats de G.W.	94
3.3.	Résultats de M.B.....	96
3.4.	Synthèse des résultats obtenus.....	98
4.	Discussion	100
4.1.	Vérification des hypothèses.....	100
4.2.	Validation de nos objectifs	102
4.3.	Propositions de modifications	103
4.4.	Critiques méthodologiques	104
4.5.	Perspectives	105
	Conclusion.....	106
	Bibliographie.....	108
	Résumé.....	111

Introduction

Les troubles du spectre autistique dont le syndrome d'Asperger se manifestent par une altération qualitative des interactions sociales et de la communication ainsi que par le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. Ce trouble neurodéveloppemental entraîne des déficiences très variables d'une personne à une autre. Ces déficiences se ressentent au quotidien et entravent l'intégration de la personne présentant des troubles du spectre autistique dans la société. Ainsi, les pouvoirs publics ont reconnu l'autisme en tant que tel comme un handicap par la loi « Chossy » en 1996. En effet, de par leurs difficultés à comprendre et à utiliser les habiletés sociales et conversationnelles, les personnes Asperger ne parviennent pas à aller vers l'autre et se sentent donc souvent exclues. Même si à première vue, le syndrome d'Asperger peut paraître comme un handicap invisible, il est prégnant pour la personne porteuse de ce syndrome.

Depuis quelques années, la société accorde plus d'importance aux troubles du spectre autistique. Les recherches se multiplient et les connaissances dans le domaine s'accroissent. Cet intérêt pour ce type de handicap qui ne cesse de grandir, a donné lieu au plan autisme 3, dans le but d'offrir aux personnes atteintes de troubles du spectre autistique, une meilleure prise en charge en fonction de leurs besoins spécifiques.

Les difficultés au niveau de la pragmatique chez les personnes présentant un syndrome d'Asperger sont une des causes de leur handicap. Même s'ils ont développé un niveau de langage satisfaisant, ils ne savent pas quoi en faire ni comment l'utiliser. Leur handicap se manifeste notamment à travers le déficit des habiletés conversationnelles. En effet, dans notre société, la conversation est indispensable dans la vie quotidienne car elle intervient « naturellement » dans la moindre activité. Comme nous le rappelle M. BAKHTINE : « le dialogue – l'échange de mots – est la forme la plus naturelle du langage ». La conversation est également un vecteur essentiel dans la construction du lien social. Comme le dit R. BARTHES : « que je le veuille ou non, je suis pris dans un circuit d'échange ». Alors, comment s'intégrer si on ne sait pas comment s'y prendre pour discuter avec l'autre ?

L'intégration dans la société des personnes Asperger nous questionne beaucoup. Nous avons donc voulu nous intéresser à une déficience qui pouvait les mettre le plus en difficulté au quotidien, comme les habiletés conversationnelles. Comment pouvons-nous aider les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger à converser dans le but de leur permettre une meilleure intégration dans la société ?

Notre objectif est donc d'apprendre aux personnes présentant un syndrome d'Asperger à gérer une conversation. Or, actuellement, les orthophonistes disposent de peu de matériel pour réduire les troubles de la pragmatique et essentiellement les habiletés conversationnelles. Nous nous sommes donc questionnés sur la façon dont nous pouvions apprendre aux personnes Asperger à mener une conversation. Pour que notre travail soit efficace, nous avons décidé de créer un guide répondant aux besoins spécifiques des patients.

Dans un premier temps, nous aborderons quelques ancrages théoriques dans lesquels nous décrirons le syndrome d'Asperger et ses spécificités. Nous développerons les difficultés des personnes porteuses de ce syndrome ainsi que leur mode de fonctionnement. Puis, nous nous intéresserons à la conversation en elle-même et à ses caractéristiques. Enfin, nous détaillerons les déficits des habiletés conversationnelles chez la personne Asperger.

Dans un second temps, nous exposerons notre méthodologie en explicitant notre démarche et la manière dont nous avons construit notre livret. Nous analyserons ensuite les résultats obtenus, dans le but de répondre à notre problématique. Enfin, nous discuterons sur la pertinence de l'outil créé.

Partie théorique

1. Le syndrome d'Asperger

1.1. Présentation générale du syndrome d'Asperger

1.1.1 Historique et définition

Le syndrome d'Asperger est un terme apparu récemment dans la littérature. Il appartient à l'histoire de l'autisme. Le terme « autisme » est issu du grec « αὐτός » qui signifie soi-même. Ce terme renvoie à un repli sur soi. Il a été employé pour la première fois en 1911, par le psychiatre suisse **Eugène Bleuler**. Il est utilisé pour désigner dans la schizophrénie chez l'adulte la perte du contact avec la réalité extérieure, ce qui rend difficile ou impossible toute communication avec l'autre.

L'autisme a été décrit pour la première fois en 1943 par **Léo Kanner**, un pédopsychiatre autrichien. Il considère l'autisme comme un symptôme clinique à part entière. Il relève un mode d'apparition et une évolution différente de la schizophrénie ce qui l'amène à créer le terme d'« autisme infantile ». Kanner décrit onze cas d'enfants présentant des perturbations profondes de la relation avec autrui dès la naissance. Il décrit alors les quatre signes cardinaux de l'autisme : l'isolement, un besoin obsessionnel et angoissé d'immuabilité, des stéréotypies gestuelles, des troubles du langage : soit aucun langage, soit un langage non fonctionnel et particulier.

Kanner souligne que ces signes apparaissent précocement, avant la fin des deux premières années de vie. Cependant, ces enfants possédaient de bonnes capacités cognitives, une intelligence et une mémoire exceptionnelle et une absence d'anomalies physiques.

A la même époque, en 1944, le pédiatre viennois **Hans Asperger** décrit dans son article « Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter » quatre garçons ayant un comportement particulier. Il relève un manque d'empathie, une résistance au changement, une maladresse motrice et une forte préoccupation pour des intérêts spéciaux. Ces enfants présentent également des troubles des relations sociales et un problème de communication. Leur langage est grammaticalement correct mais bizarre et leur conversation est à sens

unique. Il relève les mêmes symptômes que Léo Kanner chez ces enfants sauf que ceux-ci ne présentent pas de retard de langage, ils sont au contraire très loquaces pour parler de leur sujet de prédilection. Toutefois, ses travaux restèrent longtemps méconnus car ils furent traduits tardivement.

C'est seulement en 1981, que la psychiatre britannique **Lorna Wing** reprend les recherches de Hans Asperger et créer le nom « syndrome d'Asperger ». Ces travaux évoquent des liens entre l'autisme de Kanner et d'autres formes qui n'étaient jusqu'alors pas assimilables. Elle a distingué un sous-groupe de jeunes présentant des caractéristiques plus atténuées et ayant un niveau de fonctionnement bien supérieur. A partir de cette publication, les recherches et les travaux vont se multiplier pour découvrir le syndrome d'Asperger et pour le positionner dans les classifications par rapport à l'autisme de Kanner.

Le syndrome d'Asperger a été reconnu par l'Organisation Mondiale de la Santé qu'en 1991. Il a fallu attendre 1993 pour voir apparaître la liste de ses critères diagnostiques dans le DSM IV. De ce fait, même s'il est très probable que ce syndrome existe depuis les débuts de l'humanité, ce trouble est officiellement très récent.

Aujourd'hui, le syndrome d'Asperger est défini comme une catégorie appartenant aux **Troubles Envahissants du Développement (TED)**. Ce terme est utilisé pour décrire des problèmes particuliers qui affectent l'ensemble du développement de l'enfant, notamment sur les plans cognitif, sensoriel, affectif, social et de la communication. Le DSM IV distingue cinq catégories de troubles envahissants du développement :

- le trouble autistique
- le syndrome de Rett
- le trouble désintégratif de l'enfance
- le syndrome d'Asperger
- le trouble envahissant du développement non spécifié

1.1.2. Controverse syndrome d'Asperger et autisme de haut niveau

Actuellement, il existe un débat concernant la distinction entre l'autisme de haut niveau et le syndrome d'Asperger. Pour certains auteurs, il s'agit du même trouble alors que d'autres notent une disparité significative entre ces deux états.

L'**autisme** est défini comme un trouble neurodéveloppemental aux origines multifactorielles, dont les principaux symptômes peuvent se résumer en une triade autistique : une altération qualitative des interactions sociales, une altération qualitative de la communication et un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. On naît autiste et on le reste toute sa vie. Le terme « **autisme de haut niveau** » est employé pour désigner « des enfants qui présenteraient, lors des tests cognitifs formalisés, les signes classiques de l'autisme dans leur petite enfance, mais qui, au cours de leur croissance, ont fait preuve de plus grandes aptitudes intellectuelles avec de meilleures aptitudes sociales et d'adaptation que la moyenne des enfants autistes » (DeMyer et al. 1981). La personne autiste est dite de haut niveau car elle détient un $QI > 70$ et présente donc aucune déficience intellectuelle. Elle a un excellent savoir théorique mais peu de connaissances pratiques ce qui la met en difficulté pour réaliser certaines tâches de la vie quotidienne.

Selon Atwood (2010), le **syndrome d'Asperger** s'exprime par une difficulté à traduire le langage social, à communiquer et interagir avec les autres. Il n'est pas évident pour les personnes Asperger de comprendre et de prévoir les comportements et les intentions des autres du fait de leur incapacité plus ou moins grande à saisir l'implicite et l'abstrait « social ».

D'une manière générale, l'autisme de haut niveau présente de nombreux points communs avec le Syndrome d'Asperger. Les seules différences qui ressortent, concernent le langage. Contrairement aux personnes autistes, les Asperger n'ont pas de retard de langage et on ne retrouve ni d'écholalie ni d'inversion pronominales dans leur langage. De même, Lenoir et coll (2003) trouvent une différence concernant le quotient intellectuel. Il apparaît que les autistes de haut niveau ont un quotient verbal inférieur au quotient de performance, ce qui est l'inverse chez les personnes Asperger.

Aujourd'hui, la littérature ne nous donne pas d'arguments convaincants, ni de données qui confirmeraient de manière univoque que l'autisme de haut niveau et le syndrome d'Asperger sont deux troubles séparés et distincts. De plus, même si certains considèrent que des différences existent, après l'école primaire, elles s'estompent et finissent par disparaître. On n'observe pas de différence notable à l'âge adulte. Dans la suite de ce travail, nous étudierons des adolescents et des adultes ayant reçu un diagnostic de syndrome d'Asperger. Nous emploierons donc le terme « syndrome d'Asperger ».

1.1.3. Etiologie du syndrome d'Asperger

Pendant de nombreuses années, le modèle psychanalytique qui prédominait définissait l'autisme comme étant la conséquence d'un comportement inadéquat de la mère en particulier, ce qui a été remis en cause aujourd'hui.

Au cours de l'histoire de l'autisme et du syndrome d'Asperger, beaucoup d'hypothèses explicatives ont été formulées pour tenter de trouver une cause à ce trouble. Selon plusieurs études, le syndrome d'Asperger serait dû à un dysfonctionnement de certaines aires cérébrales. Il serait lié à un dysfonctionnement du « cerveau social » qui englobe certaines parties des régions frontale et temporale du cortex. Or, on sait qu'un dysfonctionnement du lobe frontal entraîne des comportements rituels et compulsifs et qu'un dysfonctionnement du lobe temporal gauche entraîne des troubles de la communication et du langage. Le cerveau est connecté différemment, mais pas nécessairement de manière défectueuse. D'autres études ont montré que les personnes Asperger ont une prédominance de l'hémisphère gauche (siège du langage, du raisonnement abstrait et de la logique) sur le droit (siège des émotions, de l'empathie et de la créativité). Pourquoi certaines zones du cerveau se sont développées différemment ?

Les recherches actuelles montrent que les causes du syndrome d'Asperger restent encore difficiles à déterminer. La diversité des troubles présents chez ces personnes est telle qu'il est impossible de trouver une origine isolée. Les causes ne sont donc pas uniques mais multiples. Actuellement, les recherches ne sont pas encore abouties mais, les deux principaux facteurs qui se dégagent sont les facteurs génétiques et les facteurs environnementaux.

-les facteurs génétiques

On sait qu'il existe une prédisposition génétique au syndrome d'Asperger. Un nouveau-né est plus exposé aux troubles du spectre autistique si c'est un garçon et s'il existe des antécédents de TED dans sa famille. Hans Asperger avait suggéré que le syndrome pouvait être héréditaire.

Aujourd'hui, on sait que l'autisme est lié à des mutations génétiques transmises par l'un et/ou l'autre des parents, ou spontanées. De nombreux gènes peuvent être en cause. Ces gènes sont impliqués notamment dans le développement et le fonctionnement du cerveau. Les

principales altérations portent sur des gènes impliqués dans le fonctionnement des synapses : les deux gènes du chromosome X (les neuroligines NLGN3 et NLGN4), SHANK3 et les neurexines (NRXN1), ce qui perturbe la communication entre les neurones.

Contrairement à l'autisme, à l'heure actuelle, les causes génétiques du syndrome d'Asperger n'ont pas été encore pleinement identifiées. Nous ne connaissons ni les modalités précises de transmission ni les gènes prédisposant un syndrome d'Asperger. Les recherches sont en cours et aboutiront probablement dans un futur proche. Nous savons que le syndrome d'Asperger fait partie du spectre autistique. Les recherches sur l'étiologie de l'autisme peuvent donc nous donner des renseignements sur les causes du syndrome d'Asperger.

-les facteurs environnementaux

Les facteurs environnementaux concernent principalement les facteurs pré-péri ou postnataux. Ces facteurs pourraient avoir été la cause du dysfonctionnement du développement cérébral, ce qui aurait un impact sur le « cerveau social ». Les chercheurs ont évoqué une diversité de facteurs de risques ou des complications pendant la grossesse, l'accouchement ou le développement précoce. Toutefois, aucune complication n'a pu être associée de façon immuable au syndrome d'Asperger. Les éléments qui ont été les plus observés pour le moment sont : des mères plus âgées à la naissance de l'enfant, une prématurité ou une post-maturité. De plus, on a remarqué qu'un enfant Asperger sur quatre est macrocéphale. Soit ils naissent avec une grande tête, soit leur cerveau et leur périmètre crânien se sont accrus rapidement au cours des premiers mois. Toutefois, cette accélération initiale finit par se ralentir. De nombreuses incertitudes demeurent donc encore dans ce domaine.

En conclusion, il n'existe pas un syndrome d'Asperger mais autant de syndrome d'Asperger que de personnes atteintes par ce syndrome. Tout comme l'autisme, on ne peut donc pas expliquer le syndrome d'Asperger avec une cause unique. Son origine est multifactorielle et reste largement génétique.

1.1.4. Sémiologie et critères diagnostiques

Dans ces différentes classifications, nous nous intéressons aux critères diagnostiques du syndrome d'Asperger et non à ceux de l'autisme puisque que nous considérons qu'à l'âge adulte, la sémiologie est identique pour l'autisme de haut niveau et le syndrome d'Asperger.

- Critères diagnostiques du DSM IV

A. Altération qualitative des interactions sociales, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants :

- Déficiences marquées dans plusieurs comportements non verbaux : jeux de regard, expression du visage, attitudes corporelles et gestes pour gérer les interactions sociales.
- Echec pour nouer des relations sociales correspondant au niveau de développement.
- Manque de spontanéité pour partager les plaisirs, les intérêts ou les réussites avec d'autres personnes (par exemple en ne montrant, apportant ou ne désignant pas les objets intéressants pour les autres).
- Manque de réciprocité sociale ou émotionnelle.

B. Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :

- Attention portée sur un ou plusieurs schémas stéréotypés et restreints d'intérêts qui sont anormaux par leur intensité ou leur nature.
- Adhésion apparemment inflexible à des routines ou des rituels spécifiques et non fonctionnels.
- Tics moteurs stéréotypés et répétitifs (par exemple battre des mains ou des doigts, les tordre, ou faire des mouvements complexes du corps tout entier).
- Préoccupation persistante pour certaines parties d'objets.

C. Les perturbations sont la cause de déficiences sociales cliniquement significatives, de déficiences dans les occupations ou dans d'autres domaines fonctionnels importants.

- D. **Il n’y a pas de retard cliniquement significatif dans l’acquisition générale du langage** (par exemple les mots simples sont utilisés à l’âge de deux ans, les phrases pour communiquer dès l’âge de trois ans).
- E. **Il n’y a pas de délai cliniquement significatif de développement cognitif**, dans le développement de l’aptitude à l’autonomie correspondant à chaque niveau d’âge, dans les comportements adaptatifs (autres que dans les interactions sociales), et dans la curiosité envers l’environnement de l’enfance.
- F. Les critères d’un autre Trouble Envahissant du Développement particulier, ou de la schizophrénie ne sont pas remplis.

- *Critères diagnostiques du DSM V*

Dans ce nouveau manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, le syndrome d’Asperger n’y figure plus en tant que tel. Seul le terme « Troubles du Spectre Autistique (TAS) » est utilisé pour définir les quatre catégories de TED mentionnées précédemment (excepté le syndrome de Rett). Le DSM V ne fait pas la distinction entre ces différents sous-types mais spécifie plutôt trois degrés de sévérité des symptômes. De plus, l’absence du syndrome d’Asperger est justifiée par un manque de validité des critères diagnostiques.

Seules deux catégories de symptômes subsistent :

- a. « troubles de la communication sociale » (les problèmes sociaux et de communication sont combinés)
- b. « comportements restreints et répétitifs »

Ces deux catégories de symptômes comportent les mêmes éléments que dans le DSM IV, à l’exception de deux changements importants :

- a. Les « troubles/retard du langage » ne font plus partie de cette catégorie de symptôme.
- b. Dans la catégorie « comportements répétitifs », le symptôme clinique « sensibilité inhabituelle aux stimuli sensoriels » a été ajouté.

Comme le syndrome d'Asperger et le trouble autistique sont proches, le syndrome d'Asperger est désormais considéré comme une des manifestations possibles du TSA et plus précisément comme une forme légère du trouble du spectre autistique.

- *Critères diagnostiques du CIM 10 (publiée par l'OMS)*

Elle définit le syndrome d'Asperger (F84.5) par « un trouble de validité nosologique incertaine, caractérisé par une **altération qualitative des interactions sociales réciproques**, semblable à celles observées dans l'autisme, associée à **un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif**. Il se différencie de l'autisme essentiellement par le fait qu'il ne s'accompagne pas d'un retard ou d'une déficience du langage ou du développement cognitif. La plupart des sujets présentant ce trouble ont une intelligence normale, mais sont habituellement très maladroits. Le trouble est beaucoup plus fréquent chez les garçons que chez les filles (environ 8 garçons pour 1 fille). Il est très probable qu'au moins certains cas de syndrome d'Asperger représentent en fait des formes atténuées d'autisme ; il n'est pas certain toutefois que ce soit toujours le cas. Les anomalies persistent souvent à l'adolescence et à l'âge adulte et ne semblent guère influencées par l'environnement. Au début de l'âge adulte, le trouble s'accompagne parfois d'épisodes psychotiques. »

- *Critères de la Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA)*

Selon la CFTMEA, le syndrome d'Asperger (1.03) est défini par la « présence d'un syndrome autistique sans retard du développement cognitif et surtout du développement du langage. L'autonomie de ce syndrome par rapport à l'autisme infantile, et notamment aux formes d'autisme dites "de haut niveau" est discutée. C'est notamment dans de tels cas qu'ont été décrites des capacités particulières dans certains domaines (mémoire, calcul, etc...), isolées de l'ensemble du fonctionnement psychique. »

- *Critères diagnostiques de Gillberg et Gillberg (1989)*

- **Déficiences sociales** (égocentrisme extrême) (au moins deux des critères suivants) :
 - Difficultés à interagir avec les autres
 - Indifférence aux contacts avec les autres
 - Difficultés à interpréter les indices sociaux
 - Comportement socialement et émotionnellement inapproprié

- **Intérêts restreints** (au moins un des critères suivants) :
 - Absence d'autres activités
 - S'en tient aux répétitions
 - Plus de par cœur que de compréhension du sens

- **Besoins compulsifs de mettre en place des routines et des intérêts** (au moins un des critères suivants) :
 - qui affectent chaque aspect de la vie quotidienne de la personne
 - qui affectent les autres

- **Particularités de la parole et du langage** (au moins trois des critères suivants) :
 - Retard d'acquisition du langage
 - Langage superficiellement parfait
 - Langage formel et pédant
 - Prosodie bizarre, caractéristiques particulières de la voix
 - Déficiences de compréhension incluant des interprétations erronées de significations littérales ou implicites

- **Problèmes de communication non verbale** (au moins un des critères suivants) :
 - Usage limité des gestes
 - Langage corporel maladroit ou gauche
 - Expression faciale limitée
 - Expression faciale inappropriée
 - Regard particulier, fixe

- **Motricité maladroite**

- Mauvaise performance aux tests de développement neurologique

Dans la pratique clinique, un diagnostic de syndrome d'Asperger est posé si le critère de déficiences sociales est attesté, avec au moins quatre des cinq autres critères (Gillberg 2002). Selon Attwood (2010), les critères de Gillberg sont les plus fiables au niveau de la clinique du syndrome d'Asperger. En effet, ces critères sont choisis par de nombreux cliniciens car ce sont ceux qui décrivent avec le plus d'exactitude les déficiences ainsi que la gamme d'aptitudes des personnes qui consultent en vue d'obtenir un diagnostic.

1.1.5. Diagnostic

- Complexité du diagnostic

Le diagnostic de syndrome d'Asperger est difficile à poser pour plusieurs raisons. D'un part, les signes les plus précoces peuvent passer inaperçus. Généralement, les parents s'en aperçoivent qu'après une accumulation des différents symptômes. De plus, lors de l'évaluation, la personne sait qu'elle est testée et met donc en place des stratégies de compensation et de camouflage pour ne pas échouer aux tests. La situation de test est une situation artificielle et non le reflet de la réalité sociale. Il faut donc que la personne qui teste soit capable d'aller au-delà du leurre que créent le camouflage et la compensation.

Par ailleurs, le diagnostic de syndrome d'Asperger peut être long à cause de la méconnaissance des troubles de la part des professionnels, qui ne savent pas détecter les signes d'alerte. La validité du syndrome d'Asperger faisant débat, on ne sait pas s'il faut le considérer comme une entité clinique à part entière ou comme une variante de l'autisme associée à un niveau intellectuel élevé. Selon le point de vue du clinicien, le diagnostic pourra donc être différent. De même, les instruments existants tels que les échelles d'observations sont insuffisants pour poser un diagnostic précis.

Enfin, il n'existe pas un seul comportement pour toutes les personnes présentant un syndrome d'Asperger. Il faut donc être capable de déceler les critères principaux qui permettront de poser le diagnostic, même s'ils ne sont pas tous présents. Pour diagnostiquer

un syndrome d'Asperger, il faut que la personne n'ait pas présenté de retard avant 36 mois dans d'autres domaines que la socialisation.

Le diagnostic de syndrome d'Asperger est plus tardif que celui d'autisme. Il est posé généralement à l'adolescence voire à l'âge adulte. Les symptômes étant moins perceptibles, on ne peut pas les remarquer aux premiers stades de développement.

- Cas particulier de la femme

Les données épidémiologiques montrent que le syndrome d'Asperger atteint en grande partie les garçons. En effet, les filles avec un syndrome d'Asperger sont plus difficiles à diagnostiquer que les garçons parce qu'elles savent mieux camoufler leurs troubles. A première vue, la fille semble « capable de tenir une conversation réciproque et avoir recours aux affects et aux gestes appropriés pendant l'interaction » (Atwood, 2010). Toutefois, en approfondissant, on s'aperçoit qu'elle ne fait qu'appliquer un script social.

La femme sait mettre en place de nombreuses stratégies pour masquer ses troubles. Elle détient beaucoup de tactiques pour éviter l'inclusion sociale. Elle participe à quelque chose uniquement quand elle est sûre de l'attitude à adopter afin de ne pas commettre d'erreur sociale. Les filles Asperger sont également de grandes observatrices et imitatrices, ce qui leur permet de reproduire les comportements adaptés.

Le langage et le profil cognitif des filles Asperger peuvent se révéler identiques à ceux des garçons mais leurs intérêts spéciaux peuvent être moins particuliers. Leurs intérêts peuvent donc paraître habituels. Par conséquent, beaucoup de femmes échappent au diagnostic de syndrome d'Asperger.

1.1.6. Diagnostic différentiel

Du fait de leurs symptômes communs, le syndrome d'Asperger est souvent confondu avec une pathologie psychiatrique.

Il peut être assimilé au **syndrome Gilles de la Tourette**. On retrouve dans le syndrome Gilles de la Tourette des tics moteurs et vocaux qui sont typiques de ce syndrome et qui apparaissent particulièrement dans un contexte d'anxiété et de tension. Ces tics ne sont

pas présents dans le syndrome d'Asperger, mais peuvent être confondus avec les mouvements répétitifs qui eux apparaissent dans le cadre d'une émotion joyeuse.

Le syndrome d'Asperger doit également se différencier **des troubles obsessionnels compulsifs** (TOC). Chez une personne ayant des TOC, les actes répétitifs sont vécus comme pénibles et sont dissimulés au regard d'autrui. A l'inverse, dans le syndrome d'Asperger, les actes répétitifs sont reliés à une émotion positive, ils sont exposés sans gênes.

De plus, le syndrome d'Asperger s'oppose aux **troubles des conduites**. Même si les « personnalités psychopathiques » manquent d'empathie comme les Asperger, contrairement à eux, elles peuvent décrire les émotions. La personne Asperger peut se différencier également parce qu'elle conserve les règles morales.

Enfin, le syndrome d'Asperger ne doit pas être confondu avec **la schizophrénie**. Chez une personne schizoïde, on retrouve une altération du lien entre le mot et son contenu, ce qui est différent de la personne Asperger qui utilise un vocabulaire précis. De plus, les Asperger ont des intérêts particuliers ce qui n'est pas le cas des personnes schizophrènes.

On peut noter une comorbidité psychiatrique du syndrome d'Asperger. En effet, chez une personne Asperger, on retrouve souvent des comportements associés mais qui ne justifient pas un diagnostic secondaire. Ces comportements peuvent être : une hyperactivité avec un déficit de l'attention, une anxiété ou encore des troubles de l'humeur pouvant mener à une véritable dépression.

1.1.7. Epidémiologie

- Prévalence

Le problème de définition du syndrome d'Asperger a des répercussions sur les données épidémiologiques. En effet, selon les choix des critères diagnostiques, le taux de prévalence varie.

Les critères les plus fiables sont ceux de Gillberg et Gillberg car ce sont ceux qui ressemblent le plus aux descriptions initiales de Hans Asperger. On obtient une prévalence de 36 à 48 pour 10 000 enfants soit environ **un enfant sur 250**.

Toutefois, selon Attwood (2010), il ne faut pas oublier que seul 50% des personnes Asperger sont détectées. Les chiffres donnés ne sont donc pas représentatifs.

- *Sex ratio*

Les données les plus fiables semblent être celles d'Ehlers et Gillberg qui indiquent un rapport de **4 garçons atteints du syndrome d'Asperger pour une fille**.

1.2. Description clinique du syndrome d'Asperger

1.2.1. Les compétences déficitaires

Les personnes présentant un syndrome d'Asperger peuvent être définies par plusieurs symptômes caractéristiques. Nous nous intéressons ici, à ceux ayant un impact sur le langage. Nous ne développerons donc pas les signes cliniques tels que la maladresse motrice, l'hypersensibilité sensorielle et auditive...

1.2.1.1. Altération du langage et de la communication

- Communication non verbale
 - Compréhension

Chez les personnes présentant un syndrome d'Asperger, on peut déceler des troubles de la compréhension non verbale qui entravent la communication. Leur compréhension est altérée par leurs difficultés à comprendre les expressions du visage et à interpréter les signaux d'autrui.

On observe également des troubles de la compréhension de **la prosodie**. Les personnes Asperger ne saisissent pas les changements de ton et ne perçoivent donc pas les changements de sens selon le mot accentué ou le ton donné.

➤ Expression

Chez les personnes Asperger, les troubles de la communication ne sont pas purement linguistiques mais proviennent également des aspects non verbaux. La communication non verbale est entravée autant sur plan de la compréhension (comme nous l'avons vu précédemment) que de l'expression.

Ces personnes manifestent des **troubles du contact oculaire**. Elles ne regardent pas leur interlocuteur en face mais utilisent leur vision périphérique. Leur regard est rare, furtif et fuyant. Même s'ils regardent leur interlocuteur dans les yeux, les Asperger sont réputés pour ne pas être doué pour « lire » dans les yeux.

De même, chez les personnes présentant un syndrome d'Asperger, on observe une **pauvreté des mimiques**. On peut noter une absence de gestes communicatifs et des mimiques d'expression (pas ou peu d'expressions faciales et gestuelles). On peut également relever des troubles de la posture.

Pour parvenir à utiliser le langage non verbal, les Asperger récupèrent et copient les expressions des autres mais ne les utilisent pas toujours à bon escient et parfois même dans des contextes inappropriés.

Il existe également des troubles au niveau de **la prosodie**. Les personnes présentant un syndrome d'Asperger ont une prosodie particulière, ce qui rend leur discours plat et monotone. Elle se manifeste par des troubles de la hauteur, de l'intensité (le volume vocale n'est souvent pas adapté à la situation), de l'accentuation et du rythme, du débit et de l'intonation. La prosodie est souvent inadaptée au message. Leur voix étant monotone, elle ne véhicule donc pas toutes les informations nécessaires pour comprendre un message.

- Communication verbale

- Compréhension

La compréhension verbale est également altérée chez les personnes Asperger. Elles éprouvent des difficultés à isoler une voix des autres stimuli auditifs. Lorsque plusieurs personnes parlent en même temps, elles peinent à se concentrer sur la voix d'un seul locuteur ce qui peut engendrer des erreurs de compréhension. De plus, chez ces personnes, la compréhension de phrases longues, complexes et inhabituelles est lacunaire.

Les personnes Asperger ont également une **compréhension littérale** des messages. Pour elles, leur interlocuteur dit exactement ce qu'il pense. Elles ne peuvent pas comprendre le second degré, les expressions, l'ironie, les figures de rhétorique telles que la métaphore, les insinuations, les sarcasmes... Elles ont également des difficultés d'accès à la polysémie et à tout ce qui relève de l'implicite (les non-dits et les sous-entendus).

De ce fait, chez les personnes Asperger, **la communication intentionnelle** est déficitaire. Elles ne peuvent pas comprendre l'intention de communiquer de leur locuteur car elle est sous-entendue et ne peut donc pas être perçue littéralement.

➤ Expression

On observe **des spécificités au niveau du langage**. Le langage des personnes Asperger présente des particularités sur le plan sémantique et syntaxique. Il est souvent qualifié comme étant pédant, sophistiqué et formel. Les enfants et adolescents Asperger utilisent un vocabulaire précieux, d'adulte. Ils emploient des néologismes et des idiosyncrasies, c'est-à-dire des formulations propres à eux, indirectes ou étranges. Leur vocabulaire se développe en fonction de leurs intérêts restreints. Le contenu du discours est donc souvent répétitif puisqu'il porte sur les thèmes de leurs intérêts.

Au niveau de la syntaxe, les enfants et adolescents Asperger emploient des expressions d'adultes ou des phrases de type « livresque ». Ils détiennent une syntaxe adultomorphe. En effet, ces personnes s'inspirent du langage des adultes qui les entourent et non de celui de leurs pairs. Elles copient les phrases et le style des adultes.

On observe également une certaine rigidité dans le langage des Asperger. Par exemple, il leur est impossible d'utiliser des abréviations. Les personnes avec un syndrome d'Asperger ne tolèrent pas l'abstraction ni le manque de précision. Par conséquent, ces particularités du langage sont caractéristiques d'un dysfonctionnement pragmatique.

Les personnes Asperger ont des difficultés au niveau de **la pragmatique**. Elles ne parviennent pas à utiliser le langage en contexte. Selon Courtois (2004), elles utilisent la communication dans un but concret et non dans un but social. Les troubles de la pragmatique se manifestent essentiellement à travers des **habiletés conversationnelles** lacunaires. Les Asperger ne suivent pas les règles conversationnelles ni les tours de rôle. De plus, la

conversation peut rapidement dériver en longs monologues ou peut être tournée vers leur thème de prédilection. La communication se fait à sens unique. Les Asperger manquent de réciprocité. Ils ne prennent en compte ni le contexte ni leur interlocuteur. La communication devient également plus difficile en présence de plusieurs interlocuteurs.

1.2.1.2. Difficultés de socialisation

Les aptitudes sociales se définissent par « les capacités à entrer en relation, à maintenir le contact, à échanger de façon réciproque et à partager les émotions avec les autres » (Hénault, 2006). Chez les personnes Asperger, **les habiletés sociales** sont altérées, ce qui entrave la communication. Ces difficultés peuvent s'expliquer par leur méconnaissance des règles sociales, leur manque d'empathie, des difficultés d'adaptation au contexte relationnel ainsi qu'une inaptitude à l'apprentissage des interactions humaines par l'expérience. Ils ont une mauvaise perception des signaux sociaux et n'arrivent donc pas à les interpréter ni à les appliquer.

Le déficit des habiletés sociales se manifeste chez les enfants présentant un syndrome d'Asperger dans **le jeu**. Ils ne prennent pas part aux activités des personnes de leur âge car ils n'y portent pas d'intérêt. Ils préfèrent jouer seuls à leurs propres activités. Les activités solitaires leur épargnent le stress lié à la socialisation, le contact avec les autres qui sont trop imprévisibles. Ils préfèrent également la compagnie des adultes qu'ils trouvent plus intéressants à celle de leurs pairs.

De même, les personnes Asperger ne savent pas comment se lier d'**amitié** avec quelqu'un. Ce sont des personnes qui ont donc très peu d'amis, même s'ils éprouvent le besoin d'en avoir. Toutefois, les Asperger peuvent nouer des liens sincères avec d'autres personnes ayant des intérêts semblables aux leurs.

De plus, ces personnes présentent des difficultés concernant **les codes sociaux**. Elles n'ont pas les connaissances des attitudes adéquates et ne savent pas évaluer leurs effets sur les autres. Elles peuvent donc paraître mal éduquées et arrogantes. Une fois qu'elles connaissent les règles, elles les appliquent de manière rigide et ne cherchent pas à les transgresser. Donc, si quelqu'un contourne la règle, elles n'hésiteront pas à lui donner des leçons.

1.2.1.3. Intérêts restreints et routines

Une des particularités des personnes avec un syndrome d'Asperger est leurs centres d'intérêts restreints et particuliers. Ces intérêts peuvent se développer dès l'âge de trois ans. Ils sont limités, spécialisés et peuvent paraître bizarres. Il existe deux catégories d'intérêts : les **collections d'objets** souvent inhabituels, qui vont mûrir vers une acquisition d'un savoir encyclopédique, de **connaissances sur un sujet** ou un concept donné.

On peut reconnaître un intérêt restreint parce que l'objet collectionné est atypique (les bouteilles d'eau). Même si cet objet est approprié, l'intérêt et le temps consacré à cet objet sont trop importants. De plus, les sujets choisis sont souvent bizarres (les trajets des différents lignes de métro dans une ville, les horaires de train...). Ce sont en général des sujets prévisibles, ordonnés et classifiables ou calculables. De cette façon, les Asperger peuvent contrôler leurs recherches ce qui présente un caractère rassurant. L'objet de la recherche constitue un refuge pour eux. La personne Asperger apprend en autodidacte. Les centres d'intérêts se définissent donc par leurs caractères stéréotypés et restreints, d'intensité et de nature anormale.

Ces fascinations sont très encombrantes dans la vie quotidienne de la personne Asperger et dans celle de son entourage. Leurs centres d'intérêts monopolisent leur temps libre ainsi que la conversation.

L'intérêt spécifique a plusieurs fonctions pour la personne Asperger. Il lui permet de surmonter son anxiété et de réduire son stress. En répétant ses recherches, la personne s'installe dans une routine prévisible, ce qui permet de le mettre en sécurité dans un monde instable. L'intérêt est aussi une tentative de parvenir à la cohérence, c'est-à-dire faire appel à l'ordre en cataloguant et en créant des tableaux ou des listes. Puis, son intérêt permet à la personne Asperger de passer son temps, de montrer son intelligence et de faciliter la conversation. Avoir des connaissances sur un thème le rassure car face à quelqu'un, il aura un sujet de conversation. Enfin, l'intérêt est avant tout une source de plaisir.

On peut associer aux intérêts restreints les routines ou les rituels des personnes Asperger. En effet, elles manifestent une grande résistance au changement. Pour survivre, elles cherchent des scripts ou des règles, elles s'attachent aux routines bien établies et surtout aux habitudes qu'elles ont créées elles-mêmes. Leur rigidité porte essentiellement sur des

détails dans des situations quotidiennes sans importance. Par conséquent, les routines ont un caractère rassurant pour les Asperger et leur donnent une stabilité au monde qui les entoure.

1.2.2. Particularités de fonctionnement des personnes présentant un syndrome d'Asperger

On a tendance à considérer le syndrome d'Asperger uniquement en termes de déficit de compétences. Toutefois, les personnes Asperger ne présentent pas uniquement des lacunes mais détiennent aussi des capacités exceptionnelles.

1.2.2.1. Une autre intelligence

Certaines personnes Asperger ont des **aptitudes intellectuelles inhabituelles**, essentiellement pour penser et apprendre. Elles présentent une grande maturité intellectuelle, ce qui leur permet d'exceller dans certains domaines. Elles sont fascinées par les chiffres et peuvent ainsi mémoriser des dates, des numéros de téléphones... Ces personnes sont particulièrement fortes en calcul. Elles portent un intérêt particulier pour les nombres premiers et le calcul des dates du calendrier.

Les personnes Asperger détiennent également un **style d'apprentissage distinct**. Elles sont douées pour comprendre le monde logique et physique. Les Asperger sont très attentifs aux détails. Par exemple, ils se concentrent sur les composantes particulières d'un problème ce qui leur permet de découvrir des choses que les autres ne s'aperçoivent pas. Quand ils apprennent quelque chose, ils le classent de manière systématique dans leur mémoire de façon à pouvoir retrouver l'information et s'en souvenir très longtemps. Toutefois, ils comprennent et utilisent l'information si elle est concrète et indépendante du contexte.

1.2.2.2. Mémoire

Les personnes avec un syndrome d'Asperger sont réputées pour avoir une mémoire particulière. Elles ont **une mémoire à long terme exceptionnelle** surtout dans le cas de

stimulations visuelles. Elles privilégient la mémorisation par cœur. Elles détiennent une mémoire phénoménale concernant plusieurs faits et détails tels que les noms, les dates, les horaires, les trajets...

Cette **mémoire** dite **photographique** leur permet de retenir des détails et une quantité d'informations approfondies sur un thème. Grâce à leur mémoire, elles peuvent avoir une excellente connaissance du domaine qui leur tient à cœur. De même, leur mémoire peut être un avantage dans leur scolarité.

1.2.2.3. Pensée en images

Les Asperger sont définis comme étant **des penseurs visuels**, c'est-à-dire qu'ils pensent parfois en images plutôt qu'avec des mots. Temple Grandin explique que pour elle, « les images constituent sa première langue et les mots sont comme une seconde langue ». Les personnes Asperger stockent donc des photographies dans leur mémoire. Quand elles recherchent des informations, elles apparaissent alors sous forme d'images qu'elles vont traduire en mots, en expressions toutes faites et en phrases enregistrées dans leur mémoire. Les penseurs visuels se différencient donc des penseurs verbaux qui appréhendent le monde de manière linguistique.

Penser en images donne des aptitudes particulières aux personnes Asperger. Quand elles lisent quelque chose, elles traduisent tous les mots en film. Elles peuvent également mémoriser beaucoup de données en un temps record et peuvent repérer tous les détails qui échappent aux penseurs verbaux. Leur mode de pensée ne leur permet pas non plus d'être imaginatifs ni de généraliser.

En effet, la pensée visuelle développe une **vision hyperspécifique du monde**. Les Asperger perçoivent les données sensorielles brutes qui ne sont reliées à aucun contexte. Pour eux, le monde n'est qu'une multitude de détails sans lien particulier les uns aux autres.

2. Les habiletés conversationnelles et la pragmatique

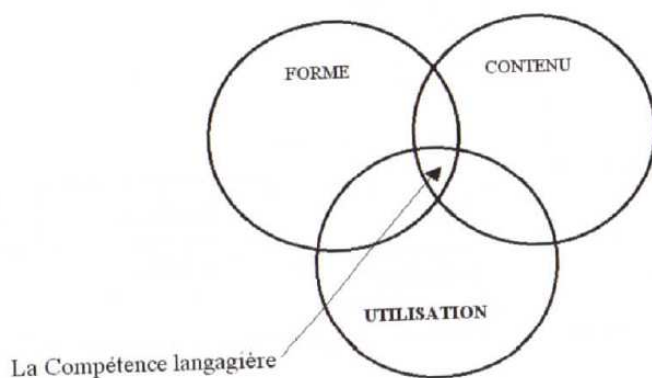
2.1. La pragmatique

Dans notre étude, nous nous intéressons à la pragmatique car elle correspond à l'usage de la langue en contexte social. Elle renvoie à l'idée de l'utilisation du langage en situation de communication et permet donc d'étudier les habiletés conversationnelles. En effet, en orthophonie, l'évaluation des habiletés conversationnelles s'inscrit dans une évaluation plus large centrée sur la pragmatique.

2.1.1. La compétence langagière

En 1978, Bloom et Lahey ont élaboré un modèle dans lequel le langage est défini par trois composantes distinctes, en constante interaction. L'intersection de ces composantes définit la compétence langagière, c'est-à-dire la capacité à communiquer. La première de ces composantes est **la forme**, le « comment dire ». Elle correspond aux moyens verbaux (articulation, parole, lexique, syntaxe) et aux moyens non verbaux (gestes, mimiques, postures, prosodie). La deuxième composante est **le contenu**, le « quoi dire ». Il renvoie à l'information véhiculée par le message telle que les sentiments, les désirs, les idées... Associée à ces deux composantes, **l'utilisation** du langage, le « pour quoi dire » correspond aux usages du langage. Elle dépend du contexte et des interlocuteurs.

Schéma de la compétence langagière d'après Bloom et Lahey (1978)



De la même manière, Beaudichon (1982) confirme : « on ne dit pas n'importe quoi, à n'importe qui, de n'importe quelle façon. »

2.1.2. Définition de la compétence pragmatique

La compétence pragmatique est une compétence communicative à différencier de la compétence linguistique. Selon Hupet (1996), elle se définit comme « la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction. Elle implique à la fois la maîtrise **d'habiletés spécifiques** (par exemple : gérer l'alternance des rôles, initier un thème ou négocier un changement de thème, établir un référent commun, procéder à des réparations conversationnelles par des demandes de clarification ou de confirmation) et la maîtrise des **habiletés cognitives** générales (par exemple : habiletés relatives au traitement de l'information en général, et au calcul d'inférences en particulier, la capacité à intégrer plusieurs sources d'information, la capacité à adopter la perspective d'autrui...) »

2.1.3. Les habiletés conversationnelles

Les habiletés conversationnelles qui sont définies comme étant des habiletés spécifiques selon Hupet (1996) appartiennent au domaine de la pragmatique que Françoise COQUET (2005) envisage selon quatre axes :

- **L'intentionnalité de communication.** Elle correspond aux actes de langage. Le locuteur doit être capable de faire des demandes, d'exprimer ses émotions, de dire qu'il n'a pas compris... Nos actions et nos paroles sont donc toujours orientées vers un but. Lorsque nous conversons, nous accomplissons un acte social : « dire c'est faire » (Austin, 1962).

- **La régie de l'échange.** Elle concerne l'établissement du contact visuel, la proxémique et les règles d'alternance des tours de parole ainsi que l'utilisation des signaux de réglage de l'alternance des tours de parole. Le locuteur doit avoir des stratégies pour initier, maintenir ou clore un échange, pour maintenir ou changer de thème ainsi que pour réparer un échange. Il doit maîtriser les routines conversationnelles. Il est également nécessaire qu'il prenne en

compte les feedbacks de son interlocuteur. Le locuteur doit être capable de mettre en place des stratégies de retour, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir reformuler si son auditeur ne l'a pas compris et à l'inverse, il doit être capable de demander des clarifications. Il doit également tenir compte des stratégies de retour de son interlocuteur.

- **L'adaptation.** Le locuteur doit être capable de s'adapter au contexte, c'est-à-dire qu'il doit choisir un registre de langue approprié à la situation. Il doit également s'adapter à son interlocuteur en fonction de ses caractéristiques et au message à transmettre. Les choix lexicaux, morphosyntaxiques et paraverbaux doivent être cohérents dans la continuité de l'échange.

- **L'organisation de l'information.** Pour que l'information transmise soit fonctionnelle, le locuteur doit tenir compte du principe de coopération développé par Grice (lois du discours et maximes de conversation, 1975) et plus particulièrement des quatre maximes de conversation. Chaque locuteur doit répondre à ce qui est attendu de lui en fonction du déroulement de la conversation et de la direction qu'elle a prise. Son discours doit également être cohérent et on doit retrouver une certaine cohésion.

Les habiletés conversationnelles concernent la capacité à gérer une conversation. Il s'agit de la capacité à gérer les tours de parole (leur alternance, les non-chevauchements, les relations de dépendance sémantique), les topics (initiation, maintien, clôture des thèmes), les pannes conversationnelles (formulation de demandes de clarification et de confirmation et réponse à ses camarades), et/ou les paires adjacentes de type question/réponse...

2.2. La conversation

Pour étudier ces habiletés dites spécifiques, Hupet (1996) propose de s'intéresser à la conversation dans la mesure où « la conversation apparaît comme le site privilégié d'usage de la langue. »

2.2.1. Définition

Kerbrat-Orecchioni (1996) considère la conversation comme la forme la plus prototypique de l'interaction verbale, c'est-à-dire la forme la plus commune et représentative du fonctionnement général des **interactions verbales**. Elle définit l'interaction comme un échange communicatif quelconque entre deux locuteurs au moins, appelés « interactants » et qui exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles. « Parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Mais, pour qu'il y ait un échange, il faut non seulement que les locuteurs parlent alternativement mais aussi qu'ils s'investissent dans l'échange en donnant des indices à leur partenaire. L'émetteur doit produire des **signaux phatiques** pour signaler à son interlocuteur qu'il est engagé dans l'interaction. Le récepteur doit renvoyer des **signaux régulateurs** à son locuteur.

2.2.2. Composants de la conversation

Kerbrat-Orecchioni (1996) et Traverso (2013) définissent la conversation par trois éléments : le contexte, le matériau et les règles conversationnelles.

➤ Le contexte

Le contexte est composé du **site** qui comprend le cadre spatio-temporel dans lequel se déroule l'échange. Le contexte est également défini par un **but**. On distingue le but global, c'est-à-dire l'objectif général de l'interaction, des buts plus ponctuels qui correspondent aux actes de langage. Le contexte comprend également les **participants** qui se définissent par leur nombre, leurs caractéristiques individuelles et leurs relations mutuelles. Chaque participant tient un rôle interlocutif (locuteur vs destinataire) qui est mobile et un rôle interactionnel stable car il est lié au type d'interaction en cours. Dans une conversation, tous les participants jouent le même rôle : l'interaction est donc symétrique. De même, il convient de distinguer le rôle interactionnel du statut du locuteur. Le contexte joue donc un rôle important lors de la **production** d'énoncés car il détermine l'ensemble des choix discursifs que doit effectuer le locuteur, et lors de **l'interprétation** des énoncés car il permet l'identification de la signification implicite du discours adressé.

➤ Le matériau

Les matériaux utilisés au cours de la conversation sont multiples. On trouve le **matériel verbal** qui correspond au texte de l'interaction (unités phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques). Il est transmis par le canal auditif. Au sein de cette catégorie, on peut relever les « ratés » du discours oral qui peuvent être de plusieurs sortes. On trouve les bafouillements, bégaiements et lapsus mais aussi les phrases inachevées, les constructions incohérentes et bancales, les répétitions, les reformulations et les rectifications. On peut recenser également les marques d'hésitation telles que les « euh », les « hein » et les « hmm » en tout genre ainsi que les régulateurs. Toutefois, ces éléments que l'on qualifie de « ratés » sont en réalité fonctionnels d'un point de vue interactif. Par exemple, une phrase inachevée peut permettre d'attirer l'attention du locuteur lorsque celui-ci ne suit plus l'échange. De même, on sait que les régulateurs sont indispensables au bon fonctionnement de l'interaction.

Le **matériel paraverbal** est défini par toutes les unités qui accompagnent les unités linguistiques (intonation, intensité de la voix, débit, pauses...). Il est transmis également par le canal auditif. Son rôle ne se dissocie pas de celui du matériel non verbal. Ils permettent de prendre, de garder ou de passer la parole. Ils sont également essentiels pour comprendre les significations implicites. Ils donnent aussi des renseignements sur l'état affectif des participants.

Le **matériel non verbal** est transmis par le canal visuel. Kerbrat-Orecchioni (1996) distingue :

- Les signes statiques qui correspondent à tout ce qui constitue l'apparence physique des interlocuteurs, c'est-à-dire leurs caractères naturels, acquis (rides, bronzage...) ou surajoutés (vêtements et parures, maquillage...). Ces unités donnent de nombreux « indices de contextualisation » par exemple sur l'âge, le sexe ou l'appartenance ethnique et socioculturelle des participants.

- Les cinétiques lents qui se définissent par les distances, les attitudes et les postures des participants. Les distances sont analysées par la proxémique. En effet, lors d'une conversation, on doit adapter sa distance en fonction de la relation que l'on entretient avec son interlocuteur. Plus on connaît la personne, plus on se tiendra proche d'elle.

- Les cinétiques rapides qui comprennent les jeux des regards, des mimiques et des gestes.

Les comportements non-verbaux jouent un rôle essentiel dans l'interaction. Par exemple, la distance proxémique, l'orientation du corps et le regard sont définis comme étant des conditions de possibilité de l'échange. En effet, au début de la rencontre, on doit se déplacer vers son interlocuteur, adapter sa distance proxémique et établir un contact oculaire. Ces comportements doivent se maintenir pendant l'échange. Les interlocuteurs doivent échanger des regards, adapter leur posture, produire des régulateurs... Pour maintenir un bon fonctionnement de l'échange, le locuteur doit synchroniser les activités verbales et non verbales. Pour clore un échange, les participants doivent produire des signes inverses, c'est-à-dire s'éloigner de l'autre et se « détourner » de la conversation. Enfin, la mimo-gestualité a pour l'émetteur une fonction de facilitation cognitive, elle l'aide à effectuer les opérations d'encodage.

La communication orale est donc multicanale et plurisémiotique. Selon Abercrombie (1972, cité par Kerbrat-Orecchioni), « nous parlons avec nos organes vocaux, mais c'est avec tout le corps que nous conversons ».

➤ Les règles conversationnelles

La conversation est régie par plusieurs règles de nature très diverse. Certaines d'entre elles valent pour tous les types d'interaction, d'autres, sont propres à un type particulier d'interaction. Elles sont liées au contexte et varient selon les cultures. Ces règles sont relativement souples. Elles peuvent donc être transgressées, mais si elles ne sont pas immédiatement réparées, la conversation est perturbée. Elles sont acquises progressivement dès la naissance, mais ne font pas l'objet d'un apprentissage. Ces règles sont inconscientes et sont donc invisibles, ce qui peut poser problème pour un personne qui ne saurait pas les décoder. Kerbrat-Orecchioni (1996) distingue trois grandes catégories de règles conversationnelles :

- Les règles qui permettent la gestion de **l'alternance des tours de parole** (que nous développerons dans la partie suivante).

- Les règles qui régissent **l'organisation structurale** de l'interaction (que nous développerons également par la suite).

- Les règles qui interviennent au niveau de **la relation interpersonnelle**.

Quand on communique avec quelqu'un, on établit un lien, une relation particulière qui va se ressentir tout au long de l'interaction à deux niveaux :

- *La relation horizontale*

C'est un axe graduel qui va de la distance à la familiarité ou l'intimité. L'état de la relation interpersonnelle va dépendre des caractéristiques externes, c'est-à-dire que l'interaction a lieu dans un cadre avec des personnes données ayant un lien socio-affectif. Elle va dépendre aussi des données internes de l'interaction qui correspondent aux événements qui ont lieu dans ce cadre et aux signes échangés. Les comportements conversationnels du locuteur sont en partie déterminés par les données externes. Le locuteur dispose de nombreux moyens pour exprimer la distance, que l'on appelle les relationèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Ils sont de trois types : **non-verbaux** (la proxémique qui correspond à la distance physique entre les personnes de l'interaction selon leur degré de familiarité, les gestes, la posture, certaines mimiques...), **paraverbaux** (l'intensité, le timbre de la voix, le débit...) et **verbaux** (les termes d'adresse comme le tutoiement ou le vouvoiement, les thèmes abordés et le niveau de langue utilisé : langage soutenu si la situation est formelle et langage familier si la situation est informelle).

- *La relation verticale*

Ici, il s'agit d'une relation hiérarchique. Les interlocuteurs ne sont pas tous égaux dans l'interaction. On parle de position haute et de position basse. La relation entre les interactants est donc dissymétrique. Tout comme la relation horizontale, le rapport dépend aussi de facteurs externes et internes. L'inégalité peut être également due au contexte (l'âge, le statut...). Tout au long des échanges, les interlocuteurs vont pouvoir négocier les places et contester la relation de pouvoir. Dans le cas d'une conversation, les échanges ne se font pas dans un contexte inégalitaire. Le rapport de place dépend de ce qu'on appelle les taxèmes. Ce sont des signes qui peuvent être de nature non-verbale (tenue vestimentaire, regard, posture, position des interactants...), paraverbale et verbale (les formes d'adresse, l'organisation des tours de parole et de la structure de l'interaction ainsi que l'utilisation d'actes de langage).

2.2.3. Structure de la conversation

En surface, la conversation apparaît comme une simple succession de tours de parole. Mais, elle est en réalité soumise à certains principes de cohérence interne. Selon Kerbrat-Orecchioni (1996), une conversation est une organisation qui obéit à des règles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique.

Traverso (2013) reprend les travaux élaborés en 1974 de Sacks, Schegloff et Jefferson qui montrent que les conversations sont **organisées localement** à travers les tours de parole. La composition d'un tour de parole va du simple mot aux phrases complexes. Ces tours de parole sont soumis à des règles qui régissent l'organisation séquentielle de la conversation. Une seule personne parle à la fois et il doit toujours y avoir une personne qui parle. Le locuteur en cours peut sélectionner son successeur grâce à des indices. S'il ne le fait pas, soit un participant peut s'auto-sélectionner, soit personne ne se manifeste et dans ce cas, le locuteur continue son discours. Le passage de tour s'effectue à un point de transition qui correspond à la fin d'une unité (mot, phrase, syntagme...) La régulation s'effectue grâce à deux types de tours : les tours pleins et les régulateurs qui sont produits pendant le tour du locuteur par le destinataire. Les régulateurs peuvent être verbaux, vocaux ou non verbaux. Ils sont indispensables au bon fonctionnement de l'interaction. Ils montrent une écoute, un engagement de l'interlocuteur dans la conversation. Les régulateurs se différencient des tours pleins dans la mesure où ils sont brefs, souvent produits en chevauchement et ils ne permettent pas de développer davantage la thématique de l'échange.

Malgré ces règles implicites, il se peut que plusieurs personnes parlent en même temps. Mais les chevauchement sont brefs et sont suivis de mécanismes de réparation. En effet, les règles d'alternance peuvent être violées involontairement si les indices permettant de réguler les tours de parole sont flous ou volontairement si certains interlocuteurs ne veulent pas se soumettre aux règles. On parlera alors de violation délibérée. Les dysfonctionnements concernent quatre phénomènes : le silence prolongé entre deux tours, l'interruption, le chevauchement de parole et l'intrusion (elle concerne la nature du successeur et non le moment de succession).

De plus, en règle générale, les conversations sont organisées de façon **globale** à travers trois étapes : l'ouverture, le corps et la clôture. Selon Traverso (2013), l'ouverture correspond à la mise en contact des participants. Elle est composée de salutations qui sont obligatoires

dans la majorité des cas. Le corps se découpe en un nombre indéfini de séquences de longueur variable. Sa composition dépend du type d'interaction. La clôture se définit par la fermeture de la communication et la séparation des participants. Elle est composée de plusieurs actes : les salutations et éventuellement des vœux, des projets, des remerciements... Elle est très ritualisée. Il existe également des pré-clôtures qui permettent de préparer la clôture, mais elles peuvent parfois relancer la conversation.

Kerbrat-Orecchioni (1996), elle, considère en fait, qu'il y a cinq unités pertinentes pour décrire l'organisation des conversations. **L'interaction** est l'unité de rang supérieur. Elle se définit en fonction de son type et de sa continuité interne. Elle se décompose en séquences. **La séquence** peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique. Les séquences d'ouverture et de clôture ont un but pragmatique à la différence du corps de l'interaction qui est plutôt organisé sur des bases thématiques. A l'intérieur de ces séquences, on trouve des subdivisions appelées des échanges. **L'échange** correspond à la plus petite unité dialogale. C'est l'unité fondamentale de l'interaction. Il est composé en général de deux interventions. La première est dite initiative et la deuxième réactive. **L'intervention** est une unité produite par un seul et même locuteur. C'est la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier. Les interventions sont constituées d'actes de langage. **L'acte de langage** est l'action verbale minimale effectuée par un locuteur : requête, reproche, assertion, excuse, promesse...

Enfin, d'après Grice (1975), pour mener une discussion cohérente, les interlocuteurs doivent également respecter le principe de coopération. Il définit quatre maximes conversationnelles qui doivent être respectées par les locuteurs. **La maxime de quantité** qui consiste à donner les informations nécessaires à son interlocuteur, ni plus ni moins. **La maxime de qualité** qui implique que le locuteur ne doit pas mentir et ne doit pas dire ce qu'il n'est pas en mesure de justifier. **La maxime de relation** qui implique que le locuteur doit parler à propos par rapport à ce qui a été énoncé précédemment. Enfin, **la maxime de manière** oblige le locuteur à être pertinent et clair. Il faut qu'il soit bref et ordonné. Il doit également éviter l'ambiguïté et ne doit pas s'exprimer de manière obscure. Initialement, ces maximes n'ont pas été définies pour analyser la conversation mais elles peuvent être revisitées pour saisir certains fonctionnements des interactions verbales.

2.3. Le développement des habiletés conversationnelles chez une personne typique.

Pour Hupet (1996), il faut distinguer la compétence pragmatique de la compétence linguistique. En effet, le langage n'est pas seulement un système phonologique, syntaxique et sémantique mais il a aussi une dimension pragmatique. Il existe trois hypothèses concernant le développement de ces deux compétences. Pour certains auteurs, le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de la compétence pragmatique. Pour d'autres, ces deux compétences sont indépendantes. Selon Bates et Mac Winney (1979), c'est la compétence pragmatique qui fonde la compétence linguistique. Cette dernière hypothèse est la plus communément admise.

Le bébé construit une structure conversationnelle bien avant l'apparition des premiers mots. L'enfant apprend par exemple les règles d'alternance qui fondent toute conversation dès ses premiers échanges avec sa mère. Cela commence dès les premiers jours de vie avec la tétée (Garitte, 1998). On constate l'existence d'une interaction proto-communicative entre la mère et son bébé. Le bébé tète en cycle de succion-pause. Pendant les pauses, la mère intervient pour déclencher une nouvelle phase de succion que le bébé peut interrompre pour obtenir une stimulation de la mère. Ceci est un précurseur de la relation interpersonnelle qui introduit le fait que l'on parle chacun son tour.

La compétence conversationnelle se développe dans la période dite prélinguistique. Elle se complexifie progressivement jusqu'à ce que l'enfant n'ait plus besoin de l'étayage de l'adulte et jusqu'à ce qu'il soit capable d'utiliser les règles conversationnelles, c'est-à-dire qu'il soit reconnu comme un locuteur à part entière. La majorité des habiletés conversationnelles se développe avant trois ans. L'intentionnalité de communication se développe **vers six, sept mois**. Concernant la régie de l'échange, l'enfant commence à maintenir un thème de conversation **dès l'âge de deux ans**. A cet âge, les thèmes concernent l'enfant lui-même ou son environnement qui se résume à « ici et maintenant ». Il est également capable de demander des clarifications. **A trois ans**, l'enfant est en mesure d'initier un échange. Il a conscience des tours de rôle dès trois mois mais maîtrise les tours de parole dans une interaction avec ses pairs seulement **à trois ans et demi**. Il peut également initier, orienter, changer ou clore un thème de conversation. **A partir de quatre ans**, l'enfant peut s'adapter à son interlocuteur. Il est capable d'organiser l'information et d'utiliser les règles de coopération **à partir de six ans**.

3. Déficit des habiletés conversationnelles dans le syndrome d'Asperger

3.1. Etiologie des troubles pragmatiques

Pour expliquer les troubles pragmatiques et notamment les déficits au niveau des habiletés conversationnelles, quatre théories cognitives sont avancées. Les troubles rencontrés ne peuvent pas s'expliquer par une seule de ces théories mais par l'ensemble de ces hypothèses.

3.1.1. Déficit de la théorie de l'esprit

Selon Atwood (2010), la théorie de l'esprit se définit comme la capacité à reconnaître et à comprendre les pensées, croyances, désirs et intentions des autres personnes afin de donner sens à leur comportement et de prédire ce qu'ils sont sur le point de dire. Elle s'acquiert normalement autour d'un an et se développe avec l'âge. La théorie de l'esprit correspond plus ou moins à l'empathie.

Les personnes Asperger présentent un déficit de la théorie de l'esprit. Les aptitudes liées à cette théorie sont réduites ou retardées. Les Asperger ne reconnaissent pas et ne comprennent pas les indices révélateurs des pensées et des sentiments de l'autre, à un niveau attendu pour une personne de leur âge. Ils interprètent les comportements et les émotions des autres uniquement en fonction de ce qu'ils en perçoivent sans impliquer que l'acte ou le visage de l'autre reflète une intention.

Pour corroborer la théorie de l'esprit, on utilise un test de fausse croyance de premier ordre appelé « **le test de Sally et Anne** ». Il permet de vérifier qu'une personne comprend qu'une autre peut avoir une conception erronée de la réalité. Ce test est normalement réussi avec des enfants âgés de quatre à cinq ans. Dans ce test, on montre deux poupées (Sally et Anne), un panier et une boîte. Sally place une bille dans le panier sous les yeux d'Anne puis part se promener. Pendant ce temps, Anne prend la bille et la déplace dans la boîte. On demande à l'enfant où Sally ira chercher la bille à son retour. Les enfants qui ont une théorie de l'esprit sauront dire que Sally n'ira pas chercher la bille dans la boîte car elle ne peut pas

savoir que la bille a été déplacée. A l'inverse, ceux qui n'ont pas encore développé une théorie de l'esprit tel que les personnes Asperger affirment que Sally cherchera la bille dans la boîte. Ils ne peuvent pas se mettre à la place de Sally mais restent sur l'image qu'ils ont vue.

La réduction des aptitudes de la théorie de l'esprit se répercute dans la vie quotidienne des Asperger. On peut noter comme principales conséquences que les personnes Asperger ont tendance à interpréter de manière littérale les propos d'autrui. Elles peuvent être considérées comme insolentes, malpolies et comme manquant de respect car elles ne peuvent pas détecter les indices subtils qui montrent qu'une personne est agacée par exemple et ne sauront donc pas changer d'attitude. Ce sont des personnes honnêtes qui ne savent pas mentir. Elles peuvent avoir une tendance à la paranoïa et manifester une grande anxiété puisqu'elles ne sont pas sûres de ce que quelqu'un pense ou dit.

Enfin, à cause du déficit de la théorie de l'esprit, les personnes Asperger manquent d'**empathie**. Elles ne peuvent donc pas comprendre que les autres puissent avoir des idées, des pensées et des sentiments différents des leurs.

Grâce à leur intelligence et à leur expérience et non grâce à leur intuition, certains Asperger finissent par acquérir les aptitudes liées à la théorie de l'esprit. Dans ce cas, ils prennent plus de temps pour décoder les comportements d'autrui et leurs réponses peuvent être moins spontanées et intuitives.

3.1.2. Déficit de cohérence centrale

La cohérence centrale est la capacité à réunir les différents stimuli perçus afin d'assurer leur cohésion interne et ainsi d'intégrer l'information en la rendant signifiante. Selon Frith, les personnes Asperger perçoivent l'information de manière fragmentée et se fixent sur des détails mineurs en négligeant le contexte global. Elles se concentrent donc sur des détails plutôt que sur l'ensemble. Ces personnes ne sont pas aptes à déterminer ce qu'il faut remarquer et ce qui est sans importance. Ainsi, la conversation peut être entravée par des difficultés de compréhension, car elles se sont fixées sur un mot ou sur un segment de phrase.

De ce fait, selon Frith (citée par Atwood, 2010), dans une conversation, la personne Asperger peut se souvenir des détails mais pas du message en général. Elle aura également des problèmes pour déterminer ce qui est important et ce qui est redondant. Les Asperger ne

sauront donc pas sélectionner les informations pertinentes pour que leur interlocuteur comprenne leur message. Il leur est difficile de dire uniquement les points essentiels et donneront donc des informations sans importance.

Les personnes Asperger ont des difficultés à se représenter les pensées et les sentiments des autres personnes. Elles connaissent les pensées de l'autre mais elles sont incapables de les appliquer dans les situations de la vie courante. Elles ne parviennent pas à détecter les intentions de l'autre parce qu'elles perçoivent le visage en détails et ne le considère pas dans son ensemble. Pour eux, le visage n'est autre que des yeux, un nez, une bouche... et non des émotions. De plus, ces personnes-là ne considèrent pas les yeux comme une source principale d'information mais portent un intérêt plus particulier pour la bouche. Les informations qu'elles reçoivent ne sont donc pas complètes.

Par conséquent, une faible cohérence centrale peut expliquer les difficultés des Asperger dans les aptitudes cognitives, linguistiques et sociales.

3.1.3. Trouble des fonctions exécutives

Les fonctions exécutives sont des habiletés cognitives qui permettent de résoudre des problèmes. Elles apparaissent normalement au début de la petite enfance et continuent à se développer au cours de l'adolescence. Elles englobent : les aptitudes d'organisation, d'anticipation et de planification, la mémoire à court terme, l'inhibition et le contrôle des pulsions, la gestion du temps et des priorités, la compréhension des concepts complexes ou abstraits et l'usage de nouvelles stratégies. Les fonctions exécutives ne sont pas nécessaires aux activités répétitives mais elles sont cruciales pour accomplir plusieurs tâches simultanées et pour passer de l'une à l'autre. Elles sont essentielles aux prises de décision, c'est-à-dire quand il faut choisir entre des réactions contradictoires et permettent de passer outre un comportement automatique et de lutter contre l'impulsion d'actes inappropriés inhibants. Elles jouent également un rôle dans les interactions sociales.

Selon Atwood (2010), chez les personnes Asperger, les fonctions exécutives sont restreintes. Même si elles ont une mémoire à long terme exceptionnelle, leur **mémoire à court terme** est déficitaire. Ceci pourrait expliquer le fait que ces personnes coupent sans arrêt la parole à leur interlocuteur. Selon Lesur, (2012), quand elles ont quelque chose à dire,

elles doivent le dire tout de suite sinon elles oublient et ne peuvent donc pas attendre leur tour de parole.

De même, il est difficile pour les personnes Asperger de **contrôler et d'inhiber leurs pulsions**. En situation de stress, s'il se sent dépassé par un évènement, l'Asperger peut être impulsif et réagira donc sans penser au contexte ni à l'implication de ses actes. Il ne va pas réfléchir avant d'agir. De la même manière, dans une conversation, il ne pourra pas inhiber une réponse inappropriée à la situation. Il ne peut pas s'adapter à la situation.

Atwood (2010) explique en plus que la personne Asperger n'apprend pas de ses erreurs. Même si elle sait que la stratégie qu'elle utilise n'est pas la bonne, elle continue tout de même à l'utiliser. Si elle est en difficultés, elle ne parviendra pas à utiliser une stratégie alternative pour résoudre un problème. De ce fait, lors d'une conversation, si elle ne parvient pas à gérer un échange, elle ne pourra pas trouver d'elle-même la solution pour le réparer ou l'améliorer.

3.1.4. Trouble des neurones miroirs

Les neurones miroirs sont une catégorie de neurones qui s'activent lorsqu'un sujet effectue une action et lorsqu'il observe un autre individu effectuer une action similaire. En effet, lorsque nous observons une tierce personne agir dans une situation, nous nous approprions les états mentaux qui sous-tendent ses actes et ses paroles. Nous essayons de nous mettre à sa place, ce qui nous permet de la comprendre. Ces neurones jouent un rôle dans la compréhension des actions et des intentions d'autrui (imitation, apprentissage) mais aussi dans la compréhension des émotions (empathie, théorie de l'esprit) et dans le langage.

Chez les personnes Asperger, on observe un défaut d'activation de ces neurones lors de l'observation des mouvements d'autrui. Le dysfonctionnement de ces neurones miroirs entraîne un déficit des capacités sociales réciproques notamment dans la communication et un déficit dans les habiletés pragmatiques.

3.2. Altération des habiletés conversationnelles chez la personne Asperger

Les difficultés de communication des personnes Asperger résultent en partie de problèmes sociaux. Elles ont des difficultés avec l'utilisation sociale du langage, c'est-à-dire la capacité à transmettre un message de manière adaptée et efficace à autrui. Ces difficultés se ressentent particulièrement lors d'une conversation. Les personnes Asperger ne savent donc pas gérer une conversation et entravent les règles conversationnelles. Lesur (2012) explique que les personnes Asperger présentent un défaut d'intentionnalité, des difficultés dans la gestion de l'échange, une mauvaise adaptation et des stratégies de réparation inefficaces ou inexistantes. Ainsi, selon Dardier (2004), « elles éprouvent des difficultés à s'engager dans une conversation, à respecter le tour de parole et à gérer le maintien et les changements de thème ». Selon Courtois (2004), « leur conversation apparaît alors souvent comme naïve, limitée, répétitive et avec peu de contenu émotionnel ».

3.2.1. L'intentionnalité

L'intentionnalité peut se définir par l'acte social que nous accomplissons lorsque nous conversons, c'est-à-dire que nous avons toujours un but. En effet, la fonction du langage n'est pas simplement de décrire le monde mais également d'accomplir des actions à travers des **actes de langage** (Austin, 1962). Selon Austin (1962), lorsque l'on énonce une phrase quelconque, on accomplit trois actes simultanés : *l'acte locutoire* (production d'une suite de sons ayant un sens dans une langue), *l'acte illocutoire* (production d'un énoncé auquel est attaché conventionnellement une certaine « force » comme déclarer, promettre, s'engager...) et *l'acte perlocutoire* (l'énoncé provoque des effets dans la situation de communication ; par exemple une question peut servir à interrompre, embarrasser...)

Selon Lesur (2012), chez une personne Asperger, la conversation reste très concrète pour transmettre une information, formuler une demande... Elle n'utilise pas la **fonction phatique du langage**, c'est-à-dire qu'elle ne parle pas pour rien dire. La personne Asperger considère qu'une conversation est avant tout une opportunité pour échanger des informations, soit pour apprendre, soit pour informer l'autre. Pour elle, le bavardage pour le plaisir est inutile et est donc très rare. Dans le cas où il existe, la conversation sera alors la plupart du

temps tournée vers son centre d'intérêt. Elle ne se soucie donc pas de l'intérêt de son interlocuteur pour ce thème. L'Asperger n'a donc pas l'intention de s'ancrer dans un réel échange.

De plus, selon Atwood (2010), il est difficile pour les Asperger de prendre **l'initiative de la conversation**. Ils ne parviennent pas à entrer dans les routines conversationnelles. Ils peuvent débiter l'interaction avec une remarque hors contexte ou peuvent enfreindre les codes sociaux ou culturels. Par exemple, une personne Asperger peut entamer la conversation avec un inconnu dans la rue par « Avez-vous une tondeuse à gazon ? ». Il peut ensuite se lancer dans un monologue, dans lequel il dévoile ses connaissances encyclopédiques sur les machines de jardin. La personne Asperger terminera la conversation uniquement lorsqu'elle aura fini de dire tout ce qu'elle voulait expliquer.

3.2.2. La régulation de l'échange

Selon Atwood (2010) et Lesur (2012), les personnes Asperger ne savent pas gérer une conversation. Elles ne perçoivent pas les signaux qui permettent de **gérer les tours de parole**. Elles ne prennent pas toujours la parole quand c'est à leur tour de s'exprimer. On observe donc souvent une pause pendant l'échange, avant leur prise de parole. De la même manière, ces personnes coupent souvent la parole à leur interlocuteur. Quand elles ont quelque chose à dire, il faut qu'elle le dise tout de suite et n'attendent donc pas que leur interlocuteur ait fini de parler.

De même, les personnes avec un syndrome d'Asperger passent souvent du coq à l'âne. Elles ne parviennent pas à **maintenir un thème** de conversation mais orientent l'échange vers ce qui leur plaît. Le changement de thème n'est donc pas négocié et est mal géré. Elles n'introduisent pas leur sujet en utilisant des expressions d'introduction ou de transition lors de changement de thème. Ces personnes peuvent donc ensuite monopoliser la parole, sans se soucier de savoir si leur interlocuteur est disponible pour les écouter ni si le thème de la conversation s'y prête. La conversation peut donc vite dériver en monologue. Il n'y a donc plus d'échange. Selon Atwood (2010), au cours d'une conversation, les personnes Asperger peuvent également faire des remarques hors sujet. Elles disent ce qui leur vient à l'esprit sans être conscientes de la confusion que cela peut engendrer.

Par ailleurs, selon Lesur (2012), il est très complexe pour les personnes Asperger de **réparer les bris de la conversation**. Elles ne savent pas utiliser des stratégies de réparation. Elles ne diront pas toujours si elles n'ont pas compris ou voulait en venir leur interlocuteur et demanderont donc rarement des clarifications. Au lieu de dire « j'ai perdu le fil » ou « je ne sais pas ce que vous voulez dire par là », elles réfléchiront longuement à leur réponse ou détourneront la conversation vers un sujet qui leur est familier. Les interlocuteurs doivent donc régulièrement poser des questions pour s'assurer de la bonne compréhension du message. Ceci permettra à la personne Asperger de répondre qu'elle n'a pas compris si c'est le cas. De la même manière, elle ne saura pas toujours reformuler si elle ne se fait pas comprendre. Souvent, elle ne percevra pas si son interlocuteur ne la comprend pas. La conversation peut donc souvent mener à des quiproquos.

Enfin, selon Atwood (2010), les personnes Asperger ne manifestent pas toujours à leur interlocuteur qu'elles l'écoutent, à travers des signaux phatiques. Les signaux tels qu'un hochement de tête, des expressions faciales empathiques et des interjections comme « hum » ou « oui » sont moins apparents chez eux. Même si les signes de désagrément sont très clairs chez eux, ce n'est pas le cas pour les signes d'accord. On a donc souvent l'impression que les personnes Asperger ne savent pas écouter.

3.2.3. L'adaptation

Selon Lesur (2012), l'adaptation est également d'une grande complexité pour les personnes avec un syndrome d'Asperger. Elles ne savent pas comment s'adresser à quelqu'un, les sujets qu'elles peuvent aborder avec certaines personnes et pas avec d'autres, comment formuler ce qu'elles pensent sans blesser leur interlocuteur, comment exprimer leur intention alors que le thème de la discussion est totalement différent de ce qu'elles veulent dire...

Lesur (2012) explique donc que les personnes Asperger ne savent pas **s'adapter à leur interlocuteur**, c'est-à-dire à son âge, son statut, son niveau de familiarité. Elles ne parviennent pas à différencier les personnes qu'elles peuvent tutoyer (les amis, les collègues, la famille...) des personnes qu'elles doivent vouvoyer (un patron, les personnes inconnues...)

Les Asperger ne prennent pas en compte non plus ni le **contexte situationnel** ni le contexte émotionnel pour adapter le registre de langue. Ils pourront employer un registre de langue familier avec des personnes supérieures hiérarchiquement (par exemple avec leur patron) et à l'inverse utiliser un langage soutenu avec des personnes qui leur sont familières. De plus, ces personnes ont tendance à dire tout ce qu'elles pensent sans prendre conscience de l'impact de leurs paroles sur leur interlocuteur.

3.2.4. L'organisation de l'information

Enfin, les personnes avec un syndrome d'Asperger ne parviennent pas à organiser leur discours. Il manque de cohérence et de cohésion. Le contenu de l'information véhiculée n'est pas toujours pertinent ce qui ne permet pas à l'interlocuteur de suivre la conversation. Les personnes Asperger ne respectent aucune maxime de Grice. Selon Lesur (2012), elles ne parviennent pas à s'adapter à ce qui a été dit auparavant ni à ce que connaît leur interlocuteur. Leur discours manque donc d'informativité. Elles peuvent par exemple parler d'un « Baptiste » que leur interlocuteur ne connaît pas ou bien employer un « il » sans que son partenaire de communication ne sache à qui il fait référence. **La maxime de quantité** n'est donc pas respectée. La personne Asperger ne donne pas suffisamment d'informations pour se faire comprendre. Elle n'expliquera pas nécessairement de qui il s'agit, la relation qu'elle entretient avec lui... ce qui nous permettrait de comprendre qui est Baptiste.

La maxime de relation est également violée puisque la personne Asperger ne suit pas toujours le thème de la conversation mais peut parler de quelque chose qui n'a aucun rapport avec ce que raconte le locuteur. Si par exemple, quelqu'un parle de ce qu'il a fait le week-end dernier, la personne Asperger peut changer de thème en parlant de la météo du jour où en redirigeant la conversation sur un roi de France si ce dernier est passionné par les rois de France.

La maxime de manière est enfreinte dans la mesure où la personne avec un syndrome d'Asperger n'est pas forcément clair dans son discours. Elle ne donne pas des informations pertinentes à la bonne compréhension de son message. Si par exemple, la personne a pour intérêt restreint les mathématiques, elle peut parler de ce thème à son interlocuteur en employant un jargon, une terminologie mathématique, sans se soucier de la compréhension de son interlocuteur. De même, selon Atwood (2010), la personne Asperger n'est pas brève dans

son discours. Si elle parle d'un thème qui l'intéresse, elle peut développer ce thème en détails et ne pas parler seulement des grandes lignes.

De ce fait, les personnes Asperger ne comprennent pas toutes ces normes sociales. Selon Lesur (2012), elles ont besoin d'un apprentissage explicite des règles conversationnelles pour les comprendre et les utiliser.

4. Hypothèses théoriques

Suite à cette partie théorique, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses quant aux difficultés et au fonctionnement des personnes présentant un syndrome d'Asperger.

Comme exposé précédemment, nous avons vu que les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger présentent des difficultés au niveau de la pragmatique, notamment dans les habiletés conversationnelles. On sait que ce n'est pas une évidence pour elles de gérer un échange :

- Elles ne savent pas adapter la distance en fonction de leur interlocuteur.
- Elles ne respectent pas les règles d'alternance des tours de parole ni les signaux permettant de réguler l'échange.
- Elles sont incapables d'initier, de maintenir et de clore un échange.
- Elles ont des difficultés à réparer un échange.
- Elles ne maîtrisent pas les routines conversationnelles.

De plus, nous avons vu que pour apprendre quelque chose, les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger ont besoin d'un apprentissage explicite. Il leur faut un support concret. Elles ont donc besoin de faire des exercices pour intégrer une information. Il serait donc possible de leur apprendre à converser.

Enfin, les personnes avec un syndrome d'Asperger sont qualifiées comme étant des penseurs visuels. Pour faciliter leur apprentissage, un support visuel semble nécessaire ; il leur permettra de photographier les éléments importants. Elles ont donc besoin d'images pour illustrer l'information à apprendre.

Méthodologie

1. Problématique

Au cours de ce mémoire, nous allons créer un livret de conversation pour aider les personnes Asperger ayant des déficiences dans les habiletés conversationnelles. En effet, ce qui s'apprend naturellement pour une personne neuro typique doit faire l'objet d'un apprentissage plus poussé pour une personne avec un syndrome d'Asperger. Ce mémoire a donc pour objectif de proposer l'apprentissage d'habiletés conversationnelles. Nous proposons d'étudier l'évolution de la personne atteinte d'un syndrome d'Asperger tout au long de son apprentissage et de constater ou non l'efficacité de notre outil.

Un guide de conversation permettant l'apprentissage d'habiletés conversationnelles, chez les adolescents et adultes présentant un syndrome d'Asperger est – il utile pour combler leurs déficiences ?

2. Population

Le choix de la population s'est fait selon des critères d'inclusion et d'exclusion. Il fallait des personnes adolescentes ou adultes diagnostiquées autistes de haut niveau ou ayant un syndrome d'Asperger. En effet, il n'était pas envisageable de prendre des personnes plus jeunes car chez des enfants autistes, la conversation n'est pas suffisamment développée pour pouvoir l'étudier. Il était important que ces patients aient un bon niveau de langage formel, pour que l'on puisse s'intéresser à l'aspect pragmatique du langage. Nous n'aurions pas pu étudier la pragmatique du langage chez une personne autiste n'ayant pas acquis une syntaxe correcte et n'ayant pas développé suffisamment son lexique. Ces retards auraient entravé la conversation. Pour les mêmes raisons, nous avons également exclu tous les autres types d'autisme ainsi que les personnes ayant une déficience intellectuelle associée.

Pour mener notre étude, nous avons choisi trois patients, adolescents et adultes ayant reçu le diagnostic de syndrome d'Asperger.

Nous avons également ciblé des personnes ayant un niveau d'étude différent. En effet, on sait que les personnes ayant fait peu d'études peuvent avoir des habiletés plus restreintes au niveau du langage oral que celles ayant effectué un long cursus. Pour essayer de cibler les difficultés qui relèvent réellement de l'autisme et non du niveau d'étude, nous avons donc choisi des personnes ayant un parcours scolaire différent.

Par souci de confidentialité, nous utiliserons les initiales des personnes étudiées pour les désigner.

2.1. G.W.

G. est un adolescent né le 10 janvier 1997, âgé de 17 ans 11 mois lors de la première rencontre. Il est le premier d'une fratrie de deux enfants. Son petit frère est âgé de 15 ans. Il vit avec ses parents et son frère. G. aime regarder la télévision, écouter de la musique et faire du sport. Il fait partie d'un club de basketball.

G. a suivi une scolarité classique. Il n'a jamais redoublé. Actuellement, il fait un C.A.P d'agent polyvalent de restauration au lycée la Tournelle, dans le but de devenir plus tard pâtissier.

G. a reçu le diagnostic de syndrome d'Asperger, par le docteur MAGNIN, en mai 2013. Il est suivi en parallèle par un Centre Médico Psychologique depuis deux ans. Il explique qu'au C.M.P., il est pris en charge au sein de plusieurs groupes dans lesquels ils font des activités comme des jeux de société, des jeux vidéo...

G. a été orienté vers un orthophoniste par le C.M.P. pour des troubles du raisonnement logico-mathématiques. Une dyspraxie a également été suspectée mais elle n'a pas été confirmée. Il est suivi en orthophonie, en libéral, par Frédérique CANTUS. Depuis début mars 2015, G. a intégré un groupe de parole, pour travailler les habiletés sociales. Ce groupe comprend uniquement des personnes ayant reçu le diagnostic de syndrome d'Asperger et ayant la nécessité de travailler les habiletés sociales. Le groupe est dirigé par une orthophoniste, Frédérique CANTUS et une psychologue.

2.2. M.B.

M. est un garçon né le 27 décembre 1994, âgé de 19 ans 11 mois lors de la première rencontre. Il est l'aîné d'une fratrie de deux enfants. Il a seize mois d'écart avec son petit frère. Les parents de M. sont divorcés, il vit avec sa mère, son frère et son beau-père. M. aime la musique, il fait de la guitare et il prend plaisir à lire.

M. a été scolarisé au collège, en 6^{ème} en classe SEGPA puis il a changé d'établissement en 5^{ème} où il est resté jusqu'en 3^{ème}. Il a ensuite intégré le lycée professionnel Emmanuel Héré pour faire un C.A.P d'installateur sanitaire (IS). Depuis janvier 2015, il travaille dans un ESAT, à la ferme de la Faisanderie en tant qu'aide cuisinier. En 2014, il avait déjà réalisé un stage au sein de cette structure, qui lui avait beaucoup plu. Il a dû attendre l'accord de la M.D.P.H. pour y retourner travailler. Les démarches ont été longues.

M. a reçu le diagnostic de syndrome d'Asperger au Centre Ressources Autisme (CRA) par le docteur Romain COUTELLE, en octobre/novembre 2013. Depuis, il est reconnu handicapé à 80% par la M.D.P.H.

M. a été suivi au C.M.P quand il été adolescent pendant moins de trois ans. Il a été ensuite orienté vers un orthophoniste par le C.M.P. pour travailler la compréhension, notamment les implicites, les sous-entendus et les anaphores ainsi que les habiletés sociales. Il est suivi en orthophonie, en libéral, par Frédérique CANTUS, depuis novembre 2013. Actuellement, il bénéficie uniquement d'une prise en charge orthophonique. M. participe également un samedi par mois au groupe de parole pour travailler les habiletés sociales.

2.3. S.M.

S. est un garçon né le 9 janvier 1986, âgé de 28 ans 11 mois lors de la première rencontre. S. vit encore avec ses parents. Il a une sœur qui a un fils de cinq ans ayant également un syndrome d'Asperger. S. a pour passion le cinéma et il aime également regarder la télévision. Il explique cependant qu'il ne va pas au cinéma à cause des autres personnes qui l'entourent dans la salle. Il n'aime pas sentir beaucoup de monde autour de lui car cela le met mal à l'aise. Il s'achète donc beaucoup de Blu-ray et de DVD pour voir les films. Il apprécie également faire du sport et particulièrement le vélo. Il aime aussi se renseigner sur

l'actualité du football et lire des articles scientifiques. Il dit ne pas avoir d'intérêt restreint particulier.

S. a suivi une scolarité sans encombre, il n'a jamais redoublé. Il a passé un baccalauréat général en série scientifique. Il a ensuite obtenu un master de physique-chimie. Depuis, il a effectué des nombreux travaux temporaires qui n'ont jamais abouti vers un emploi fixe. Il n'est jamais parvenu à dépasser la période d'essai à cause de problèmes relationnels avec ses collègues. Il a postulé pour un C.D.I de technicien de qualité. Au bout d'une période d'essai d'un mois et demi, ses employeurs n'ont pas jugé opportun de l'embaucher. Il a ensuite travaillé en tant qu'assistant de recherche scientifique pendant trois mois. Puis, il a trouvé à nouveau un poste de technicien de qualité d'une durée de trois mois avant de travailler en tant qu'opérateur en chimie. Son contrat s'est résumé à un jour. Depuis juin 2013, il est à la recherche d'un emploi, d'un stage ou d'une formation, ce qui le préoccupe beaucoup. Ce sujet monopolise ses conversations.

Initialement, S. a été diagnostiqué schizophrène et dépressif. Il a donc été suivi pour la dépression. Le docteur CHINAULT a suspecté un diagnostic de syndrome d'Asperger, ce qui a été confirmé par le docteur Vincent EDELSON, en février 2014.

Aujourd'hui, S. suit une prise en charge orthophonique avec Frédérique CANTUS, pour travailler la compréhension. S. a des difficultés de compréhension morphosyntaxique notamment avec les phrases relatives. Il présente également des difficultés de compréhension textuelle comme les anaphores, les métaphores, l'implicite... Il travaille également sur la communication référentielle ainsi que sur les habiletés sociales. S. fait aussi partie du groupe d'habiletés sociales auquel il participe une fois par mois. En parallèle, S. est suivi par un psychiatre une fois par semaine.

3. Outils méthodologiques

3.1. Evaluation

Avant de créer notre outil, nous avons étudié les habiletés conversationnelles les plus déficitaires chez ces trois patients. Pour cela, nous avons filmé et enregistré une conversation spontanée entre chacun d'entre eux et nous-mêmes. Seul le patient a été filmé tout au long de l'échange. La durée des conversations était variable en fonction des personnes. Elles vont de dix à trente minutes environ.

Une fois l'outil créé et le travail terminé autour de notre guide, nous avons à nouveau enregistré les trois patients en conversation spontanée. Cette fois-ci, le patient n'a pas été filmé, seuls les échanges verbaux nous intéressaient.

Il était important de mener cette évaluation avant de construire notre outil puisqu'elle nous a permis d'établir une ligne de base des différentes habiletés conversationnelles.

3.1.1. Transcriber

Pour pouvoir analyser les conversations, nous les avons transcrites grâce à un logiciel appelé « Transcriber ». C'est un outil de transcription qui permet d'associer des conversations audio avec le texte. Ce logiciel est d'une grande utilité car il permet d'aligner le texte et le son. Nous avons donc transcrit les conversations à l'aide de cet outil. Cela a permis d'analyser les échanges sur le versant de la pragmatique et non uniquement du point de vue de la syntaxe et du lexique.

3.1.2. Grille d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles

En plus de l'analyse d'une conversation spontanée, nous avons utilisé en complément, la grille d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles créée par POMINI en 1999. Cette grille est composée de seize items décrivant différents types d'habiletés conversationnelles.

Pour chaque phrase, le sujet doit indiquer à quel point (non, un peu, assez, tout à fait) l'item correspond à ce qu'il fait et ressent dans les situations de conversation.

Nous avons distribué cette grille à chaque patient, à la fin de l'enregistrement de la conversation. Il devait la remplir lui-même. Nous avons également fait remplir ce questionnaire à la maman de G. que nous avons rencontrée lors de la séance d'enregistrement, afin de pouvoir comparer les difficultés qu'elle perçoit chez son fils de celles perçues par G. Après avoir répondu à toutes les questions de la grille, nous avons demandé à chaque patient d'entourer quatre domaines dans lesquels ils aimeraient en priorité faire des progrès.

Nous avons utilisé cette grille pour nous permettre d'évaluer toutes les difficultés que ressentent les personnes Asperger dans leur quotidien et que nous n'aurions pas pu déceler lors de l'enregistrement. De même, cette grille nous permet de comparer nos observations avec les difficultés perçues des patients. Enfin, ce questionnaire nous a également été utile pour orienter notre livret. Nous avons pu cibler les habiletés conversationnelles à travailler en fonction des désirs des patients. Ainsi, nous avons le souci de créer un outil répondant aux besoins du patient.

3.2. Création du matériel

3.2.1. Démarche

Comme nous l'avons dit précédemment, il existe peu de matériel permettant de travailler les habiletés conversationnelles. L'objectif de ce mémoire est donc de créer un guide de conversation permettant de travailler les habiletés conversationnelles avec des personnes présentant un syndrome d'Asperger. Il était impossible de travailler toutes les habiletés conversationnelles en seulement quelques mois. Nous avons donc pris le parti de n'en choisir qu'une seule.

Pour faire notre choix, nous avons observé les habiletés conversationnelles les plus déficitaires chez les trois patients étudiés. Pour cela, nous avons analysé les enregistrements qui nous ont permis de nous rendre compte des réelles difficultés à mener une conversation spontanée. En parallèle, nous avons comparé nos analyses des enregistrements avec les grilles d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles. La comparaison de ces deux outils nous a

permis d'observer d'une part les habiletés les moins développées et d'autre part, celles que le patient souhaitait travailler.

Pour chaque patient, plusieurs difficultés sont ressorties. Toutefois, nous souhaitons élaborer un matériel répondant aux besoins et aux difficultés des trois patients. L'analyse des enregistrements a révélé que les trois personnes testées ne savaient pas engager une conversation. De plus, à travers les grilles d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles, ces trois patients ont manifesté le désir d'apprendre à engager une conversation et à se faire de nouvelles connaissances. Or pour rencontrer de nouvelles personnes, il faut savoir engager la conversation avec l'autre. Par ailleurs, nous pensons qu'initier un échange est la première compétence à travailler. En effet, il paraît logique qu'avant d'apprendre à réparer un échange, à le clore, à gérer les tours de parole... il faut d'abord savoir le commencer. Par conséquent, notre choix s'est porté sur l'engagement d'une conversation.

3.2.2. Objectifs du guide

La réalisation de ce guide de conversation doit répondre à plusieurs objectifs :

- Il doit correspondre aux difficultés des personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger pour engager une conversation. Il doit permettre de travailler ces difficultés de façon fonctionnelle.
- Face au manque d'outils permettant de rééduquer les habiletés conversationnelles, ce matériel doit également pouvoir servir de support pour les orthophonistes.
- Ce guide doit pouvoir être utilisé au quotidien par les personnes avec un syndrome d'Asperger.

3.2.3. Elaboration du guide

Pour élaborer le guide de conversation, nous n'avons pas seulement réfléchi à la façon dont on engage une conversation, mais également à tous « les prérequis » nécessaires. Nous avons voulu recenser tous les éléments auxquels il faut penser avant d'aborder quelqu'un. De

ce fait, notre guide s'articule autour de deux grandes parties : les « prérequis » et l'engagement d'une conversation. Chaque partie comprend différentes sous-parties.

Comme les personnes présentant un syndrome d'Asperger ont besoin d'un apprentissage explicite des règles, nous avons élaboré un exercice à la fin de chaque partie permettant de travailler la notion abordée. Chaque exercice a permis de mettre en évidence les points acquis et ceux qu'il fallait développer davantage et réexpliquer. De plus, comme les personnes avec un syndrome d'Asperger détiennent une pensée en image, nous avons essayé d'illustrer le plus possible chaque partie avec des images, permettant ainsi une meilleure compréhension.

- Les « Prérequis »

Nous avons recensé quatre prérequis nécessaires pour engager une conversation. Tout d'abord, il faut savoir à qui l'on s'adresse. Il nous a semblé nécessaire de rappeler les différents types de personnes que nous sommes amenés à rencontrer dans notre quotidien, à savoir : les inconnus, les connaissances, les amis et la famille. En effet, nous n'allons pas nous adresser de la même manière à notre interlocuteur en fonction du type de relation que nous entretenons avec lui. Nous avons donc défini chaque catégorie de personne. La personne présentant un syndrome d'Asperger doit ensuite donner sa propre définition de chaque catégorie et expliciter leurs différences.

Une fois que l'on sait à qui on s'adresse, il faut savoir comment se positionner face à son interlocuteur et notamment la distance que nous devons instaurer avec l'autre. Nous avons donc fait un rappel sur les différents types de distance que nous devons adapter en fonction de la relation que nous entretenons avec notre interlocuteur. Nous en avons recensé quatre types à savoir la distance intime, la distance personnelle, la distance sociale et la distance publique. De même, il nous a semblé également important de faire un rappel sur la différence entre les lieux publics et les lieux intimes. En effet, nous ne pouvons pas dire n'importe quoi, n'importe où et on sait que les personnes Asperger peuvent être capables de révéler des choses très personnelles dans des endroits non adaptés.

De plus, nous savons, qu'il n'est pas toujours évident pour les personnes Asperger de trouver le moment opportun pour engager une conversation. Certaines ne savent pas décoder les signaux qui montrent que leur futur interlocuteur est indisponible. Elles peuvent donc

engager une conversation avec quelqu'un qui est déjà occupé. De ce fait, il nous a semblé nécessaire d'expliquer qu'avant d'engager une conversation il faut vérifier la disponibilité de notre interlocuteur. Pour illustrer cela, nous avons donné des exemples de situations dans lesquelles les personnes peuvent ne pas être disponibles pour discuter.

Par ailleurs, on ne parle pas pour ne rien dire. Avant d'engager une conversation il faut donc savoir ce que l'on veut exprimer. Nous pouvons aborder quelqu'un simplement dans le but de bavarder mais nous pouvons également engager la conversation pour demander un renseignement, un conseil, faire un compliment... Nous avons donc voulu recenser les différentes intentions qui peuvent nous inciter à engager une conversation.

- Comment engager une conversation ?

Après avoir précisé les prémisses de la conversation, nous avons créé une partie sur la façon dont on initie un échange. Nous avons développé un premier chapitre autour des salutations en explicitant les différentes formules pour saluer quelqu'un. Puis, nous avons donné des exemples de thèmes appropriés pour engager une conversation. En effet, souvent, la personne Asperger n'initie pas le dialogue parce qu'elle ne sait pas quoi dire ou elle le démarre mais en révélant des choses non appropriées.

De plus, nous avons voulu préciser à la personne Asperger que lorsque la conversation est engagée, il n'est pas toujours possible de la poursuivre. En effet, si notre interlocuteur ne nous écoute pas, il est préférable de cesser la conversation. Or, la personne atteinte d'un syndrome d'Asperger ne sait pas décoder les signes qui montrent que son interlocuteur ne s'intéresse pas à ce qu'elle dit. Nous avons donc élaboré quelques paragraphes pour expliquer les signaux qui montrent que notre interlocuteur nous écoute ou non.

Enfin, pour vérifier si toutes les compétences sont acquises pour engager une conversation, nous avons proposé quelques exemples de mise en situation.

4. Mode de traitement des données

Nous avons choisi d'analyser les données, notamment les vidéos de chaque conversation essentiellement de manière qualitative. Ces enregistrements vidéo nous ont permis uniquement d'observer les gestes non verbaux absents ou présents chez le patient, au cours de la conversation (notamment le contact oculaire) ainsi que son comportement. L'enregistrement audio a permis d'analyser également la conversation de manière plus quantitative grâce au logiciel Transcriber.

4.1. Traitement des données avec Transcriber

Chaque conversation a été retranscrite à l'aide du logiciel Transcriber. Grâce à ce dernier, nous avons analysé quantitativement et qualitativement chaque tour de parole, chaque séquence de l'interaction. Ainsi, nous avons pu étudier plus en profondeur les difficultés que nous n'aurions éventuellement pas perçues au moment de l'interaction. Cet outil a essentiellement permis de relever les chevauchements de parole, les silences au cours de la conversation ainsi que l'analyse de la régulation de l'échange (l'initiation et le maintien d'un thème...). Il permet également d'étudier chaque phrase ainsi que les anaphores.

4.2. Analyse des grilles d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles

Nous avons décidé de ne pas coter ces grilles mais de les analyser de façon globale. En effet, notre but est d'avoir une vue d'ensemble des difficultés éprouvées par le sujet. Pour chaque patient nous avons relevé les domaines dans lesquels il se percevait le moins performant. Nous avons ensuite comparé les items les plus déficients entre les trois patients testés afin d'observer l'existence possible de difficultés communes. Enfin, pour chaque personne, nous avons étudié les domaines dans lesquels il souhaitait le plus progresser. Nous avons également comparé les demandes des trois patients, pour voir s'ils désiraient améliorer les mêmes compétences.

4.3. Utilisation du matériel

Notre matériel a été testé avec les trois patients évalués. Nous avons rencontré chaque personne individuellement de façon hebdomadaire, de fin février à début mai. Par souci logistique, les séances se sont déroulées au cabinet de madame CANTUS. Etant donné que chaque patient est suivi en orthophonie, le travail autour de ce matériel faisait partie de leur prise en charge. Chaque séance durait donc trente minutes.

Au cours de la première séance, nous avons présenté le livret entier à la personne Asperger qui pouvait le ramener chez lui ensuite. En général, pendant une séance nous pouvions travailler une partie du guide, c'est-à-dire le thème de la partie puis l'exercice. Pour commencer, nous expliquions le thème de la partie au patient et l'importance d'aborder ce point-là. Puis, le patient lui-même lisait ce qui était écrit dans le guide. Après avoir lu chaque paragraphe, nous nous assurons que ce qui avait été lu était bien compris. Dans le cas contraire, nous reformulions de façon à expliquer plus clairement. A la fin de chaque séance, nous faisons une synthèse de ce que nous avons fait pendant la demi-heure. A la séance suivante, avant d'aborder une autre partie, nous faisons toujours un récapitulatif sur ce qui avait été travaillé la semaine passée. Ainsi, nous pouvions nous rendre compte si le domaine travaillé était acquis ou s'il fallait revenir sur certains points. Chaque patient a avancé à son rythme. Il était parfois nécessaire d'approfondir particulièrement un domaine avec l'un et non avec un autre.

Une fois que le travail autour de ce livret fut terminé, nous demandions à chaque patient de faire un bilan de tout le travail accompli depuis le début. Ainsi, nous pouvions nous rendre compte ce que chaque personne avait retenu au cours des différentes séances. Cela permettait également de refaire le point avec chacun sur les domaines qu'ils avaient pu oublier.

A la dernière séance, nous avons proposé aux trois personnes Asperger, différents jeux de rôle, dans le but d'appliquer dans des situations de la vie quotidienne leur apprentissage. Les exemples proposés regroupaient différentes manières d'engager la conversation.

A la fin de chaque séance, chaque patient ramenait son guide chez lui, ce qui lui permettait de réviser ce qui avait été abordé, pour la séance suivante. Au terme de l'expérimentation, chacun a gardé son guide complété au cours des différentes séances. Ainsi, chacun pourra utiliser son livret au quotidien lorsqu'il en ressentira le besoin.

5. Précautions méthodologiques

Par manque de temps, nous n'avons pas pu mener cette étude sur plus de trois patients ayant un syndrome d'Asperger. Nous avons donc conscience que nous ne pouvons pas généraliser les difficultés relevées chez chaque patient et les résultats obtenus à l'ensemble des personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger. Nous savons donc que notre guide est adapté à ces trois personnes car il a été construit en fonction de leurs difficultés mais il n'est pas généralisable aux autres personnes Asperger qui ne présenteraient pas nécessairement ces déficiences.

De même, nous avons fondé notre analyse uniquement sur une brève de conversation, ce qui ne reflète pas forcément les vraies difficultés rencontrées au quotidien, dans une interaction. De plus, la conversation a été enregistrée lors de la première rencontre. J'étais donc une personne étrangère pour les patients. De ce fait, nous avons pu tester uniquement un échange avec un inconnu et non avec une personne familière, ce qui peut modifier les difficultés. Enfin, la conversation n'était pas aussi spontanée que dans la vie quotidienne. En effet, les personnes Asperger connaissaient la finalité de cette discussion et se sentaient donc testées. Elles pouvaient alors essayer de masquer leurs lacunes ou considérer cet échange comme un interrogatoire et non comme une véritable conversation. C'est peut-être le cas essentiellement de G. qui pouvait croire qu'il devait répondre uniquement à mes questions et non mener une conversation. Les résultats ne reflètent donc pas forcément la réalité.

De plus, nous savons que les personnes ayant fait peu d'études peuvent présenter des difficultés dans la communication. Pour deux patients, ce n'est donc pas évident de savoir si certaines difficultés relèvent du niveau d'étude ou de l'autisme.

Enfin, nous ne pouvons pas tester l'efficacité de notre guide au quotidien. Même si l'évaluation finale est meilleure que l'évaluation initiale, nous ne pouvons pas savoir si ces trois patients sont plus compétents dans la vie quotidienne, dans la mesure où nous ne vivons pas avec eux. Nous ne pouvons donc pas tester la réelle efficacité de ce guide. Nous ne saurons jamais s'ils appliquent ce qu'ils ont appris dans leur vie de tous les jours.

6. Hypothèses opérationnelles

Tout au long de nos expérimentations, il faut d'abord vérifier si les personnes porteuses d'un syndrome d'Asperger présentent réellement des difficultés au niveau des habiletés conversationnelles comme décrites dans la théorie.

Dans le cas où les hypothèses théoriques seraient entièrement vérifiées, nous devrions observer une amélioration pour engager une conversation. Avec l'aide du livret, les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger devraient parvenir à initier un échange de différentes façons. Elles seraient donc capables d'engager la conversation dans l'évaluation finale contrairement à l'évaluation initiale. Nous mesurons donc l'efficacité d'un apprentissage explicite à travers notre guide de conversation.

Résultats et analyses

1. Evaluation initiale : analyse qualitative

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous allons traiter les résultats essentiellement de manière qualitative. Dans chaque conversation, nous analyserons les aspects les plus déficitaires, c'est-à-dire ce qui entrave le plus l'échange. Nous comparerons ensuite les difficultés des trois patients afin de déceler une possible existence de difficultés communes.

Par ailleurs, nous analyserons également pour chaque patient l'échelle d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles qu'ils ont remplie lors du premier entretien. Nous relèverons les habiletés pour lesquelles ils pensent être le plus en difficulté ainsi que les domaines qu'ils souhaitent travailler. Enfin, nous comparerons également ces échelles.

1.1. Résultats de G.W.

- **Conversation**

Cette première conversation a duré une dizaine de minutes. Ce devait être une conversation spontanée mais elle s'est transformée plus ou moins en un interrogatoire. G. se contentait de répondre par oui ou non ou par simplement des petits mots aux questions que je lui posais dans le but de le découvrir. Comme G. connaissait la finalité de cet entretien, peut-être a-t-il pris notre échange pour un test, pensant qu'il devait simplement répondre à mes questions. L'échange s'est arrêté faute de relance (*cf. annexe 3.1.*).

Le thème de la conversation était essentiellement orienté sur G. Les questions portaient sur sa famille, ses loisirs, ses études, sur ce qu'il avait fait le week-end passé... A aucun moment, G. a relancé l'échange en me questionnant à son tour pour me découvrir. A la fin de notre interaction, lorsque nous avons demandé à G. de s'intéresser à son interlocuteur en le questionnant, il a eu besoin de réfléchir longtemps avant de m'interroger. Ne sachant pas ce qu'il pouvait me demander, G. a repris les questions que je lui avais posées auparavant mais il ne rebondissait pas sur mes réponses. La discussion manquait de naturel.

Comme G. se contentait de me répondre, il n'a jamais **engagé la conversation**, ne l'a pas relancée et ne l'a pas close. Il était également incapable d'introduire un sujet, de changer le thème de la discussion ou de le clore. Il se laissait diriger par mes paroles. Par exemple, à la fin de l'échange, ne parvenant plus à me questionner, il n'a pas pris l'initiative de clore l'échange. Voyant qu'il n'ajoutait rien de plus, nous avons arrêté la conversation.

G. est parfois peu **informatif** dans son discours. Il a manqué d'informativité à deux reprises. Ses paroles n'étaient pas toujours cohérentes et donc difficiles à suivre. G. n'a pas pris en compte son interlocuteur et n'a pas essayé de reformuler ses propos pour se faire comprendre. Il n'a employé qu'une seule fois une anaphore non introduite (le pronom « ils »). De même, il n'a fait aucune demande de clarification sur mes propos mais peut-être avait-il tout compris.

Lorsque G. est en position de destinataire, il ne produit aucun **régulateur** tels que « hum » ou « oui » pendant mon tour de parole. A aucun moment, il montre qu'il suit mon discours et qu'il comprend ce que je lui dis.

Toutefois, G. ne m'a jamais **coupé la parole**. Il y a eu quelques chevauchements qui ont pu être réparés sans problème. G. maîtrise donc l'alternance des tours de parole.

En analysant la vidéo, nous avons pu observer les signes non-verbaux. Ce qui ressort essentiellement de cette analyse est le **manque de contact oculaire**. En effet, au cours de la conversation, G. m'a très rarement regardé mais a plutôt fixé son regard sur la table.

Par conséquent, cette conversation a révélé que G. ne pouvait ni engager une conversation, ni la relancer ni la clore. Il ne sait également pas changer de thème. Son discours manque parfois d'informativité mais en général, il est parfaitement compréhensible. Il s'intéresse peu à son interlocuteur mais prend tout de même en compte son statut dans l'interaction. Lorsque G. a le statut de destinataire, il ne produit pas de régulateur permettant de montrer qu'il est engagé dans la conversation et qu'il suit l'interaction. Cependant l'alternance des tours de parole est acquise.

- **Echelle d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles** (*cf. annexe 2*)

Sur l'échelle d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles que G. a remplie, nous avons relevé principalement neuf points qu'il dit ne pas savoir faire. Selon lui :

- Il ne sait pas comment se faire de nouvelles connaissances.
- Il n'ose pas parler de lui.
- Si au cours d'une conversation, il n'a pas compris quelque chose, il n'ose pas demander de lui répéter ce qui a été dit.
- Il n'arrive pas à mettre fin à une conversation quand c'est nécessaire.
- Il peut poser des questions intimes aux personnes qu'il connaît.
- Il ne sait pas quand il peut dire des choses intimes et quand il ne le peut pas.
- Il a de la peine à changer de thème quand la conversation ne lui convient pas.
- Il ne sait pas engager une conversation avec quelqu'un qu'il ne connaît pas.
- Il ne sait pas comment s'y prendre pour s'insérer dans une conversation de groupe.

Lorsque nous avons demandé à G. de choisir quatre domaines qu'il souhaiterait travailler, il a exprimé le désir d'apprendre à :

- Se faire de nouvelles connaissances.
- Demander de répéter ce qui a été dit si au cours d'une conversation il n'a pas compris quelque chose.
- Changer de thème quand la conversation ne lui convient pas.
- S'insérer dans une conversation de groupe.

1.2. Résultats de M.B.

• Conversation

La conversation a duré une vingtaine de minutes. Une fois que M. était lancé sur un sujet, il était loquace. Il parlait beaucoup de lui. Certains tours de parole pouvaient presque conduire à un monologue. M. était impliqué dans l'échange et parlait volontiers sur un thème donné. Quand la conversation a été enregistrée, M. venait d'apprendre qu'il avait décroché un nouvel emploi. Le thème du début de la conversation a donc été orienté sur cette bonne nouvelle (*cf. annexe 3.2.*).

Tout au long de notre interaction, M. n'a jamais **engagé l'échange** et ne l'a pas clos. Il a été également incapable de le relancer. En revanche, il a été parfaitement capable de maintenir la discussion en rebondissant sur mes répliques et en développant sa pensée. Il en est de même pour le thème de l'échange. M. n'a pas réussi à varier les sujets de conversation,

introduire de nouveaux thèmes mais il a su les maintenir. Une fois que le sujet est donné, M. s'exprime pleinement sur ce sujet.

M. ne s'est pas **intéressé à son interlocuteur**. Avant de commencer l'échange, je ne le connaissais pas mais à aucun moment, il a essayé de me découvrir. Je le questionnais pour en savoir davantage sur lui mais cela n'a pas été réciproque. La conversation était donc largement orientée sur lui. A la fin de l'échange, lorsque nous lui avons demandé d'essayer de me découvrir, il a repris ce qu'il savait sur moi (mon niveau d'étude). Il n'a souhaité poser aucune question supplémentaire.

Le discours de M. n'était pas toujours très **informatif**, il manquait parfois de cohérence. Lorsqu'il développait certains sujets, M. enchaînait parfois plusieurs informations sans qu'il y ait forcément un lien évident entre ces éléments. Suivre ses paroles demandait beaucoup de concentration. De même, je n'avais parfois pas toutes les informations nécessaires pour comprendre où il voulait en venir. M. ne s'adaptait pas toujours à ce qui avait été dit auparavant ni à ce que connaît son interlocuteur. Il emploie également certaines anaphores non introduites, ce qui peut être un frein à la bonne compréhension de son discours. A plusieurs reprises, il a utilisé le pronom « il » sans m'expliquer auparavant de qui il s'agissait.

En ce qui concerne les **pannes conversationnelles**, M. n'a jamais demandé des clarifications à propos de mon discours. Est-ce parce qu'il était incapable de le faire ou parce qu'il n'en ressentait pas le besoin ? Il n'a également jamais reformulé ses propos dans le but de se faire mieux comprendre.

Lorsque M. est en position de destinataire, il n'émet pas de **régulateur** ou très rarement. Il ne manifestait pas le fait qu'il était pleinement engagé dans la conversation ni qu'il comprenait mes paroles.

Toutefois, les **tours de parole** semblent être maîtrisés. Il y avait parfois de longs silences avant qu'il prenne la parole. Je me suis demandée s'il ne s'exprimait pas sur le moment parce qu'il ne percevait pas son tour de parole, ou parce qu'il avait besoin d'un temps de latence pour élaborer sa pensée. Au cours de cette conversation, M. ne m'a jamais coupé la parole et les chevauchements étaient très rares, ce qui montre qu'il maîtrise l'alternance des tours de parole. Je pense donc qu'il a besoin de plus temps pour réfléchir à ce qu'il va dire.

En analysant la vidéo, on remarque que M. a tendance à porter majoritairement **son regard** vers le bas, au cours de l'interaction. Il regarde quelques fois son interlocuteur mais de façon furtive.

Par conséquent, cette conversation a montré que M. ne sait pas engager ni clore une conversation mais sait parfaitement la maintenir. Il en est de même pour le thème de l'échange, il est incapable de l'introduire, de le varier ou de le clore mais il sait le maintenir. Si on analyse en profondeur, M. est parfois peu informatif mais reste parfaitement compréhensible en règle générale. Il s'intéresse peu à son interlocuteur mais prend en compte son statut dans l'interaction. Lorsque M. est en position de destinataire, il n'émet pas de régulateur. L'alternance des tours de parole est acquise.

- **Echelle d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles**

Sur l'échelle d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles que M. a remplie, nous avons relevé principalement quatre points qu'il dit ne pas savoir faire (*cf. annexe 2*). Selon lui :

- Il ne sait pas comment se faire de nouvelles connaissances.
- Il a de la peine à engager une conversation avec des personnes qu'il connaît ou qu'il ne connaît pas.
- Il n'ose pas interrompre quelqu'un qui parle trop.
- Il ne parvient pas à changer de thème quand la conversation ne lui convient pas.

Lorsque nous avons demandé à M. de choisir quatre domaines qu'il aimerait améliorer, il a répondu qu'il était très bien comme il est, que pour lui ses difficultés faisaient partie de sa personnalité et qu'il ne veut donc pas forcément changer. Nous avons tout de même insisté pour qu'il donne quelques éléments qu'il aimerait travailler. Il n'en a choisi que deux. Il souhaiterait apprendre à :

- Engager une conversation avec des inconnus.
- Interrompre quelqu'un qui parle trop

1.3. Résultats de S.M.

- **Conversation**

Des trois patients testés, la conversation avec S. a été la plus longue. Elle a duré trente minutes. S. était coopérante et très loquace tout au long de cet échange. Nous nous étions déjà rencontrés le week-end avant l'enregistrement de cette interaction au groupe d'habiletés sociales. Le thème du début de la conversation s'est donc orienté sur notre ressenti par rapport à la séance, sur des personnes du groupe, sur notre week-end... La majorité de l'échange a surtout porté sur S., sur son parcours. Étant en recherche d'emploi, S. est très préoccupé par sa situation, ce qui a monopolisé la majorité de la conversation (*cf. annexe 3.3.*).

Tout au long de cet échange, S. n'a jamais **engagé la conversation** et n'a également pas su la clore. En revanche, tout comme M., il sait parfaitement maintenir une conversation. Il en est de même pour le thème de l'échange. S. a su introduire qu'une fois un thème. Il n'a pas su le clore mais il n'a présenté aucune difficulté pour continuer à converser sur un thème. Il a été capable de relancer la conversation deux fois sur le thème abordé mais il n'a pas su le varier. Cependant, il relançait l'échange lorsque l'on parlait de lui parce qu'il pouvait développer son cursus, raconter ses expériences... Je ne sais donc pas s'il est capable de relancer la conversation sur un sujet donné, si le thème de l'échange ne le concerne pas.

S. ne **s'intéresse** pas à son **interlocuteur** mais tout comme les autres patients testés, il prend en compte son statut dans l'interaction. Il a beaucoup parlé de lui mais n'a jamais cherché à me découvrir. Néanmoins, lorsqu'on lui a demandé d'essayer d'en savoir davantage sur moi, il a su me poser trois questions.

Le **discours** de S. est **cohérent**, nous ne présentons pas de difficulté particulière à suivre ses propos. Cependant, S. ne peut pas se mettre à la place de son interlocuteur et ne donne pas toujours toutes les informations nécessaires pour le comprendre. Il emploie plusieurs anaphores non introduites (le pronom « il »), ce qui a parfois mené à des quiproquos. Il parle de personnes inconnues pour son interlocuteur uniquement en les nommant, sans préciser de qui il s'agit. S. n'introduit pas toujours ses sujets. Il peut parler d'un événement sans le placer dans son contexte. Pour autant, spontanément, il n'a pas reformulé ses propos afin que je puisse le comprendre mais il a su le faire sous demande. De son côté, S. n'a jamais formulé de demandes de clarification mais peut-être n'en ressentait-il pas le besoin.

De la même manière, S. ne prenait pas toujours en compte ce qui avait été dit auparavant. Si un sujet de discussion lui fait penser à un évènement, il le dit de suite même si ses propos ne sont pas en rapport direct avec le thème de l'échange. De même, le discours de S. manque parfois de spontanéité. A plusieurs reprises, au cours de la conversation, il m'a récité des phrases que d'autres interlocuteurs lui avaient dites, telles qu'il les avait entendues. Il n'introduisait pas ses propos par « untel m'a dit :... »

En ce qui concerne les **tours de parole**, S. m'a coupé une fois la parole au début de l'interaction mais cette situation ne s'est pas reproduite par la suite. Il y a eu de nombreux chevauchements mais si on analyse en profondeur, ces derniers ne sont pas dommageables. En effet, d'un point de vue sémantique, S. pouvait répondre à ma question avant même que j'ai terminé ma phrase. Cette situation est très fréquente dans la majorité des conversations spontanées. Par conséquent, S. semble maîtriser l'alternance des tours de parole.

Lorsqu'il a le statut de destinataire, S. ne produit pas de **régulateur** ou très rarement. Il ne montre donc pas à son interlocuteur qu'il est engagé pleinement dans la conversation et qu'il comprend ses paroles.

En analysant la vidéo, nous remarquons que S. ne présente pas de trouble du **contact oculaire**. Il sait regarder son interlocuteur lors d'une conversation.

Par conséquent, cette conversation a montré que S. ne sait ni engager une conversation ni la clore mais sait parfaitement la maintenir. Il en est de même pour le thème de l'échange. Il ne sait pas l'introduire mais peut relancer sans difficulté la conversation sur un thème donné. S. semble maîtriser l'alternance des tours de parole. Il porte peu d'intérêt à son interlocuteur et dérive beaucoup la conversation sur lui. S. manque parfois d'informativité dans la mesure où il ne donne pas toujours les informations nécessaires pour le comprendre. Lorsqu'il a le statut de destinataire, S ne produit pas de régulateur. Il ne manifeste pas à son interlocuteur son engagement dans la conversation.

- **Echelle d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles** (*cf. annexe 2*)

Sur l'échelle d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles que S. a remplie, nous avons relevé principalement huit points qu'il dit ne pas savoir faire. Selon lui :

- Il ne sait pas comment se faire de nouvelles connaissances.
- Il n'arrive pas à mettre fin à une conversation quand c'est nécessaire.
- Il n'ose pas interrompre quelqu'un qui parle trop.
- Il n'arrive pas à donner son avis personnel à des personnes qu'il connaît mal.
- Si au cours d'une conversation, il n'a pas compris quelque chose, il n'ose pas toujours demander de lui répéter ce qui a été dit.
- Il ne sait pas quand il peut dire des choses intimes et quand il ne le peut pas.
- Il a de la peine à engager une conversation aussi bien avec des personnes qu'il connaît qu'avec des personnes inconnues.
- Il ne sait pas comment s'y prendre pour s'insérer dans une conversation de groupe.

A l'inverse de M., lorsque nous avons demandé à S. d'entourer quatre domaines qu'il souhaiterait travailler en priorité, il été difficile pour lui de choisir. Il voulait s'améliorer dans de nombreux domaines. Son choix final est qu'il aimerait apprendre à :

- Se faire de nouvelles connaissances.
- S'insérer dans une conversation de groupe.
- Engager une conversation d'une part avec une personne qu'il ne connaît pas mais également avec une personne qu'il connaît.

1.4. Synthèse des résultats obtenus

- **Synthèse des conversations**

Les résultats obtenus à l'issue de ces trois conversations ont permis de nous montrer d'une part la présence de difficultés au niveau des habiletés conversationnelles chez les trois patients interrogés et d'autre part que ces difficultés n'étaient pas toutes présentes chez ces trois patients. Nous n'avons pas pu tester toutes les habiletés conversationnelles avec simplement une conversation. Notre synthèse n'est donc pas exhaustive.

L'interaction menée avec chaque patient a montré qu'aucun ne savait **engager** ni **clôre** une conversation. Il en est de même pour **le thème** de l'échange. Aucun ne sait initier un thème, ni le varier ni le clore. En revanche, nous avons vu que M. et S. sont parfaitement capables d'entretenir une conversation et de poursuivre l'échange sur un thème donné.

Si on analyse en profondeur, les trois personnes testées ne sont pas toujours **informatives** soit parce qu'elles manquent de cohérence dans leur discours soit parce qu'elles ne donnent pas toujours les informations suffisantes pour les comprendre. Toutefois, en général, il est possible de les suivre sans difficulté.

Aucun patient ne présente de difficulté en ce qui concerne **l'alternance des tours de parole**. Pour chacun d'entre eux, les règles sont maîtrisées.

Le **contact visuel** est difficile essentiellement pour G. Il est plus présent chez M. et ne pose aucun problème pour S. Ils ne présentent donc pas tous des troubles du contact oculaire.









































Lorsqu'ils ont le statut de destinataire, aucun n'a produit des **régulateurs**, ou très rarement. Ils ne savent donc pas comment montrer qu'ils suivent la conversation et qu'ils la comprennent.

De plus, aucun patient n'a fait des **demandes de clarification**. Nous ne savons pas s'ils ne savent pas le faire ou s'ils n'en ressentent pas le besoin de le faire. Cependant, lorsqu'ils ne se faisaient pas comprendre, aucune personne n'a su reformuler ses propos spontanément. Ils ne savent pas détecter les signaux indiquant l'incompréhension de leur interlocuteur. Il faut donc leur demander de clarifier leur idée pour qu'ils reformulent leurs propos.




Nous avons vu également qu'aucun patient ne **porte intérêt à son interlocuteur** dans la conversation, même s'il ne nie pas son statut. Avec M. et S., le thème de l'échange était largement orienté sur eux. Aucun n'a su me poser spontanément des questions, dans le but de me découvrir. Même après leur avoir demandé de s'intéresser davantage à leur interlocuteur, pour G. et M., il était difficile de trouver des questions à poser.

Par conséquent, **l'hypothèse théorique** selon laquelle les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger présentent des difficultés au niveau des habiletés conversationnelles **est à nuancer**. Certes, certaines habiletés conversationnelles sont déficitaires comme initier ou clore une conversation mais d'autres sont parfaitement acquises. Par exemple, ici, les trois patients maîtrisent l'alternance des tours de parole et certains savent maintenir un thème.

Nous pouvons récapituler les résultats obtenus dans le tableau suivant :

		G.W.	M.B.	S.M.
Tours de parole				
Echange	Initie			
	Maintient			
	Clôt			
Thème	Initie			
	Maintient			
	Varie			
	Clôt			
Contact visuel				
Utilisation de régulateurs				
Demande de clarifications				
Intérêt pour son interlocuteur				
Informativité		 	 	 

Légende :

-  Habiletés maîtrisées
-  Habiletés partiellement maîtrisées
-  Habiletés non maîtrisées

- **Synthèse des échelles d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles**

En comparant les échelles d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles remplies par les patients avec les résultats obtenus aux conversations, nous remarquons que les difficultés perçues par les patients correspondent globalement à celles que nous avons pu déceler lors de la conversation. Les difficultés que nous retrouvons chez les trois patients sont :

- Ne pas savoir comment se faire de nouvelles connaissances.
- Avoir de la peine à engager une conversation avec des personnes inconnues.
- Ne pas savoir comment s'y prendre pour s'insérer dans une conversation de groupe.

Les difficultés que nous retrouvons chez deux personnes sont :

- Ne pas savoir mettre fin à une conversation quand c'est nécessaire.
- Ne pas savoir quand on peut dire des choses intimes et quand on ne le peut pas.
- Ne pas oser interrompre quelqu'un qui parle trop.
- Avoir de la peine à changer de thème quand la conversation ne me convient pas.

Nous avons également comparé les domaines dans lesquels les trois patients souhaitaient s'améliorer. Nous constatons que les demandes les plus fréquentes chez ces personnes sont apprendre à :

- Se faire de nouvelles connaissances.
- Engager une conversation avec une personne inconnue.
- S'insérer dans une conversation de groupe.

En conclusion, après avoir comparé les résultats obtenus aux conversations avec les domaines les plus déficitaires qui sont ressortis de l'échelle d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles ainsi qu'avec les habiletés dans lesquelles les patients souhaitaient s'améliorer, nous avons décidé d'axer notre travail sur les différentes manières d'engager une conversation. Nous avons vu que ces trois patients ne parvenaient pas, entre autre, à engager un échange et qu'ils souhaitaient apprendre à le faire. Comme nous l'avons exposé dans la partie méthodologie, nous avons pensé qu'apprendre à initier un échange pourrait leur permettre de se faire de nouvelles connaissances et de s'insérer dans une conversation de groupe. Ainsi, nous pouvons espérer répondre à la plupart de leurs attentes.

2. Résultats des séances de travail autour du livret

Nous avons travaillé autour de ce livret avec chaque patient sur une période d'environ deux mois, à raison d'une séance par semaine. Notre travail s'est déroulé sur sept à dix séances selon les personnes.

2.1. Les « prérequis »

Nous avons expliqué à chaque patient qu'avant d'engager une conversation, il fallait penser à plusieurs choses que l'on peut qualifier de prérequis. Certains d'entre eux en maîtrisaient plus ou moins quelques-uns, soit parce qu'ils les avaient déjà abordés en rééducation soit parce qu'ils ne présentaient pas de difficulté particulière à ce niveau. Il nous a tout de même semblé nécessaire de faire un rappel pour chacun d'entre eux.

2.1.1. Choisir à qui je veux m'adresser

L'objectif de cette partie est de faire prendre conscience aux personnes Asperger que l'on ne peut pas s'adresser de la même manière à une personne inconnue et à une personne qui nous est plus familière. Nous voulions nous assurer qu'ils distinguaient bien tous, chaque catégorie d'interlocuteur.

Pour cela, nous avons tout d'abord défini les quatre types d'interlocuteurs que nous pouvons rencontrer. Puis, afin de s'assurer que les différences soient bien comprises, chacun devait réaliser un exercice dont le but était de classer les divers interlocuteurs qu'ils peuvent rencontrer, dans les bonnes catégories (inconnus, connaissances, amis, famille) (*cf. annexe 4.1.*).

➤ S.M.

S. avait déjà abordé ce point-là auparavant, au cours de sa rééducation. Pour autant, ce rappel a été utile. En effet, S. a éprouvé des difficultés à donner sa propre définition de chaque catégorie de personne mais avait tendance à paraphraser la définition donnée.

Pour lui, un **inconnu** est « une personne qu'on a jamais vue, on a aucune connaissance sur elle (histoire, loisirs...) ». Une **connaissance** est « une personne que l'on voit ponctuellement sur qui on peut savoir des choses (loisirs, professions) ». N'ayant pas de véritable ami, il était difficile pour S. de trouver sa propre définition d'un ami. Il a donc fallu lui donner des exemples de ce que peut faire un ami. Pour lui, un **ami** c'est « une personne sur qui on peut compter et qui aime partager des choses. Ce n'est pas un traître ». La **famille** représente « les parents, oncles et tantes, grands-parents. Ils sont soudés, loyaux ». Instinctivement, S. faisait la liste des membres constituant une famille mais ne parvenait pas à en donner une définition précise.

S. a bien cerné les différences entre ces quatre catégories sauf entre les inconnus et les connaissances. Il a été nécessaire de développer davantage. Par exemple, pour lui, des personnes comme le boulanger ou le facteur sont des connaissances car il les voit régulièrement. Nous avons dû lui expliquer qu'il n'y avait pas uniquement la fréquence à laquelle nous rencontrons les gens qui font d'eux des connaissances mais également les renseignements que nous avons sur eux.

L'exercice a été bien réussi. On a retrouvé quelques fois cette confusion entre les inconnus et les connaissances pour certaines personnes. Après réflexion, S. a su classer chaque interlocuteur. Il a même été capable de nuancer les catégories pour certaines personnes. Par exemple, lorsqu'il devait classer « un patron », spontanément, il m'a dit qu'il fallait distinguer le patron que l'on rencontre à un entretien d'embauche et le patron de l'entreprise dans laquelle nous travaillons depuis de nombreuses années.

En conclusion, cette partie n'a pas posé trop de problème à S. En général, il sait dans quelle catégorie se trouve son interlocuteur lorsqu'il s'adresse à quelqu'un.

➤ G.W.

Il a été nécessaire de travailler ce passage avec G. car spontanément, il nous a raconté quelques situations dans lesquelles il n'avait pas eu un comportement approprié avec une personne en fonction de la relation qu'il entretenait avec elle. Cette partie a été bien comprise par G. Au départ, il a présenté quelques difficultés à formuler lui-même une définition de chaque catégorie puis a su se détacher petit à petit de la définition donnée, mais cela lui a pris beaucoup de temps.

Pour lui, un **inconnu** c'est « une personne que l'on ne connaît pas ou qu'on a jamais vue ». Une **connaissance** est « une personne que l'on voit en tant que collègue mais on n'est pas ami pour autant ». Un **ami** c'est « une personne avec qui l'on peut discuter de tout, partager un sport en commun, s'inviter mutuellement ». Enfin, la **famille** représente « des personnes qui ont un lien avec moi que l'on ne peut pas briser ».

L'exercice a été correctement réussi. Cependant, tout comme S., il n'est pas toujours facile pour G. de faire la différence entre un inconnu et une connaissance. On retrouve parfois quelques confusions. De même, G. ne connaît pas la signification de certains termes. Il confond par exemple belle-sœur avec demi-sœur.

En conclusion, G. semble avoir acquis les différences entre chaque catégorie, mise à part la frontière entre un inconnu et une connaissance qui reste un peu floue.

➤ M.B.

Il était important pour M. de revoir et d'approfondir cette partie-là. Il a eu besoin de beaucoup réfléchir pour trouver sa propre définition de chaque catégorie. Pour lui, un **inconnu** c'est « quelqu'un qu'on ne connaît pas. Je ne connais pas son visage ni son nom, sa voix. Je ne peux pas faire confiance. » Une **connaissance** c'est « mes collègues de travail. Je passe du temps avec eux, on apprend à se connaître. » Il a décrit un **ami** par : « on a les mêmes idées, on pense pareil. On a les mêmes centres d'intérêt. C'est un confident. » La **famille** représente « les liens du sang ; une descendance ; un père, une mère et leurs enfants. »

Il n'était pas évident pour M. de comprendre la différence entre un inconnu et une connaissance. Il pense que la différence vient du temps depuis lequel on connaît la personne. Par exemple, pour lui, le boulanger est une connaissance à l'inverse d'un collègue parce qu'on voit son boulanger depuis plus longtemps que son collègue. M. a également du mal à comprendre certains termes comme « famille proche » et « famille éloignée. » Pour lui, « proche » signifie qui habite avec moi. Or, comme il ne vit pas avec son père, pour lui, ce dernier appartient donc à la famille éloignée. En somme, il confond la relation qu'il peut avoir avec des personnes et le lien qui les uni.

L'exercice a été bien réussi. Dans certains cas, on retrouve la confusion entre inconnu et connaissance. Tout comme G., le terme « belle-sœur » lui a posé problème. Même après explication, pour lui, sa belle-sœur reste une inconnue et non un membre de sa famille.

En conclusion, M. semble avoir compris la différence entre chaque catégorie mais se pose toujours beaucoup de questions. Tout comme S. et G., la frontière entre un inconnu et une connaissance reste parfois un peu floue.

2.1.2. Adapter ma distance

Nous avons d'abord présenté les différentes distances ainsi que les cas particuliers à chaque patient, avant d'effectuer l'exercice dont le but était de trouver la bonne distance en fonction du type d'interlocuteur (*cf. annexe 4.2.*). En général, cet exercice a questionné les trois patients. Même si dans la vie quotidienne, ils savent parfois spontanément adapter leur distance, le fait d'aborder la théorie les a fait réfléchir. Dans cette même partie, nous avons également choisi de répertorier plusieurs lieux intimes et publics (*cf. annexe 4.3.*).

➤ S.M.

Il était essentiel de travailler cette partie avec S. En effet, lorsque nous avons commencé à aborder ce point-là, S. m'a expliqué que dans la vie quotidienne, il ne parvient pas à adapter sa distance. Pour autant, une fois la théorie expliquée, il a réalisé son exercice sans aucune difficulté. L'exercice a été réussi pour les situations habituelles mais il s'est trompé pour les cas particuliers. Il n'avait pas retenu les cas dans lesquels on ne pouvait pas appliquer la théorie. Néanmoins, cela n'est qu'un exercice et si S. se retrouve dans une situation particulière, instinctivement, il parviendra probablement à adapter la bonne distance.

En ce qui concerne les différents lieux, il a été difficile pour S. de trouver des lieux intimes car il ne comprenait pas la définition. Spontanément, il a su répertorier la chambre mais a eu besoin qu'on le guide pour en trouver d'autres. Les lieux publics lui ont posé moins de problèmes. Il a su en recenser rapidement mais il a fallu l'aider pour compléter la liste en lui faisant des propositions. S. a trouvé la gare routière, un terrain de sport, la mairie, les espaces verts (parc), les vestiaires, le bus et le supermarché.

En conclusion, suite aux explications, S. semble avoir compris comment adapter sa distance en fonction de son type d'interlocuteur.

➤ G.W.

Au quotidien, G. ne semble pas avoir de véritable problème pour adapter sa distance. Nous avons tout de même fait un rappel sur les points essentiels. Afin que G. visualise mieux les différentes distances, nous avons illustré chacune en mesurant avec une règle. L'exercice a été bien réussi, sauf pour les cas particuliers que G. a oublié. Il a également fait une erreur en expliquant qu'avec la caissière, il adoptait une distance intime. A-t-il confondu avec le cas particulier de la file d'attente à la caisse ? Toutefois, la séance suivante, G. avait retenu uniquement les cas particuliers ce qui montre qu'il les a assimilés.

En ce qui concerne les différents lieux, G. a su trouver comme lieu intime la chambre mais a été incapable d'en trouver d'autres. En revanche, les lieux publics ne lui ont posé aucun problème. Il a su les répertorier seul (un parc, la foire, un magasin, le bus, la rue, l'hôpital). Néanmoins, on note certaines confusions. Par exemple, G. considère qu'une chambre d'hôpital est un lieu intime car il reste focalisé sur le mot « chambre ».

En conclusion, cette partie a été bien comprise par G. Il peut parfois faire des confusions entre la relation qu'il entretient avec la personne et la distance qu'il doit maintenir. Par exemple, il expliquait que le médecin était une personne intime et que c'est pour cela qu'on adopte une distance intime lorsqu'il nous ausculte.

➤ M.B.

Cette partie a fait beaucoup réfléchir M. Il a fallu lui préciser que ces différentes distances n'étaient qu'une théorie car on ne pouvait pas toujours les adapter. M. a passé en revue dans sa tête toutes les situations qu'il a vécues et s'est donc beaucoup questionné par rapport à sa distance avec ses interlocuteurs alors qu'en réalité, il sait l'adapter. Par la suite, l'exercice a été bien réussi. M. a oublié uniquement le cas particulier du concert mais, il ne s'est pas trompé sur les autres.

M. n'a eu aucun problème à faire la différence entre un lieu intime et un lieu public. Il a trouvé comme lieux intimes la chambre, la salle de bain et les toilettes et comme lieux publics le salon, le parc, une église et l'école.

En conclusion, cette partie a beaucoup questionné M. sur des choses qu'il savait déjà faire naturellement. Il a été nécessaire de lui préciser qu'il ne s'agissait que d'une théorie et

qu'il ne fallait pas à tout prix chercher à l'appliquer si ce n'était pas possible dans certaines situations.

2.1.3. Vérifier la disponibilité de mon interlocuteur avant de parler

L'objectif de cette partie est de faire prendre conscience aux personnes présentant un syndrome d'Asperger qu'on ne peut pas engager la conversation à n'importe quel moment car il faut que la personne soit disponible à nous écouter. Nous avons décrit les quatre situations principales dans lesquelles il faut patienter avant d'initier un échange.

A la fin de cette partie, chaque patient devait réaliser un exercice comprenant plusieurs exemples de situations (*cf. annexe 4.4.*). Pour chaque exemple, il devait dire s'il pouvait engager la conversation avec la personne ou s'il devait patienter ou la remettre à plus tard.

➤ S.M.

S. n'a présenté aucune difficulté à comprendre les différentes situations dans lesquelles les personnes n'étaient pas réceptives à une conversation. Il a été nécessaire d'explicitier davantage le cas où la personne est pressée car S. ne savait pas détecter les signes montrant l'empressement d'une personne. Nous avons donc répertorié avec lui les différentes attitudes adoptées par une personne lorsqu'elle est pressée

L'exercice a été en majeure partie réussi. S. avait parfois du mal à faire la différence entre ce qu'il peut faire et ce qu'il ose faire. Par exemple, il n'engagera pas la conversation avec un groupe de personne disponible, parce qu'il n'ose pas le faire. De même, pour certaines situations, S. ne s'occupait pas uniquement du contexte, il ne réfléchissait pas seulement sur l'éventuelle disponibilité de son interlocuteur. Par exemple, dans la situation où un de ses amis discute avec quelqu'un, il engagera la conversation en fonction de la personne qui discute avec lui. S'il s'agit d'un inconnu, S. n'abordera pas son ami mais s'il s'agit d'une connaissance, S. engagera la conversation sans se soucier de la disponibilité de son interlocuteur.

En conclusion, suite aux explications et à l'exercice d'application, S. semble avoir compris les différentes situations dans lesquelles il ne peut pas initier un échange. Il a

également bien compris qu'il est possible de reporter la conversation à un autre moment si cela est nécessaire.

➤ G.W.

G. a parfaitement compris les quatre situations principales pour lesquelles il fallait patienter avant d'engager une conversation. Il n'a fait aucune erreur à l'exercice, ce qui montre que ce point est acquis et qu'il ne lui pose pas de problème. En revanche, nous ne savons pas si cela est le cas au quotidien.

➤ M.B.

Tout comme G., M. n'a eu aucune difficulté à comprendre cette partie. Il a parfaitement réussi l'exercice ce qui montre que cette notion est acquise. De plus, nous pensons que M. saura l'appliquer au quotidien car il semble faire très attention à la disponibilité de son interlocuteur. Il explique de lui-même qu'il ne s'agit que d'une théorie et que si nous n'avons pas le choix, nous pouvons aborder l'autre. Si le cas se présente, il sait comment s'y prendre.

2.1.4. Savoir ce que je veux dire

L'objectif de cette partie est de montrer aux personnes Asperger que l'on peut engager une conversation dans plusieurs buts. Nous avons bien insisté sur ce que nous pouvons dire en fonction de la personne que nous avons en face de nous.

➤ S.M.

Dans cette partie, nous avons été confrontés à plusieurs difficultés. En effet, le compliment était une notion inconnue pour S. et il ne savait pas comment s'y prendre pour en faire un. Nous avons donc développé ce concept en essayant de trouver la définition d'un compliment (*cf. annexe 4.5.*). Pour lui, faire un **compliment**, c'est « mettre en valeur une personne par rapport à sa tenue vestimentaire ou mettre en valeur un objet qu'il a ». Nous

avons ensuite détaillé les différentes façons de faire un compliment : sur l'aspect physique d'une personne (sa tenue vestimentaire ou son apparence), sur ses qualités ou sur quelque chose qu'elle possède. Pour chaque catégorie, S. devait trouver quelques exemples de compliments.

La notion de compliment a été difficile à assimiler pour S., il est resté sur du matériel. Il complimente en disant « t'as acheté une belle fleur » et « t'as un beau sac à main ». S. m'explique que pour lui, il est très difficile de complimenter quelqu'un notamment sur ses qualités ou sur son apparence probablement parce qu'il n'y porte pas d'intérêt.

De la même manière, il a été nécessaire de développer la notion de critique simplement pour information mais en expliquant qu'en règle générale, il ne fallait pas en émettre. En effet, S. déclare que dans la vie quotidienne, il dit tout ce qu'il pense et qu'il émet donc souvent des critiques sans envisager leurs conséquences. Pour S., une **critique** c'est « dire les choses qui ne conviennent pas mais une critique peut être positive ou négative ». Nous avons repris le schéma des différents types de compliments en expliquant qu'à l'inverse, il était possible de critiquer quelqu'un sur son aspect physique, sur quelque chose qu'elle possède ou sur ses défauts. S. devait ensuite trouver quelques exemples de critique pour chaque catégorie.

Pour certaines situations, S. a su trouver d'autres exemples que celui donné pour atteindre l'objectif ciblé. Par exemple, pour découvrir quelqu'un, il pense à le questionner sur ses loisirs.

L'exercice a été bien réussi (*cf. annexes 4.6.*). Toutefois, S. ne sait pas toujours trouver l'objectif de communication correspondant à chaque phrase. Par exemple, pour lui, lorsqu'on parle de ses soucis personnels à quelqu'un, on ne fait pas une confidence mais une critique car on raconte quelque chose de négatif. De même, pour lui, quand on questionne un collègue sur ses loisirs, on demande un renseignement mais on ne cherche pas à le découvrir.

En conclusion, S. semble avoir compris les différentes raisons pour lesquelles il peut engager une conversation mais ne sait pas forcément toutes les appliquer. L'exercice a révélé qu'il confondait certains objectifs. La notion de compliment reste difficile à comprendre. S. ne saura donc pas initier un échange dans le but de faire un compliment à quelqu'un. De la même manière, S. ne savait pas toujours ce qu'il avait le droit de dire en fonction de son type d'interlocuteur. Même après ce travail, nous ne sommes pas certaines qu'il ne commette pas

d'erreur. Mais peut-être qu'en situation réelle, face à son interlocuteur, il saura ce qu'il peut dire.

➤ G.W.

Dans cette partie, nous avons été confrontés aux mêmes difficultés qu'avec S. dans la mesure où G. ne connaissait également pas la notion de critique et de compliment. Nous avons alors fait le même travail qu'avec S. sur ces deux notions (*cf. annexe 4.5.*). Pour G., un **compliment** c'est : « le fait de dire du bien à quelqu'un : un ami ou un membre de la famille. On fait un compliment sur son physique ou son caractère ou sur quelque chose qu'il a ». Avec un peu d'aide, G. a su trouver rapidement les trois types de compliment en me donnant des exemples : « t'es beau », « t'es gentil » et « t'as de beaux vases ». Il a juste fallu qualifier le compliment qu'il faisait à travers chaque exemple. G. a ensuite été capable de donner plusieurs exemples de compliment pour chaque catégorie. Il a intégré plus facilement cette notion que S.

La séance suivante, lorsque nous sommes revenus sur cette notion, G. avait parfaitement compris la définition mais n'a pas su donner des exemples. Il nommait simplement des objets : « le pull », « la table », sans faire le compliment sur cet objet. Il oublie en général les compliments sur l'apparence d'une personne ou sur les qualités de cette dernière.

Nous n'avons pas insisté sur la notion de critique afin d'éviter que G. en fasse de façon inappropriée. Nous avons simplement développé cette notion en expliquant qu'il fallait faire attention aux conséquences que peuvent avoir les critiques.

Les autres objectifs de communication semblent être compris. G. sait également enrichir chaque objectif avec d'autres exemples. Si son but est de découvrir quelqu'un, il a su interroger sur le métier ou sur le type de sport. L'exercice a été bien réussi (*cf. annexe 4.6.*). Il a fallu parfois le guider mais en général, G. a été capable de trouver les objectifs de communication pour chaque phrase.

En conclusion, G. a compris les différentes raisons pour lesquelles il peut engager une conversation et semble savoir appliquer la majorité des objectifs. Cependant, même si la notion de compliment a été correctement assimilée, nous ne pensons pas qu'il saura en faire au quotidien.

➤ M.B.

Tout comme avec les deux autres, nous avons dû revenir sur la notion de compliment avec M. (*cf. annexe 4.5.*). Il explique qu'il ne fait jamais de compliment car il peut avoir également l'inverse, c'est-à-dire la critique. Pour lui, un **compliment** c'est « dire quelque chose qui n'a pas d'intérêt pour moi ». Les seuls compliments qu'il trouve sont : « t'as de belles chaussures » mais il le dit également pour des chaussures dans un magasin et des félicitations comme « bravo », « bien joué », « félicitations », « applaudissements ».

Les autres objectifs de communication semblent être compris. M. dévoile cependant qu'il ne fait jamais de critique et qu'il n'est pas à l'aise avec des choses banales. Il raconte également qu'il utilisera peu l'objectif de découvrir l'autre car lui déteste qu'on le harcèle de questions donc il ne veut pas faire la même chose. L'exercice a été bien réussi mais comme les autres, M. a eu parfois du mal à faire la différence entre ce qu'il peut faire et ce qu'il ose faire (*cf. annexe 4.6.*). Il explique par exemple, qu'il ne parlera jamais de la météo avec son voisin dans le bus même s'il peut le faire ou qu'il ne demandera jamais à un collègue ses loisirs. Au début, il était difficile pour M. de percevoir les objectifs de communication mais il a su les trouver par la suite.

En conclusion, M. a compris les différentes finalités de communication. Il a fait de nombreux liens avec des situations qu'il a vécues au quotidien, ce qui confirme sa bonne compréhension. Toutefois, même s'il a assimilé cette notion, M. précise qu'il n'appliquera pas certains objectifs car cela lui demande beaucoup d'efforts.

2.2. Engager une conversation

2.2.1. Aborder l'autre

Nous avons construit cette partie en deux sous-parties. D'une part, il fallait expliquer que l'on débute une conversation en saluant la personne avant de développer les différentes manières d'initier un échange.

Comme ce passage représente le point principal de notre travail, nous avons choisi de le développer particulièrement en l'illustrant avec des exemples de situation sous forme de B.D. Ainsi, la personne Asperger pourra s'inspirer des exemples donnés pour saluer

quelqu'un. Nous avons choisi le thème de la météo comme exemple de situation car il nous a semblé être un des sujets les plus communs et faciles à réaliser.

➤ S.M.

S. semble connaître parfaitement **les formules de salutation** et les utilise à bon escient. Cependant, il ne savait pas employer le terme « bonsoir ». S. sait différencier les personnes auxquelles il peut faire la bise de celles à qui il doit serrer la main.

S. a bien réussi l'exercice (*cf. annexe 4.7.*). Néanmoins, il avait tendance à répondre qu'il saluait tout le monde par « Bonjour ! Comment allez-vous ? » Même s'il s'adresse à un ami, spontanément, il n'emploie pas le terme « salut » car pour lui, c'est un mot argotique.

De même, nous avons travaillé avec S. les situations dans lesquelles il devait se contenter de saluer son interlocuteur et celles dans lesquelles il pouvait poursuivre la conversation en prenant des nouvelles de la personne. Encore une fois, il était difficile pour S. de faire la différence entre ce qu'il peut faire et ce qu'il ose faire. Il explique qu'il ne prend des nouvelles de personne parce qu'il n'ose pas le faire, même s'il semble savoir comment s'y prendre.

En règle générale, S. semble avoir bien compris **les thèmes** qu'il pouvait utiliser pour initier l'échange. Pour qu'il comprenne mieux certaines situations, il était parfois nécessaire de trouver des exemples en rapport avec lui.

En conclusion, S. paraît avoir assimilé les différentes façons de saluer une personne mais reste très formel dans ses formules de salutation. Il paraît également avoir compris les types de sujets banaux qui peuvent permettre d'engager une conversation mais nous ne sommes pas sûrs qu'il saura tous les appliquer au quotidien.

➤ G.W.

G. connaît les différentes **formules de salutation** et semble savoir les appliquer correctement en fonction de son type d'interlocuteur. Il ne connaît pas et n'emploie pas des salutations autres que « bonjour » ou « salut ». Cependant, il est difficile pour G. de différencier les personnes auxquelles il peut faire la bise de celles à qui il doit serrer la main. Spontanément, il nous raconte une situation dans laquelle il a fait la bise à des inconnues qui

sont venues chez lui. Ces règles ont été difficiles à assimiler pour G. puisqu'à la séance suivante, il déclare qu'il avait compris qu'on ne faisait pas la bise aux adultes.

L'exercice a été réussi (*cf. annexe 4.7.*). G. a su trouver les formules de salutation appropriées à chaque interlocuteur. Toutefois, il ne pense pas spontanément à saluer quelqu'un, lorsqu'il le peut par « salut » ou prendre des nouvelles par « ça va » mais avait tendance à réciter à chaque fois « Bonjour ! Comment ça va ? » G. a également su différencier les interlocuteurs qu'il devait se contenter de saluer de ceux dont il pouvait prendre des nouvelles. Cependant, en règle générale, il ne prenait en compte que le phénomène de hiérarchisation et non la catégorie dans laquelle se trouve son interlocuteur.

En général, G. a bien compris **les thèmes** de discussion qu'il pouvait utiliser pour engager une conversation, après avoir salué la personne. Il a su trouver d'autres exemples que ceux donnés dans le livret, par rapport à ce que l'autre fait (un sport), ce qui se passe autour (une salle de cinéma), ou ce qui intéresse l'autre (le basket). Il dit même avoir déjà utilisé des centres d'intérêt de ses interlocuteurs comme sujet de discussion avec des camarades du basket. En revanche, il était plus difficile pour lui de s'inspirer d'événements déjà racontés par son interlocuteur. Il n'a pas réussi à se détacher de l'exemple donné. Il sait utiliser des sujets banaux mais qui n'ouvrent pas la conversation, qui n'amènent pas à la poursuivre. Il trouve comme exemples de banalité le cinéma, les livres, les crashes d'avion et la politique. Nous avons toutefois nuancé la politique en lui expliquant qu'il devait rester dans des généralités de façon à ne pas entrer dans un débat.

En conclusion, les formules de salutation sont acquises. Toutefois, même si G. sait dans quels contextes il peut utiliser le terme « salut », il ne l'emploie pas forcément. Dorénavant, il semble avoir intégré les différentes personnes auxquelles il peut faire la bise. G. a également compris les thèmes qu'il peut utiliser pour initier un échange mais nous ne sommes pas certaines qu'il y pensera au quotidien lorsqu'il sera à court de sujet de conversation.

➤ M.B.

M. connaît les différentes **formules de salutation** et sait les appliquer de façon appropriée en fonction de son type d'interlocuteur. Il est également capable d'utiliser les bons gestes. M. ne connaît pas d'autres formules de salutation que celles présentées dans le guide.

Pour faire l'exercice, M. s'est beaucoup servi des formules de salutation illustrées en B.D. comme modèle. L'exercice a été réussi en ce qui concerne les salutations (*cf. annexe 4.7.*). Il a su saluer chaque personne de façon adéquate. Même si M. semblait savoir faire la différence entre les personnes auxquelles il peut prendre des nouvelles de celles qu'il doit se contenter de saluer, il n'a pas su l'appliquer à l'exercice. Dans la majorité des cas, M. s'est limité à saluer la personne et n'a pas pensé à prendre des nouvelles pour des personnes de sa famille ou des amis. De même, les rares fois où M. a pris des nouvelles, il ne l'a pas fait avec une personne appropriée (le médecin et le patron).

M. a bien compris **les thèmes** de discussion qu'il peut utiliser pour engager une conversation avec quelqu'un. Il dit même en avoir utilisé certains, comme « ce qui intéresse l'autre » au cours d'une discussion avec un ami. Cependant, pour d'autres thèmes, même si M. les comprend, il ne voit l'intérêt de les utiliser car pour lui, la conversation ne mènera à rien. Il ne veut pas parler pour le plaisir.

En conclusion, les formules de salutation ne posent pas de problème à M. Il est donc capable de saluer quelqu'un de façon appropriée et de prendre de ses nouvelles. Cependant, même si M. nous a montré qu'il est capable d'appliquer les sujets de discussion travaillés, il ne les mettra probablement pas en pratique au quotidien car il n'en voit pas l'utilité. La conversation sera donc sûrement bloquée après le rituel des salutations.

2.2.2. Juger si l'autre m'écoute

Pour expliquer l'engagement d'une personne dans la conversation, nous avons choisi de ne pas donner d'exemples précis de signes qui indiquent que l'autre suit ou non l'échange mais de réfléchir avec chaque patient sur ces différents signes.

➤ S.M.

Il a été difficile pour S. de trouver seul les signes qui indiquent que l'autre l'écoute ou non. En ce qui concerne les signes montrant que son **interlocuteur est réceptif**, S. a trouvé uniquement des signaux non verbaux comme le hochement de tête et le contact visuel (*cf. annexe 4.9.*). Pour lui, il n'existait pas de signes verbaux montrant l'attention de son

interlocuteur. Lorsqu'on lui parle des régulateurs tels que « hum hum », S. pensait que ces signes prouvaient qu'au contraire son interlocuteur n'était pas intéressé par la conversation. Nous avons donc travaillé essentiellement autour des régulateurs et des signes non-verbaux tels que le froncement de sourcils ou la posture de son interlocuteur.

En ce qui concerne les signes qui manifestant que notre **interlocuteur n'est pas réceptif**, S. n'a rien trouvé. Il ne sait pas détecter les véritables signaux. Pour lui, si une personne rougit, cela montre qu'elle ne l'écoute pas. Ne sachant pas quoi répondre, nous avons dû faire plusieurs propositions de signes à S., qu'il devait valider ou non. Pour simplifier le travail, nous avons commencé par réfléchir aux signes contraires à ceux qui indiquent que notre interlocuteur est engagé dans la conversation. Nous avons conclu aux signes suivants : le refus du contact oculaire, si la personne se met à faire autre chose, si elle se prépare à partir, si elle regarde sa montre et certaines mimiques du visage.

En conclusion, même après ce travail, S. a encore des difficultés à détecter les signes qui montrent que l'autre l'écoute ou non. Il a beaucoup de mal à comprendre que les régulateurs sont des signes prouvant que son interlocuteur est engagé dans la conversation et non le contraire. Au quotidien, nous pensons qu'il pourra donc poursuivre une conversation même si son interlocuteur n'est pas réceptif.

➤ G.W.

Tout comme S., il n'a pas été évident pour G. de trouver des signes indiquant que son interlocuteur l'écoute ou non. Il pensait également que les régulateurs étaient des signaux manifestant le non-engagement de la personne dans la conversation. Dans les deux cas, G. n'a su trouver aucun signe, nous l'avons donc guidé en lui faisant des propositions. Les signes non verbaux ont été les plus difficiles à comprendre.

Pour G., son interlocuteur est **engagé dans la conversation** si : « il me regarde », « il poursuit le sujet », « il est face à face ou proche de moi », « il dit « hum hum » ou « oui d'accord » ». A l'inverse, pour lui, son interlocuteur **n'est pas engagé dans la conversation** si : « il a le dos tourné », « il part », « il soupire », « il fait autre chose », « il manifeste son empressement de partir » (*cf. annexe 4.9.*).

En conclusion, dans la mesure où G. n'a su trouver aucun signe spontanément et que nos listes de signaux établies restent non exhaustives, nous ne pensons pas qu'au quotidien il

saura détecter tous les signes. Il se souviendra probablement de quelques signaux travaillés mais sera sûrement en difficulté si son interlocuteur manifeste un autre signe.

➤ M.B.

M. a présenté moins de difficulté que les deux autres pour trouver des signes qui indiquent que son interlocuteur l'écoute ou non. Contrairement à S. et à G., il a compris le sens des régulateurs. Cependant, lorsque M. était à court d'idée et que nous lui faisons des propositions, il se trompait.

Pour M., son interlocuteur est **engagé dans la conversation** si : « il le regarde dans les yeux », « il me dit « je t'écoute », il émet des régulateurs ». A l'inverse, son interlocuteur **ne l'écoute pas** si : « il est trop loin », « il fait autre chose », « quand il est pressé de partir » (*cf. annexe 4.9.*).

En conclusion, il sera probablement plus facile pour M. que pour les deux autres de détecter les signes émis par son interlocuteur. Toutefois, même s'il s'aperçoit que son partenaire de communication ne s'intéresse pas à ce qu'il dit, M. explique qu'il ne saura pas clore la conversation. Par ailleurs, nous ne savons pas s'il pensera à appliquer ces signes lorsqu'il sera en position de destinataire.

2.3. Mise en situation

A l'issu de notre travail, nous avons présenté à chaque patient, différentes situations de la vie quotidienne dans lesquelles il fallait engager une conversation. Les exemples donnés reprenaient de nombreuses façons d'initier un échange, dont certaines avaient été travaillées au préalable (*cf. annexe 5*). Pour chaque situation, notre intérêt portait essentiellement sur la manière dont chaque patient entamait la discussion. Dans certains cas, nous vérifions si chacun avait mis en application les prérequis nécessaires, en les questionnant sur leur démarche de réflexion.

2.3.1. S.M.

En règle générale, les paroles de S. étaient **adaptées à son type d'interlocuteur**. Les formules de salutation étaient appropriées. S. connaissait les situations dans lesquelles il devait prendre des nouvelles de son interlocuteur et celles dans lesquelles il devait se contenter de le saluer. Quand il s'agissait d'un inconnu, il ne prenait pas de nouvelles mais face à un copain, il ne pensait pas systématiquement à s'intéresser à lui. Néanmoins, lorsque la situation nécessitait une prise de nouvelles (par exemple lorsque l'on rencontre un ami que l'on n'a pas vu depuis longtemps), S. a su en prendre spontanément.

Nous n'avons pas imposé de situations dans lesquelles l'interlocuteur n'était pas disponible. Toutefois, nous avons compliqué certains cas en rendant l'interlocuteur indisponible uniquement parce qu'il était occupé. Dans ces cas-là, S. a su reconnaître l'indisponibilité de son interlocuteur et a été capable d'expliquer qu'il fallait patienter avant d'engager la conversation.

Les formules de salutation sont acquises. Elles étaient présentes au début de chaque échange. Néanmoins, S. reste très formel dans ses salutations. Il a employé peu de fois le terme « salut ». Il a tendance à saluer tous ses interlocuteurs par « bonjour ». Toutefois, les deux fois où il a employé le terme « salut », il l'a fait avec des personnes appropriées.

S. a su engager la conversation en fonction de son objectif mais pas toujours de façon adéquate.

- le renseignement : S. a su formuler correctement son renseignement. Toutefois, il ne pensait pas à s'excuser au préalable. Il n'introduisait pas ses propos, son discours paraissait alors trop brutal.

- le conseil : ici, il s'agissait d'un conseil dans le cadre du travail. Comme pour demander un renseignement, S. n'a pas su s'excuser au préalable et il a engagé la conversation de façon trop directe.

- la confiance : S. oublie de préciser à son interlocuteur qu'il lui fait une confiance. Encore une fois, il n'a pas su introduire son objectif.

- le compliment : nous n'avons pas proposé de situations nécessitant obligatoirement de faire un compliment mais S. n'y a pas pensé en conversation spontanée.

- le téléphone : lorsqu'il appelle quelqu'un pour annuler un rendez-vous, S. oublie de se présenter, et de s'excuser. Toutefois, il pense bien à préciser l'objet de son appel et à fixer une nouvelle date.

- l'invitation : lorsque S. veut inviter quelqu'un, il ne pense pas à lui demander s'il est disponible mais sa demande est adaptée et donc réussie. Si l'autre refuse, il sait qu'il ne doit pas le harceler mais proposer de décaler l'invitation.

- la conversation : lorsqu'il n'y a pas d'objectif précis, S. ne pense pas à parler de choses banales ni à utiliser ce que l'autre fait. Il utilise essentiellement comme sujet de conversation ce qu'il fait en commun avec son interlocuteur (le sport, les études...) et ce qui se passe autour d'eux (le cinéma). S. s'intéresse également à l'autre. Par exemple, lorsqu'il rencontre un ami, il engage la conversation en prenant des nouvelles de ce dernier.

En conclusion, en règle générale, S. a su initier les échanges de façon appropriée. Il lui a parfois fallu un temps de latence avant de trouver un sujet de discussion. Il ne pensait pas toujours à introduire ses objectifs mais allait droit au but ou les amenait souvent de façon non conventionnelle. Il manquait parfois de tact dans ses paroles. S. restait également très formel quel que soit son type d'interlocuteur.

2.3.2. G.W.

Globalement, G a su **adapter son discours** en fonction de son type d'interlocuteur. Les formules de salutation étaient correctes et appropriées. G. connaît également les situations dans lesquelles il peut prendre des nouvelles de son interlocuteur. Il s'est contenté de saluer un inconnu mais n'a pas pris systématiquement des nouvelles lorsqu'il s'agit d'une connaissance ou d'un ami. Mais, tout comme S., dans les cas où il rencontrait quelqu'un qu'il n'avait pas vu depuis longtemps, G. a su engager la conversation avec une prise de nouvelles.

Les formules de salutation sont acquises. G emploie de façon adaptée les termes « salut » et « bonjour ». A l'inverse de S., les salutations ne sont pas toujours présentes mais dans des contextes où elles ne sont pas forcément nécessaires (par exemple : confier un secret, ou discuter avec un collègue à la cantine). Lorsque G. aborde un ami, il emploie presque systématiquement la formule « Salut ! Comment tu vas ? » ce qui peut paraître récité.

G. a su en général engager la conversation de façon appropriée en fonction de son objectif de communication.

- le renseignement : G. sait demander un renseignement de façon convenable, mais n'introduit pas toujours ses paroles. Il ne pense pas à s'excuser au préalable.

- le conseil : G. commet les mêmes erreurs que pour le renseignement.

- la confiance : elle a été réussie. G. a pensé à préciser au préalable à son interlocuteur qu'il lui faisait une confiance et sait à qui il peut la faire.

- le compliment : G. ne l'a pas utilisé en conversation spontanée.

- le téléphone : tout comme S., lorsque G. appelle quelqu'un pour annuler un rendez-vous, il ne pense pas à s'excuser et oublie de se présenter. En revanche, il a su expliquer l'objet de son appel et demander un nouveau rendez-vous.

- l'invitation : G. a su formuler correctement sa demande pour inviter quelqu'un à boire un verre avec lui mais a oublié de lui demander s'il était disponible. En cas de refus, il a su proposer de reporter l'invitation.

- la conversation : quand G. n'avait pas d'objectif précis, il avait besoin d'un temps de latence après les formules de salutation. Il ne savait pas comment engager la conversation directement. Tout comme S., il ne s'est pas servi de ce que son interlocuteur aurait pu lui raconter. G. a essentiellement utilisé comme sujet de conversation ce qu'il partage en commun avec son interlocuteur (le sport) et le contexte, des choses qui se passent autour d'eux (par exemple au cinéma, à la cantine). Il a su s'intéresser à son interlocuteur en le questionnant sur sa journée, sur son métier... Spontanément, G. n'utilise pas de sujet banal mais s'il est à court d'idée et que nous le guidons, il pense à la météo et à l'actualité.

En conclusion, G. a plutôt bien réussi les mises en situation. Il a su engager la conversation de façon appropriée en fonction de ses objectifs et de son type d'interlocuteur. G. présente toutefois encore quelques difficultés avec les inconnus. En effet, lorsqu'il rencontre un inconnu dans une pièce, il ne se contente pas de le saluer mais peut le harceler de questions. Il utilise correctement les formules de salutation mais comme une récitation. Après ce rituel, il est souvent en panne, un sujet de conversation ne lui vient pas spontanément. Enfin, G. ne pense pas toujours introduire ses idées et peut donc paraître brutal.

2.3.3. M.B.

Pour chaque situation, M. a su **adapter ses paroles à son type d'interlocuteur**. Les formules de salutation étaient appropriées. Cependant, quelle que soit la personne à laquelle il s'adressait, M. a systématiquement employé le terme « bonjour » et jamais « salut ». Il ne pensait pas toujours à prendre des nouvelles de son interlocuteur mais le faisait dans les situations où cela était nécessaire (quand on rencontre quelqu'un qu'on n'a pas vu depuis longtemps). Toutefois, il a su qu'il ne fallait pas prendre des nouvelles d'un inconnu.

Les formules de salutation sont acquises même si elles n'étaient pas toujours présentes au début de chaque échange. Toutefois, nous pensons qu'en situation réelle, M. ne les oubliera pas car il nous a prouvé avant, qu'elles étaient automatiques chez lui et qu'il le faisait sans y réfléchir. Ici, M. était essentiellement focalisé et concentré sur ce qu'il allait dire, ce qui pourrait expliquer que dans certaines situations il ait oublié les formules de salutation.

Spontanément, dans plusieurs situations, M. a précisé qu'avant d'aborder la personne, il fallait qu'il vérifie que cette dernière soit **disponible**. Dans le cas où il devait parler à son patron, il a également pensé au **lieu** en indiquant qu'il fallait aller dans un endroit calme et isolé.

M. a su engager la conversation de façon appropriée en fonction de son objectif de communication.

- le renseignement : M. a su demander un renseignement convenablement. Contrairement à S. et à G., à chaque fois, il a pensé à s'excuser avant de développer sa demande.

- le conseil : de la même manière, M. a su demander un conseil de façon appropriée. Il a commencé par s'excuser et a formulé ses propos très poliment.

- la confiance : M. a correctement formulé sa confiance mais a oublié de préciser à la personne qu'il lui disait un secret.

- le compliment : M. ne l'a pas utilisé spontanément.

- le téléphone : cette situation a été très difficile pour M. Il est resté bloqué et n'a pas su quoi dire. Il a donc fallu le guider en expliquant comment il fallait commencer. Ses paroles

étaient ensuite appropriées. Il a pensé à s'excuser, à préciser l'objet de son appel et à demander un nouveau rendez-vous. Il s'est présenté parce que nous lui avons dit qu'il fallait le faire mais nous ne savons pas s'il y aurait pensé spontanément.

- l'invitation : M. a su formuler correctement sa demande pour inviter quelqu'un à boire un verre avec lui mais a oublié de lui demander s'il était disponible. En cas de refus, il a su expliquer qu'il ne fallait pas harceler la personne.

- la conversation : quand M. n'avait pas d'objectif précis, la conversation était parfois plus difficile à engager. M. devait beaucoup réfléchir avant de trouver un sujet de conversation. Il n'a pas utilisé des sujets banaux et ne s'est également pas servi de ce que son interlocuteur aurait pu lui raconter. Comme G., M. a essentiellement utilisé comme sujet de conversation le contexte (par exemple le cinéma), ce qu'il partage en commun avec son interlocuteur (le sport). Il a su également s'intéresser à son interlocuteur en prenant de ses nouvelles où en le questionnant sur sa journée ou sur ce qu'il devenait.

En conclusion, M. a su en général trouver la bonne manière d'engager la conversation dans les différentes situations proposées. Il est parvenu à s'adapter à son interlocuteur. Cependant, cet exercice lui a demandé beaucoup d'efforts, il devait énormément réfléchir et n'était pas à l'aise. A plusieurs reprises, il exprimait son angoisse par « je le ferai jamais » ce qui montre que même si M. est capable d'initier un échange de manière tout à fait convenable, il ne le fera pas au quotidien. De plus, quelques fois, il était quand même nécessaire de le guider pour engager la conversation car il ne savait pas ce qu'il devait dire.

2.4. Bilan du travail accompli au cours des séances

2.4.1. S.M.

Tout au long de nos séances de travail, S. s'est montré très investi et coopérant. Notre travail lui a permis de consolider certains de ses apprentissages et d'apprendre des notions nouvelles. S. semble avoir bien compris les différents types d'interlocuteurs qu'il peut rencontrer dans son quotidien et peut donc adapter son discours et sa distance en fonction de la relation qu'il entretient avec eux. Toutefois, même avec une personne proche comme un ami, S. garde un discours très formel, notamment dans les formules de salutation.

S. sera toujours en difficultés pour vérifier la disponibilité de son interlocuteur et pour juger de son attention car il ne sait pas détecter les signes traduisant ces situations. Les signaux que nous avons répertoriés peuvent l'aider mais cette liste reste non exhaustive. S. présente toujours des confusions avec les signaux de régulation, ce qui explique pourquoi il n'en émettait pas au cours de la conversation, dans l'évaluation initiale. De même, S. paraît avoir bien compris les différents objectifs de communication mais je pense qu'il ne parviendra pas à tous les appliquer. Avec des exemples concrets, S. a assimilé les différents thèmes que l'on peut utiliser pour engager une conversation uniquement dans le but de bavarder mais il ne pensera peut-être pas à les appliquer au quotidien.

A l'issue de nos séances, nous avons demandé à S. de récapituler tout ce que nous avons fait afin d'évaluer l'efficacité de notre travail. Seul, il s'est souvenu qu'avant d'engager une conversation, il faut vérifier la disponibilité de son interlocuteur et savoir à qui on s'adresse. Cependant, dans les cercles des relations, il oublie les amis et considère les collègues comme un cercle à part entière. Il a fallu que nous le guidions pour retrouver d'autres éléments tels que les formules de salutation et les sujets de conversation. De lui-même, S. a expliqué qu'il fallait adapter son discours à son interlocuteur. Les choses intimes sont réservées à la famille et aux amis à l'inverse des sujets banaux comme la météo et l'actualité. Il explique également que l'on peut aborder quelqu'un en utilisant un sujet qui l'intéresse ou dans le but de le découvrir.

En conclusion, S. a su ressortir des éléments justes mais pas de manière hiérarchisée. Il a oublié de parler de la distance et de certains objectifs de communication tels que faire un compliment, demander un renseignement ou un conseil... Il n'a également pas su expliquer qu'il fallait vérifier l'engagement de son interlocuteur. Par conséquent, ces oublis peuvent nous indiquer les difficultés que S. gardera au quotidien.

2.4.2. G.W.

Dès le début de notre travail, G. s'est montré coopérant. Ses résultats et son évolution ont été surprenants. G. est parvenu à réaliser certaines choses que l'on ne soupçonnait pas. Suite à nos séances de travail, G. a bien compris les différents interlocuteurs qu'il peut rencontrer et sait en général adapter son discours en fonction de la personne qu'il a en face de lui. G. présente tout de même encore quelques difficultés avec les inconnus et ne sait pas

toujours engager la conversation de façon appropriée. Il sait adapter sa distance et vérifier la disponibilité de son interlocuteur avant de parler. Les formules de salutation sont parfaitement acquises. Dorénavant, G. semble savoir faire la différence entre les personnes auxquelles il peut faire la bise de celles à qui il doit serrer la main.

G. a compris les différents buts que l'on peut avoir ainsi que les différents éléments que l'on peut utiliser pour engager une conversation dans le simple but de bavarder. Néanmoins, le compliment reste difficile et nous ne pensons pas qu'au quotidien, G. saura l'appliquer. Même si les différents sujets de discussion sont assimilés, nous ne sommes pas sûrs que G. pensera à les appliquer en situation. De même, G. sera toujours en difficulté pour détecter les signes qui indiquent que son interlocuteur l'écoute ou non. Il saura sûrement percevoir certains signaux que nous avons travaillés mais pas les autres.

Lorsque G. devait récapituler l'ensemble de notre travail, il s'est souvenu de nombreux éléments mais ne les a pas énumérés de manière hiérarchisée. Il a été capable d'expliquer qu'on est amené à discuter avec plusieurs personnes et qu'on ne s'adressait pas à tous de la même manière. Pour chaque type de personne, il a développé soit la façon dont on devait la saluer soit les sujets de discussion que nous pouvions aborder avec elle. Il a su également réexpliquer les différents gestes qui peuvent accompagner nos salutations. G. a ensuite exposé qu'il fallait vérifier la disponibilité de son interlocuteur avant d'engager une conversation mais s'est souvenu uniquement du cas où la personne est occupée. G. a oublié de parler de la distance, des différents objectifs de communication et de juger si notre interlocuteur nous écoute.

En conclusion, G. a beaucoup progressé ce qui montre que notre travail a été bénéfique pour lui. Il a assimilé de nombreux éléments et s'est remémoré une grande partie de notre travail. Certains items oubliés comme la distance ont été omis probablement parce qu'il sait comment s'y prendre sans y réfléchir. De fait, G. a acquis la plupart des éléments mais ne pensera peut-être pas à les appliquer au quotidien.

2.4.3. M.B.

M. s'est bien investi dans ce travail et s'est montré très coopératif. Ce guide lui a permis d'apprendre de nouvelles choses mais également de réfléchir plus en profondeur sur des éléments qu'il connaissait déjà. Notre travail a pris plus de temps avec M. qu'avec les autres car pour chaque partie, il s'est beaucoup questionné. Pour bien comprendre, il avait souvent besoin de passer en revue dans sa tête, toutes les situations qu'il avait pu vivre au quotidien. Comme il trouvait parfois des contre-exemples, il était nécessaire de préciser que tout ce que nous travaillions n'était que de la théorie qui n'était pas toujours applicable.

M. a parfaitement compris les différents types d'interlocuteurs qu'il peut rencontrer dans son quotidien et sait donc adapter sa distance et son discours en fonction de la relation qu'il entretient avec eux. Il pense presque toujours à bien vérifier la disponibilité de son partenaire de communication et est très vigilant sur ce point. Le rituel des salutations ne lui pose également aucun problème. M. montre qu'il est capable d'appliquer les différents objectifs de communication que l'on peut avoir ainsi que les différents thèmes que nous pouvons utiliser lorsque nous sommes à court de sujet. Cependant, M. explique qu'il sera trop difficile pour lui de les utiliser car « c'est trop dur de se jeter à l'eau ». De même, pour lui, certains thèmes de discussion comme la météo ne mènent à rien donc il ne voit pas l'utilité de les utiliser. Une fois que la conversation est engagée, nous pensons qu'il saura détecter les différents signes qu'émet son interlocuteur mais pas forcément si ces derniers sont trop subtils. Cependant, même si M. perçoit que son interlocuteur ne s'intéresse pas à ce qu'il dit, il ne saura pas clore la discussion. Ce point reste à travailler.

À l'issue de nos séances, M. avait retenu de nombreux éléments. Il s'est souvenu des différents types d'interlocuteur, comment les saluer et comment s'adapter à chacun. Il précise bien que dans certaines situations il faut s'excuser et être poli. Il explique que nous avons travaillé la façon d'engager une conversation mais ne sait pas développer. M. a oublié de détailler certains éléments tels que la distance probablement parce qu'il sait le faire de façon naturelle.

En conclusion, M. a progressé au cours de nos séances et nous a montré qu'il était capable de faire plus de choses que l'on ne pensait. Il a retenu l'essentiel de notre guide. Cependant, même si notre travail a été bénéfique, nous ne sommes pas certains qu'il saura le réinvestir au quotidien car cela lui demande beaucoup d'efforts.

3. Evaluation finale : analyse de l'évolution de chaque patient

Dans la conversation finale, nous étudions uniquement ce qui peut être susceptible d'être amélioré grâce à notre guide de conversation, suite aux séances de travail. Nous évaluons d'une part **l'aspect quantitatif**, c'est-à-dire : si le patient a su engager la conversation, le nombre de relances, le nombre de fois où il a varié le thème ainsi que l'éventuelle utilisation des régulateurs. D'autre part, nous évaluons **l'aspect qualitatif** de la conversation, c'est-à-dire : si la conversation est adaptée à l'interlocuteur, si le patient s'intéresse à son interlocuteur, la qualité de l'engagement de la conversation, le sujet utilisé et la qualité des régulateurs s'ils sont utilisés.

3.1. Résultats de S.M.

Cette fois-ci, la conversation menée avec S. a duré dix-huit minutes. L'échange a été enregistré la semaine suivant le week-end de Pâques. Le thème de la conversation a donc essentiellement porté sur ce que nous avons fait durant ce week-end (*cf. annexe 6*).

- Analyse quantitative

S. a parfaitement été capable d'**engager** la conversation lorsque nous avons démarré l'enregistrement. Il a également su **initier** spontanément deux fois un **nouveau thème** et quatre fois avec aide, c'est-à-dire que lorsque qu'un sujet s'arrêtait et qu'il n'ajoutait rien, je lui demandais ce qu'il pouvait dire de plus. Une fois que nous avons abordé un thème, S. a pu le **relancer** cinq fois avec des questions. En ce qui concerne les **régulateurs**, S. en a peu utilisé pendant mon discours mais disait souvent « ah d'accord » suite à mes réponses.

- Analyse qualitative

S. a commencé la conversation avec une formule de salutation tout à fait appropriée : « Bonjour Amélie ! Comment vas-tu ? ». Il a ensuite engagé l'échange en me demandant ce que j'avais fait le week-end passé. Ce début d'échange est donc parfaitement adapté au type d'interlocuteur qu'il a en face de lui.

Par la suite, S. a su globalement **adapter la conversation** en fonction de son partenaire de communication. Néanmoins, deux fois, il m'a parlé de choses qui ne me regardaient pas à savoir, la somme d'argent qu'avait eu son neveu à Pâques et l'éducation de ce dernier. S. a donc encore parfois du mal à savoir ce qu'il peut dire ou non à son interlocuteur.

Nous avons observé une différence entre le début et la fin de la conversation. En effet, au départ, la conversation s'est rapidement orientée sur la vie de S. Il continuait de développer des sujets le concernant, sans se soucier de son interlocuteur. De ce fait, S. a toujours besoin de parler des évènements qui le tracassent sur le moment sans jamais clore le sujet. Ses soucis continuent de monopoliser la conversation. Néanmoins, contrairement à la conversation initiale, S. a su s'intéresser à son interlocuteur dans la seconde partie de la conversation.

S. a essentiellement **engagé un nouveau thème** de conversation en me posant des questions dans le but de me découvrir et a utilisé une fois un sujet banal, c'est-à-dire la météo (« Aujourd'hui il fait beau mais il fait froid. L'hiver n'est pas encore parti. »). Les questions posées pour me découvrir portaient sur la famille (« Est-ce que t'as des frères et sœurs ? »), sur les loisirs ou sur les goûts (« Quels sont tes loisirs ? » et « Tu regardes quoi comme genre de film ? »), ainsi que sur les études ou la vie professionnelle (« Que penses-tu faire l'année prochaine après tes études ? »)

Après avoir initié un nouveau sujet de conversation, S. a également été capable de rebondir sur mes réponses en relançant chaque thème avec d'autres questions. Ceci montre qu'il **s'intéresse** davantage **à son interlocuteur**. Par exemple, lorsque nous parlions de la famille et particulièrement des frères et sœurs, il a su me demander si ces derniers étaient plus vieux ou plus jeunes que moi et ce qu'ils faisaient comme études. De même, pour les loisirs, il a été capable de demander des précisions (« Tu pratiques quoi comme danse ? »). Il a su également approfondir le sujet concernant mon avenir professionnel. De plus, S. a réussi une nouvelle fois à maintenir un thème.

S. a utilisé peu de **régulateurs** pendant mon discours, essentiellement des régulateurs verbaux (« ouais ») en chevauchement de parole mais il a souvent répondu « Ah d'accord » suite à mes répliques. Ceci était approprié et montre qu'il a suivi mes propos. S. n'a utilisé aucun régulateur non-verbal.

Par conséquent, nous avons observé une amélioration entre la conversation initiale et celle-ci. S. a su engager la conversation et ce, de façon appropriée. Il a été capable de varier les thèmes en introduisant de nouveaux sujets, ce qui n'était pas le cas avant. S. s'est également intéressé davantage à son interlocuteur. Néanmoins, même si son discours est en général adapté à son partenaire de communication, S. a encore parfois du mal à savoir ce qu'il peut dire à certaines personnes et pas à d'autres. De plus, même s'il a su initier de nouveaux thèmes de façon appropriée, la plupart du temps, il ne l'a pas fait spontanément. Il a fallu que je lui demande de trouver un sujet. Au final, la conversation paraissait naturelle et pas si difficile qu'on aurait pu le penser pour S. Le travail autour de ce guide a donc été utile pour lui. Toutefois, il ne pense pas toujours à se servir de ce qu'il a appris notamment en ce qui concerne les thèmes de conversation qu'il peut utiliser.

3.2. Résultats de G.W.

La conversation enregistrée a duré le même temps que la première (environ dix minutes). Même si le temps était égal, cette conversation était totalement différente de l'autre. Contrairement à notre première discussion, ici, G. menait davantage l'échange et était beaucoup plus à l'aise. Les thèmes de la conversation étaient variés mais portaient essentiellement sur G. (*cf. annexe 6*).

- Analyse quantitative

Lorsque nous avons démarré l'enregistrement, G. a su **engager** la conversation. Il a pu **varier le thème** en introduisant une fois un nouveau sujet au début de l'enregistrement. Il est parvenu à initier deux fois un nouveau thème avec aide. Une fois que nous avons abordé un sujet, G. a été capable de le **relancer** une fois en développant davantage sa pensée et non en posant d'autres questions. Pour la majorité des thèmes, il n'a pas su les relancer mais les a développés davantage uniquement lorsque je lui posais des questions sur ce thème. G. n'a toujours pas utilisé de **régulateurs** verbaux ou non verbaux.

- Analyse qualitative

G. a débuté la conversation par une formule de salutation appropriée : « Bonjour » mais n'a pas pris de mes nouvelles. Il a ensuite engagé l'échange en me demandant ce que j'avais fait pendant la journée. Ce début d'échange est donc adapté au type d'interlocuteur qu'il a en face de lui.

Tout au long de l'échange, G. a su **adapter la conversation** à son partenaire de communication. En effet, les thèmes abordés étaient parfaitement appropriés. A aucun moment, G. a évoqué des choses qui ne me concernaient pas.

G. a commencé à engager la conversation en s'intéressant à son interlocuteur lorsqu'il m'a questionné sur ma journée. Par la suite, **les thèmes** que G. a initiés portaient sur lui. Il ne m'a jamais posé de questions mais a adopté la stratégie de raconter des choses qu'il vivait (« euh je vais aller à la foire lundi avec le C.M.P. parce qu'en fait ils font une journée handicapée à la foire », « euh j'ai été voir y a pas longtemps le film de Jamel Debbouze « Pourquoi j'ai pas mangé mon père » » et « A la rentrée en fait je vais aller à Flavigny, c'est réservé pour ceux qui ont un handicap moteur »). Mise à part le premier, G. a initié chaque thème sous forme de phrases affirmatives et non sous forme de questions. De ce fait, G. a parlé de lui et racontait des choses appropriées sans que cela monopolise la conversation comme S. G. a abordé de nouveaux thèmes correctement mais n'as pas pensé à se servir de ce que nous avons travaillé. Il s'est vite retrouvé à court de sujet de conversation et n'a pas pris l'initiative de parler par exemple de choses banales, de me poser des questions pour me découvrir ou d'utiliser des éléments que nous avons déjà racontés.

De ce fait, G. ne **s'intéresse** pas plus à son **interlocuteur** qu'au départ dans la mesure où les thèmes de la conversation ont essentiellement porté sur lui (ses activités, ses sorties et ses études). De même, lorsque je le questionnais, il n'a pas su en retour m'inviter à répondre aux mêmes questions.

De plus, lorsqu'un thème est abordé, G. a fait des progrès pour le **maintenir** mais ne parvenait pas toujours à **relancer** la conversation sur le sujet. Quand il parvient à maintenir un thème, il le fait en développant davantage le sujet mais ne pense pas à poser des questions. La plupart du temps, il développe un sujet uniquement lorsque je lui pose des questions pour obtenir plus de précisions mais ne le fait pas spontanément. A ce niveau, G. a également progressé car il ne s'est pas contenté de répondre à mes questions par « oui » ou « non » mais

s'est exprimé davantage. De ce fait, même si G. est capable d'initier un thème, il ne sait pas toujours relancer la discussion sur ce thème.

En conclusion, nous avons observé une nette amélioration entre la conversation initiale et celle-ci. Au cours de cet échange, nous avons senti que G. faisait beaucoup d'efforts pour réussir à converser. Il a su engager la conversation de façon appropriée. Il est également parvenu à initier de nouveaux thèmes mais n'a pas su exploiter les sujets travaillés. Cependant, la majorité des thèmes que G. a abordé lui ont demandé réflexion. On a noté un certain temps de latence avant chaque nouveau sujet. De plus, la plupart du temps, il a fallu que je demande à G. de trouver un sujet avant qu'il s'exprime. Même si G. a encore besoin de travailler pour apprendre à maintenir un thème, on note tout de même des progrès pour développer un sujet. G. ne s'intéresse toujours pas à son interlocuteur. Au final, la conversation paraissait naturelle, adaptée mais un peu difficile pour G. en particulier pour trouver un sujet de conversation dans la mesure où il avait besoin de beaucoup réfléchir. Le travail autour de ce guide a donc été bénéfique pour G. Cependant, il n'a pas pensé à utiliser les thèmes de conversation que nous avons détaillés en séances. Nous ne savons donc pas s'il appliquera notre travail au quotidien.

3.3. Résultats de M.B.

Cette conversation a été plus courte que la première, elle a duré environ dix minutes. Il a fallu du temps pour que M. réussisse à introduire un sujet de conversation. Les thèmes de l'échange ont essentiellement porté sur la météo et sur la musique (*cf. annexe 6*).

- Analyse quantitative

Dès le début de l'enregistrement, M. a **engagé la conversation** puis s'est repris pour l'initier plus convenablement. Il n'a pas su introduire un thème seul mais a réussi à le faire avec aide. Il a été capable ensuite de **varier** une fois **le thème**, toujours avec aide. De plus, M. a **relancé** deux fois la conversation (une fois sur chaque thème) en posant une nouvelle question. Au cours de cet échange, M. n'a toujours pas utilisé de **régulateurs** verbaux ou non verbaux.

- Analyse qualitative

M. a débuté la conversation directement par une **formule de salutation** convenable : « Bonjour ». Il s'est ensuite questionné sur le type d'interlocuteur que j'étais par rapport à lui pour savoir comment il devait adapter son discours. Il s'est alors repris en prenant des nouvelles « Bonjour ! Comment allez-vous ? » Ce début de conversation est donc adapté.

Après le rituel des salutations, M. s'est retrouvé bloqué et à court de sujet. Pris d'angoisse, il exprime qu'il ne sait plus, que c'est dur et a fini par se lancer. Il a été nécessaire de lui redonner le livret pour qu'il puisse retrouver un sujet de discussion. Il est parvenu à initier deux **thèmes** au cours de la conversation. L'un portait sur la météo (« Le temps est assez doux aujourd'hui, il fait très bon, vous ne trouvez pas ? On est en train d'enlever les pull-overs, l'été arrive. ») et l'autre sur les loisirs (« Vous aimez quoi comme loisir ? Moi j'aime la musique et vous ? »). M. a donc su initier un sujet aussi bien sous forme de question qu'avec une phrase affirmative. Il a su utiliser comme thème un sujet banal et l'objectif de découvrir l'autre. Les thèmes utilisés par M. étaient adéquats en fonction du type d'interlocuteur qu'il avait face de lui.

Une fois le thème lancé, M. a été capable en général de le maintenir. Il a su **relancer** une fois chaque thème à travers une question (« et vous, vous aimez bien ce temps ? » et « quel style de musique ? ») Par ailleurs, il a également su continuer à converser sur un sujet en développant sa pensée. Nous avons également noté quelques tentatives de relance qui n'ont pas forcément abouti. Ceci montre que M. avait la volonté de poursuivre sur un thème mais ne savait pas toujours comment s'y prendre. Même si M. savait auparavant maintenir un thème, il a fait des progrès pour le relancer. Lors de notre première rencontre, il n'était pas capable de poser davantage de questions pour poursuivre la discussion.

De ce fait, tout au long de cet échange, M. a su **adapter la conversation** à son type d'interlocuteur. Il nous a montré qu'il avait le souci d'avoir un discours approprié dans la mesure où sa première réplique consistait à me demander à quelle catégorie j'appartenais. Les thèmes abordés étaient convenables. M. ne m'a jamais parlé de choses intimes.

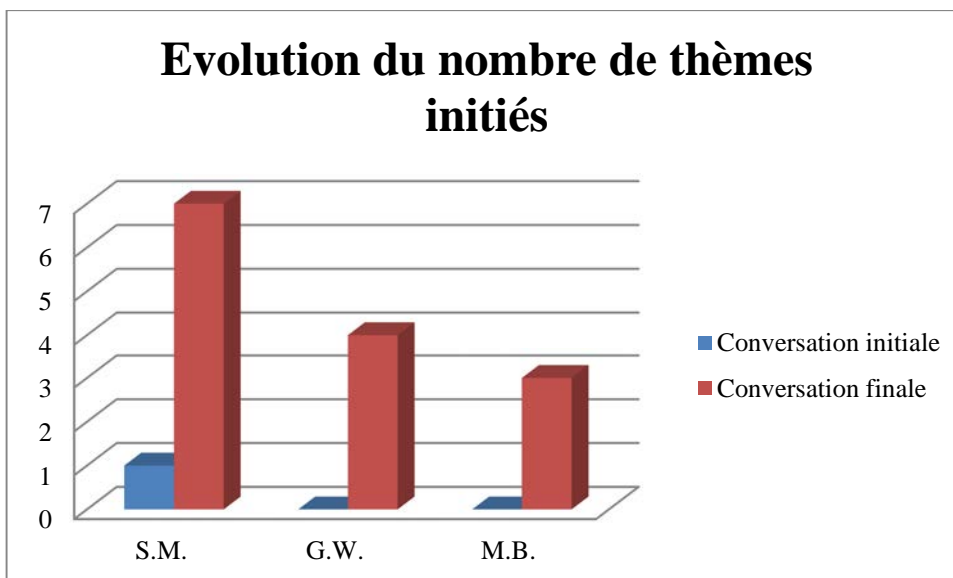
M. s'est beaucoup plus **intéressé à son interlocuteur** que la première fois. En effet, il a su me questionner sur mes loisirs et a rebondi sur mes réponses afin que je développe davantage mes goûts musicaux par exemple. De même, à plusieurs reprises, lorsque je le questionnais, il a su en retour m'inviter à répondre aux mêmes questions. A la fin de notre

conversation, M. a parlé un peu plus pour développer sa passion pour la musique. Suite à ce discours un peu plus long, il s'est inquiété en exprimant : « ce n'est pas une conversation ça c'est à sens unique. » Ceci montre une nouvelle fois que M. a porté un intérêt à son interlocuteur et qu'il a largement pris en compte sa place dans l'interaction.

En conclusion, M. a fait beaucoup de progrès par rapport à la conversation initiale. Il réfléchissait à voix haute, ce qui nous a permis de suivre son évolution. Contrairement à S. et à G., il s'est soucié de la catégorie à laquelle appartenait son interlocuteur pour pouvoir adapter son discours ainsi qu'à la qualité de sa conversation. M. a su initier l'échange de façon appropriée. Toutefois, même si les thèmes qu'il a introduits étaient adéquats, il lui a fallu un certain temps de latence avant de trouver un sujet. Ceci n'est donc pas encore automatisé. De plus, M. s'est intéressé à son interlocuteur, ce qui n'était pas le cas avant. De ce fait, M. a eu des difficultés à se lancer au début mais s'est bien débrouillé par la suite. La conversation était parfaitement adaptée et paraissait naturelle. Cependant, cet échange a semblé difficile pour M. Il a dû se surpasser pour répondre à nos attentes. Le travail autour de ce livret a donc été utile avec M. mais ne se reflétera probablement pas au quotidien dans la mesure où M. a eu besoin d'aide pour introduire des sujets et que cela lui a coûté cognitivement.

3.4. Synthèse des résultats obtenus

Notre guide avait pour but d'apprendre aux personnes présentant un syndrome d'Asperger à engager une conversation de façon convenable. Les thèmes de discussion travaillés leur permettent d'une part de trouver un sujet pour initier l'échange et d'autre part d'avoir une idée pour varier le thème. Si on analyse **quantitativement**, nous pouvons observer que ce guide a été utile dans la mesure où les trois patients ont initié plus de fois un nouveau thème dans la conversation finale par rapport à la conversation initiale. Cette amélioration peut être observée sur le diagramme suivant.



D'un point de vue **qualitatif**, nous remarquons également une évolution entre les deux conversations pour les trois patients étudiés. Pour tous les trois, leur discours était parfaitement adapté à leur type d'interlocuteur. Toutefois, S. est encore capable de livrer des choses intimes à des personnes qu'il ne connaît pas. De même, les trois patients ont fait des progrès pour s'intéresser davantage à leur interlocuteur, particulièrement S. et M. Même si on note une légère amélioration, G. a encore du mal à se préoccuper de son interlocuteur.

Les formules de salutation sont acquises pour tous et elles étaient présentes dans ces trois conversations contrairement aux premières. Par la suite, les trois patients n'ont pas utilisé la même stratégie pour introduire un thème. S. a choisi d'initier un sujet avec des questions, à l'inverse de G. qui a opté pour des phrases affirmatives. Quant à M., il a utilisé ces deux stratégies. Nous pouvions développer le thème dans chacun des cas. S. et M. ont utilisé les mêmes sujets : la météo et découvrir l'autre, alors que G. n'a pas eu recours à ce que nous avons travaillé mais a choisi de porter la discussion sur des choses qui le concernent (événements vécus, loisirs, avenir...) S. et M. ont également fait des progrès pour relancer la discussion. Ils ont été capables de poser davantage de questions pour relancer un sujet. G. a progressé pour maintenir un thème mais présente encore des difficultés pour le relancer.

En conclusion, nous avons senti que ces trois patients avaient fait beaucoup d'efforts pour réussir cette ultime conversation. Ils nous ont montré qu'ils se sont améliorés par rapport au début mais que notre travail n'est pas encore pleinement intégré. En effet, certains ont réussi à introduire des sujets seuls, mais les trois patients ont eu ensuite besoin d'aide pour

lancer un thème. Il a été nécessaire de les inciter à réfléchir et à se remémorer ce que nous avons fait. Aucun patient ne pense à utiliser ce qu'il a appris lorsqu'il est à court de sujet. Il faut les inciter à y penser. De plus, la plupart des thèmes sont introduits par « euh » ce qui montre encore leur hésitation. On note également un certain temps de latence avant chaque introduction de thème ce qui illustre le fait que les personnes Asperger ont encore besoin de réfléchir, que le thème ne leur vient pas de façon automatique. Ces trois patients doivent donc encore s'entraîner pour réussir pleinement à converser.

4. Discussion

4.1. Vérification des hypothèses

Pour vérifier nos hypothèses, nous nous appuyons sur des résultats venant d'une population réduite. De ce fait, le traitement des hypothèses est lié à ces observations particulières. Une toute autre interprétation pourrait être faite avec une population plus large ou constituée différemment.

Les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger présentent des difficultés au niveau de la pragmatique, notamment dans les habiletés conversationnelles. On sait que ce n'est pas une évidence pour elles de gérer un échange :

- **Elles ne savent pas adapter la distance en fonction de leur interlocuteur.**
- **Elles ne respectent pas les règles d'alternance des tours de parole ni les signaux permettant de réguler l'échange.**
- **Elles sont incapables d'initier, de maintenir et de clore un échange.**
- **Elles ont des difficultés à réparer un échange.**
- **Elles ne maîtrisent pas les routines conversationnelles.**

Notre évaluation initiale nous permet de valider partiellement cette hypothèse. Certes, les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger présentent des difficultés au niveau des habiletés conversationnelles mais toutes les habiletés ne sont pas altérées.

- Seul S. ne savait pas adapter sa distance en fonction de son interlocuteur. Les autres ne présentaient pas de difficulté à ce niveau-là.

- Les trois patients testés respectaient les règles d'alternance des tours de parole. Cette habileté est donc maîtrisée. Cependant, nous avons vu qu'ils ne savent pas tous repérer les signaux qui permettent de réguler l'échange et ils ne les utilisent donc pas.
- Les patients sont incapables d'initier et de clore un échange mais S. et M. sont capables de le maintenir.
- Aucun ne sait réparer un échange.
- Les routines conversationnelles n'ont pas pu être véritablement testées mais elles étaient absentes lors de la conversation initiale.

Pour apprendre quelque chose, les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger ont besoin d'un apprentissage explicite. Il leur faut un support concret. Elles ont donc besoin de faire des exercices pour intégrer une information. Il serait donc possible de leur apprendre à converser.

Notre travail autour de notre guide permet de valider cette hypothèse. A l'issue de nos séances, nous avons questionné chaque patient sur l'utilité des exercices. Tous ont répondu que les exercices les avaient aidés à mieux comprendre. Les trois personnes interrogées ont obtenu des meilleurs résultats à l'évaluation finale qu'à l'évaluation initiale, ce qui montre qu'il est possible de leur apprendre à converser.

Les personnes avec un syndrome d'Asperger sont qualifiées comme étant des penseurs visuels. Pour faciliter leur apprentissage, un support visuel semble nécessaire ; il leur permettra de photographier les éléments importants. Elles ont donc besoin d'images pour illustrer l'information à apprendre.

Cette hypothèse peut être entièrement validée. Chaque patient a répondu qu'il était nécessaire d'illustrer certaines parties de notre travail afin de mieux visualiser les comportements attendus. Cela a été particulièrement le cas pour M. qui se servait des B.D. comme modèle pour réaliser ses exercices.

4.2. Validation de nos objectifs

Notre but principal était de créer un guide permettant aux personnes Asperger d'apprendre à converser, pour s'insérer le mieux possible dans la société. Pour cela, nous avons différents objectifs :

- **Le guide doit correspondre aux difficultés des personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger pour engager une conversation. Il doit permettre de travailler ces difficultés de façon fonctionnelle.**

L'évaluation initiale nous a permis de relever les réelles difficultés que présentaient les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger et de créer le guide en fonction des difficultés observées. Cet objectif a donc été atteint dans la mesure où nous avons ciblé les lacunes communes chez ces trois patients. A l'issue de nos séances, tous ont expliqué que ce guide les avait aidé, qu'ils avaient appris de nouvelles choses. L'amélioration des résultats nous laisse penser que nous avons réussi à travailler ces difficultés de façon fonctionnelle.

- **Face au manque d'outils permettant de rééduquer les habiletés conversationnelles, ce matériel doit également pouvoir servir de support pour les orthophonistes.**

Comme nous avons voulu créer un matériel correspondant exactement aux difficultés que présentent les trois personnes ayant fait l'objet de notre étude, nous ne pouvons pas utiliser notre guide avec l'ensemble des personnes présentant un syndrome d'Asperger mais uniquement avec celles qui détiennent les mêmes difficultés que nos trois patients testés. Ce matériel peut donc servir de support pour les orthophonistes ayant des patients avec un syndrome d'Asperger mais qui présentent exactement les mêmes difficultés que nos trois personnes étudiées. Il ne pourra donc pas servir à tous les orthophonistes prenant en charge des patients Asperger.

- **Ce guide doit pouvoir être utilisé au quotidien par les personnes avec un syndrome d'Asperger.**

Lorsque nous avons demandé à chaque patient s'ils allaient utiliser ce guide au quotidien, tous ont répondu positivement. Cependant, leur comportement au cours de nos

séances nous a montré que pour eux, l'action de converser restait une tâche difficile et que pour certaines situations, ils n'oseraient pas appliquer ce qu'ils ont appris, au quotidien. Ceci est le cas essentiellement pour M. qui, à plusieurs reprises, exprimait qu'il n'engagerait jamais la conversation dans certains cas. De ce fait, dans la mesure où chaque personne est repartie avec son guide, chacun peut le consulter à tout moment et s'en servir dès qu'il le souhaite. Notre objectif est donc atteint puisque notre guide permet d'être utilisé au quotidien. Cependant, ne pouvant pas suivre les personnes tous les jours, il est difficile d'évaluer son impact dans leur vie quotidienne.

4.3. Propositions de modifications

Nous pensons que des modifications pourraient être envisagées pour certaines parties de notre guide. Nos propositions découlent des difficultés que nous avons rencontrées avec les trois patients lors de nos séances de travail.

Premièrement, il serait peut-être judicieux de **développer les signes non verbaux** qui montrent d'une part que la personne est pressée et d'autre part qu'elle est de mauvaise humeur. En effet, les patients étudiés, comme la majorité des personnes présentant un syndrome d'Asperger ne savent pas détecter ces signes ce qui peut les handicaper pour vérifier la disponibilité de leur interlocuteur.

De plus, il pourrait être envisageable de **développer la notion de compliment**, en explicitant ce terme et en ajoutant différents exemples de types de compliment sur lesquels les personnes Asperger pourront s'appuyer lorsqu'ils seront amenés à en faire un.

Enfin, nous pourrions également approfondir et enrichir davantage la liste des thèmes de conversation. Nous pouvons aussi envisager de créer une liste de sujets de discussion que nous pouvons utiliser en fonction de la personne à laquelle nous nous adressons.

4.4. Critiques méthodologiques

Notre travail de recherche ainsi que nos séances autour de notre guide ont été menés avec rigueur, ils peuvent cependant faire l'objet de plusieurs critiques.

Tout d'abord, nous n'avons pas adopté le même comportement lors de l'évaluation initiale et finale. En effet, au cours la conversation initiale, nous n'avons pas forcément laissé les patients initier un thème mais dès qu'il y avait une pause, nous avons relancé la conversation sans donner l'éventuelle possibilité au patient de réfléchir et d'introduire un nouveau sujet. A l'inverse, au cours de la conversation finale, nous laissons le temps à chaque patient de bien réfléchir pour introduire un sujet et nous nous mettions plus en retrait. De la même manière, les patients nous connaissaient mieux lors de l'enregistrement de la conversation finale par rapport à la conversation initiale où nous venions de nous rencontrer. De ce fait, les personnes Asperger étaient peut-être plus à l'aise, ce qui a pu influencer les résultats obtenus.

De plus, lors de la conversation, chaque patient était conscient qu'il était plus ou moins en situation de test. Voulant réussir, ils ont pu se surpasser et fournir beaucoup d'efforts pour répondre à nos attentes mais ils n'auraient peut-être pas réagi de la même manière en situation réelle. Nos résultats obtenus sont peut-être biaisés par cette situation de test.

Par ailleurs, pour tester notre travail, nous avons élaboré des mises en situation afin d'observer si chaque patient réussit à engager la conversation dans différentes circonstances. Cependant, les situations testées ne correspondaient pas exactement à celles que nous avons travaillées. Elles ne permettaient donc pas d'évaluer pleinement l'efficacité de notre travail. De même, il aurait été plus judicieux de faire des véritables jeux de rôle dans lesquels nous aurions pu observer la distance, la posture... Pour chaque situation, nous avons seulement demandé à chaque patient la façon dont il s'y prendrait pour engager la conversation.

Enfin, avec plus temps, il aurait été judicieux de revoir quelques mois après les patients et de les tester à nouveau afin d'évaluer si notre travail est efficace sur du long terme. Il aurait également été intéressant de les questionner sur l'usage de notre guide au quotidien, voir si depuis notre travail, ils ont utilisé leur guide ou pas.

4.5. Perspectives

Nous pouvons envisager de revoir ces trois patients à quelques mois d'intervalle, pour faire une nouvelle évaluation, afin de nous rendre compte si l'effet de notre guide est durable. Nous pourrions également poursuivre notre recherche avec un échantillon plus grand. Ainsi, avec une population plus importante, nous n'obtiendrons peut-être pas les mêmes résultats.

De plus, il serait possible de mener la même recherche mais en travaillant une autre habileté conversationnelle. Pour exemple, deux des patients testés et notamment S. sont demandeurs d'apprendre également à clore une conversation d'une part lorsqu'elle ne les intéresse pas et d'autre part quand cela est nécessaire.

Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons élaboré un guide de conversation permettant d'apprendre à engager une conversation de façon appropriée. Ce guide se compose de deux grandes parties : une balayant les « prérequis » nécessaires pour engager une conversation de façon convenable et l'autre expliquant les différentes manières dont on peut initier un échange.

Nous avons testé ce guide auprès de trois adolescents et jeunes adultes présentant un syndrome d'Asperger et ayant des difficultés au niveau des habiletés conversationnelles, majoritairement pour engager une conversation.

Grâce à une évaluation initiale et à l'analyse des résultats, nous avons pu cibler les réelles difficultés des patients testés et créer ainsi un outil correspondant à leurs difficultés. L'analyse des échelles d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles nous a permis également d'effectuer un travail répondant à leurs attentes. Tous, souhaitent apprendre à se faire de nouvelles connaissances, à engager une conversation avec une personne inconnue et à s'insérer dans une conversation de groupe. L'objectif de notre guide étant d'apprendre à engager une conversation permet de répondre en partie à toutes leurs attentes. En effet, pour se faire de nouvelles connaissances et pour s'insérer dans une conversation de groupe, il faut savoir entre autre initier l'échange.

Les résultats obtenus nous ont permis de démontrer que notre guide était adapté aux difficultés de ces patients et qu'il peut éventuellement être un outil dans la prise en charge des habiletés conversationnelles. **L'analyse quantitative** nous a montré que les patients avaient réussi à initier l'échange dans l'évaluation finale, contrairement à notre première rencontre. De même, ils ont été capables d'engager plus de nouveaux thèmes lors de la conversation finale que lors de la conversation initiale. **L'analyse qualitative** nous a permis de constater que les patients étaient parvenus à initier l'échange de façon appropriée et que le rituel des salutations était acquis, qu'ils s'adaptaient à leur interlocuteur, que certains s'intéressaient davantage à leur partenaire de communication et que les thèmes abordés étaient appropriés.

Cependant, même si les exercices ont été correctement réussis, que les mises en situation n'ont pas été échouées et que des progrès se sont fait sentir lors de l'évaluation finale, il ne faut pas oublier que ces situations restent artificielles. Les échecs ou les réussites

des patients lors de la prise en charge orthophonique ne sont pas forcément les plus représentatifs de ceux de la vie quotidienne. De ce fait, même si nous avons observé des progrès lors de la prise en charge, nous ne savons pas si ces derniers se font ressentir au quotidien. De la même manière, S. et essentiellement M. ont exprimé que même si dorénavant ils sont capables d'engager une conversation avec quelqu'un, cela restait pour eux un effort difficile à surmonter et que certaines situations allaient « contre leur nature ». Suite à notre travail, maintenant, chacun a les outils en main pour réussir mais sauront-ils en faire bon usage au quotidien ?

Grâce à notre guide, nous avons pu répondre à notre problématique en créant un outil permettant aux personnes Asperger une meilleure insertion dans la société. Cependant, ceci sera le cas, si chaque patient met en application ce qu'il a appris et utilise son livret dès que le besoin se fera ressentir. Dans le cas contraire, notre travail n'aura donc pas eu d'impact sur leur vie quotidienne.

L'analyse de nos résultats nous a donc permis de valider en majeure partie nos hypothèses. En effet, nous avons vu que chez les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger qui ont fait l'objet de notre étude, toutes les habiletés conversationnelles ne sont pas altérées. Cependant, comme nous l'avons dit, le nombre de sujets ayant fait partie de cette étude étant restreint, les résultats obtenus sont plutôt à considérer comme des indications à une recherche plus élaborée et avec un plus grand nombre de sujets.

Ce travail de recherche a été très enrichissant pour notre future vie professionnelle. Nous avons pu comparer les réelles difficultés que présentent les personnes avec un syndrome d'Asperger par rapport à la théorie. Nous avons pu prendre également en compte l'impact que ces difficultés peuvent représenter sur leur quotidien. Ce travail nous a permis de nous familiariser avec la prise en charge des personnes présentant un syndrome d'Asperger et de prendre conscience de l'importance de la pragmatique dans la rééducation orthophonique. Ce travail a aussi été l'occasion de riches et constructifs échanges d'une part avec l'orthophoniste et d'autre part avec les personnes Asperger elles-mêmes.

Notre guide pourrait être soumis à quelques modifications et testé ensuite sur une autre population ou sur un échantillon plus grand. Notre étude pourrait donc se poursuivre par la comparaison de nos résultats avec ceux obtenus soit sur un autre panel, soit sur un échantillon plus grand. Ainsi, nous pourrions évaluer la réelle efficacité de notre guide.

Bibliographie

Ouvrages :

- ATTWOOD T. (2010) *Le syndrome d'Asperger*. Troisième édition. Paris, de Boeck.
- ATTWOOD T., Marin B. (2012) *Symptomatique du syndrome d'Asperger chez l'enfant*.
- FRITH U. (2010) *L'énigme de l'autisme. Deuxième édition*. Paris, Odile Jacob.
- GEPNER B. (2014) *Autismes – Ralentir le monde extérieur, calmer le monde intérieur*. Paris, Odile Jacob.
- GRAND C. (2012) *Toi qu'on dit « autiste » : Le syndrome d'Asperger expliqué aux enfants*. Paris, L'Harmattan.
- GRANDIN T. (2000) *Ma vie d'autiste*. Paris, Odile Jacob
- HALLIDAY WILLEY L. (2010) *Vivre avec le syndrome d'Asperger : un handicap invisible au quotidien*. Paris, de Boeck
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1996) *La conversation*. Paris, Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990) *Les interactions verbales. Tome I*. Paris, A. Colin.
- MOTTRON L. (2006) *L'autisme : une autre intelligence. Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Paris, Mardaga.
- PEETERS T. (2014) *L'autisme. De la compréhension à l'intervention. Deuxième édition*. Paris, Dunod.
- SCHOVANEC J. (2012) *Je suis à l'est*. Paris, Plon.
- TAMMET D. (2007) *Je suis né un jour bleu*. Paris, J'ai lu.
- TRAVERSO V. (2004) *L'analyse des conversations*. Paris, Nathan.
- VERMEULEN P. (2013) *Comprendre les personnes autistes de haut niveau*. Paris, Dunod.
- VERMEULEN P. (2014) *Comment pense une personne autiste ?* Paris, Dunod.

YVON D. (2014) *A la découverte de l'autisme. Des neurosciences à la vie en société*. Paris, Dunod.

Articles :

ADRIEN J.L., BASSANO D., LAVIELLE M. (2003) Etude développementale des troubles langagiers chez l'enfant autiste : lexique, morphosyntaxe, pragmatique, *ANAE*, 73 III, 164-172.

BLAN R., LANDRY M. (2009) Le syndrome d'Asperger : capacités verbales et adaptation sociale, *ANAE*, 101, 69-84.

BOUCHEZ M.H., MAGEROTTE G., WHILLAYE E. (2008) Le style d'apprentissage des personnes avec autisme. Comment apprennent les personnes avec autisme ?, *ANAE*, 100, 311-315.

CHANTRAINE Y., HUPET M. (1992) L'acquisition du langage et le développement d'habiletés conversationnelles, *Glossa, les cahiers de l'Unadrio*, 29, 44-53.

COQUET F. (2005) Pragmatique : quelques notions de base, *Rééducation orthophonique*, 221, 13-27.

COQUET F. (2005) Prise en compte de la dimension pragmatique dans l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral chez l'enfant, *Rééducation orthophonique*, 221, 103-114.

COUDOUGNAN E. (2012) Le bilan orthophonique de l'enfant autiste : des recommandations à la pratique, *Rééducation orthophonique*, 249, 77-90.

DANSART P. (2000) L'autisme, handicap de communication, *Glossa*, 70, 32-41.

GARITTE C. (2005) Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant, *Rééducation orthophonique*, 221, 57-66.

LECLERC M.C. (2005) Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés, *Rééducation orthophonique*, 221, 159-170.

LESUR A. (2012) Quel ingrédient manque-t-il à la conversation ? Recenser les troubles pragmatiques chez la personne autiste de haut niveau, *Rééducation orthophonique*, 249, 3-28.

MONFORT M. (2005) Troubles pragmatiques chez l'enfant : nosologie et principes d'intervention, *Rééducation orthophonique*, 221, 85-101.

MONFORT M. (2012) Troubles de la prosodie dans l'autisme et autres troubles pragmatiques du langage, *Rééducation orthophonique*, 249, 61-75

TROGNON A. (2005) Les compétences interactionnelles : formes d'exercice, bases, effets et développement, *Rééducation orthophonique*, 221, 29-56.

Mémoire :

BENZONI C. (2010) *Etude de la pragmatique du langage d'adultes devenus sourds porteurs de prothèses auditives dans une situation de conversation à trois avec des adultes entendants.* Université Victor Segalen Bordeaux 2.

BIGOURET F. (2004) *Mise au point d'un outil d'évaluation des capacités pragmatiques pour une population d'enfants dysphasiques phonologico-syntaxiques et lexico-syntaxiques.* Université Libre de Bruxelles.

BLANDIN S., BUGGIA M. (2010) *Impact d'un travail rééducatif sur les habiletés conversationnelles dans le cadre de troubles pragmatiques secondaires : étude de cas auprès d'une enfant porteuse de trisomie 21.* Université Claude Bernard Lyon 1.

HIREP J. (2013) *Approche de la pragmatique du langage chez la personne avec autisme : en traînement des fonctions de communication afin de (r)établir le lien entre la théorie de l'esprit et habiletés sociales.* Université Lille 2.

Document internet :

Asperger Aide France, <http://www.aspergeraide.com>

Amélie TAHAY

Les habiletés conversationnelles chez les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger : intérêt d'un guide d'apprentissage à l'initiation de l'échange.

Mémoire d'orthophonie, Nancy 2015

Résumé

Les troubles de la pragmatique, notamment l'altération des habiletés conversationnelles font partie du tableau clinique du syndrome d'Asperger. Dans une société où la conversation représente le point principal de toute activité, ne pas savoir converser peut représenter un handicap au quotidien. L'objectif de ce mémoire est donc de créer un outil d'apprentissage, utilisable au quotidien, permettant aux personnes présentant un syndrome d'Asperger d'apprendre à converser, dans le but de favoriser une meilleure insertion dans la société. Pour construire notre outil, nous sommes partis de trois hypothèses : les personnes Asperger présentent des troubles au niveau des habiletés conversationnelles, pour apprendre quelque chose, elles ont besoin d'un support concret et de faire des exercices et comme ce sont des penseurs visuels, des images sont utiles pour favoriser leur apprentissage. Après avoir évalué les difficultés au niveau des habiletés conversationnelles que présentaient les personnes atteintes d'un syndrome d'Asperger, à partir d'une conversation, nous avons élaboré un livret pouvant les aider à s'appliquer à engager un échange. Le travail autour de notre guide s'est effectué auprès de trois adolescents et adultes porteurs d'un syndrome d'Asperger. Au terme de ce travail, nous avons évalué à nouveau les trois patients à travers une interaction et nous avons constaté une amélioration pour engager la conversation et initier des nouveaux thèmes chez ces trois patients, par rapport à l'évaluation initiale. Notre guide semble donc avoir été efficace et utile pour apprendre à initier un échange. Il nous a permis de vérifier nos hypothèses initiales. Cependant, les résultats ne peuvent pas être généralisés du fait du faible nombre des participants. Ce guide pourrait donc faire l'objet de quelques modifications et être testé ensuite sur une population plus importante.

Mots clés : autisme – syndrome d'Asperger – pragmatique – habiletés conversationnelles – interaction – guide de conversation.

Abstract

Disorders of pragmatic, including weathering conversational skills are part of the clinical picture of Asperger's syndrome. In a society where conversation is the main point of all activity, not knowing talk can be a handicap in everyday life. The objective of this dissertation therefore is to create a learning tool that can be used in everyday life, allowing people with Asperger's syndrome learn to converse in order to promote better integration into society. To build our tool, we started from three hypothesis: people with Asperger's syndrome have disorder of conversational skills, to learn something, they need concrete support and to do exercises and as they are visuals thinkers, they need images to promote their learning. After assessing the difficulties in conversational skills that showed people with Asperger's syndrome, through a conversation, we developed a guide to help them to learn to hire an exchange. The work around our guide was conducted with three adolescents and adults with Asperger's syndrome. After this work, we evaluated again the three patients through a spontaneous conversation and we found an improvement to start the conversation and introduce new themes in these three patients, compared with the initial assessment. Our guide seems to have been effective and useful to learn how to start an exchange. It allowed us to verify our initial hypothesis. However, the results can not be generalized because of the small number of participants. This guide could therefore be subject to some changes and then be tested on a larger population.

Keywords : autism – Asperger's syndrome – pragmatic – conversational skills – exchange – guide.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE présenté par :

Amélie TAHAY

soutenu le : 26 juin 2015

pour obtenir le **Certificat de Capacité d'Orthophoniste**
de l'Université de Lorraine

**Les habiletés conversationnelles chez les
personnes atteintes d'un syndrome
d'Asperger : intérêt d'un guide
d'apprentissage à l'initiation de l'échange**

Annexes

Année universitaire : 2014-2015

Liste des annexes

Annexe 1 : autorisation d'enregistrement et droit à l'image.....	2
Annexe 2 : Echelles d'auto-évaluation des habiletés conversationnelles (Pomini, 1999).....	5
Annexe 3 : Transcriptions des conversations initiales	13
1. Conversation avec G.W.....	13
2. Conversation avec M.B.	22
3. Conversation avec S.M.	34
Annexe 4 : Guides complétés au cours des séances.....	63
1. Exercice sur le cercle des relations	63
2. Exercice sur la distance interindividuelle.....	64
3. Exercice sur les lieux.....	66
4. Exercice sur la disponibilité de notre interlocuteur.....	69
5. Travail autour du compliment et de la critique	72
6. Exercice sur « savoir ce que je veux dire »	75
7. Exercice sur les salutations	78
8. Exemples de sujets banaux permettant d'engager une conversation	81
9. Exercice sur les signes indiquant l'engagement de l'autre dans la conversation.....	82
Annexe 5 : Réponses aux mises en situation.....	84
Mise en situation S. M.....	84
Mise en situation G.W.....	86
Mise en situation M.B.	88
Annexe 6 : Transcriptions des conversations finales.	90
1. Conversation avec G.W.....	90
2. Conversation avec M.B.	97
3. Conversation avec S.M.	101

Autorisation pour l'enregistrement audio/vidéo
et l'exploitation des données enregistrées

Je soussigné(e) B. M.

patient

responsable légal de

- autorise par la présente Mme CANTUS, orthophoniste et Mlle TAHAY, étudiante en 4^{ème} année d'orthophonie à enregistrer en audio/vidéo des interactions.

- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée **uniquement** à des fins de recherche scientifique (mémoire d'orthophonie).

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront *anonymisées* : ceci signifie que les transcriptions de ces données utiliseront des initiales et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants.

- les vidéos pourront être remises au patient sur demande

Lieu et date :

Signature :



Autorisation pour l'enregistrement audio/vidéo
et l'exploitation des données enregistrées

Je soussigné(e) *SM*
.....

patient

responsable légal de

- autorise par la présente Mme CANTUS, orthophoniste et Mlle TAHAY, étudiante en 4^{ème} année d'orthophonie à enregistrer en audio/vidéo des interactions.

- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée **uniquement** à des fins de recherche scientifique (mémoire d'orthophonie) uniquement.

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront *anonymisées* : ceci signifie que les transcriptions de ces données utiliseront des initiales et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants.

- les vidéos pourront être remises aux participants sur demande.

Lieu et date : *Lascar le 24/11/2015*

Signature :

SM

Autorisation pour l'enregistrement audio/vidéo et l'exploitation des données enregistrées

Je soussigné(e)W.....G.....

patient

responsable légal de

- autorise par la présente Mme CANTUS, orthophoniste et Mlle TAHAY, étudiante en 4^{ème} année d'orthophonie à enregistrer en audio/vidéo des interactions.

- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée **uniquement** à des fins de recherche scientifique (mémoire d'orthophonie).

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront *anonymisées* : ceci signifie que les transcriptions de ces données utiliseront des initiales et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants.

Lieu et date : 23/04/2015

Signature : W

Auto-évaluation des habiletés conversationnelles

(AHC)

(Pomini, 1999)

Nom : B P
27/12/1994

Date : 8/11/2014

INSTRUCTIONS GENERALES

Veillez indiquer dans la colonne de droite à quel point chacune des phrases ci-dessous correspondent à ce que vous faites et à ce que vous ressentez dans les situations de conversation.

- | | non | un peu | assez | tout à fait |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. Je sais moduler ma voix en fonction des situations (par exemple parler doucement pour ne pas gêner ou parler fort pour être bien entendu). | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 2. Je n'ose pas regarder l'autre quand je discute avec lui. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 3. Je sais comment me faire de nouvelles connaissances. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 4. J'ai de la peine à engager des conversations avec les personnes que je connais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 5. Je sais comment poursuivre une conversation sur un thème qui me plaît. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 6. Je n'ose pas parler de moi. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> 7. Je n'ose pas interrompre quelqu'un qui parle trop. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

- | | non | un peu | assez | tout à fait |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> 8. Si au cours d'une conversation si je n'ai pas compris quelque chose, j'ose demander de me répéter ce qui a été dit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 9. J'arrive à mettre fin à une conversation quand c'est nécessaire. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 10. Je n'arrive pas à donner mon avis personnel à des personnes que je connais mal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 11. Je peux poser des questions intimes aux personnes que je connais. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 12. Je sais quand je peux dire des choses intimes et quand je ne le peux pas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 13. Je ne vérifie pas si l'autre a compris ce que je voulais dire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 14. J'ai de la peine à changer de thème quand la conversation ne me convient pas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> 15. Je ne sais pas engager une conversation avec quelqu'un que je ne connais pas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 16. Je sais comment m'y prendre pour m'insérer dans une conversation de groupe. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Relisez à présent le questionnaire et choisissez quatre domaines où vous souhaiteriez en priorité faire des progrès. Pour indiquer ces quatre domaines, cochez les cases rondes situées à gauche des numéros de questions.

SCORE

Nombre de points obtenus : (Nombre maximum de points possible : 48 pts)

Taux de compétences (score / 0.48) :

Evaluation : non = 0 pt ; un peu = 1 pt ; assez = 2 pts ; tout à fait = 3 pts.

Items inversés : 2 - 4 - 6 - 7 - 10 - 13 - 14 - 15. (non = 3 pts ; un peu = 2 pts ; assez = 1 pt ; tout à fait = 0 pt).

Auto-évaluation des habiletés conversationnelles

(AHC)

(Pomini, 1999)

Nom : M. S.

Date : 09/12/14

0910111986

INSTRUCTIONS GENERALES

Veillez indiquer dans la colonne de droite à quel point chacune des phrases ci-dessous correspondent à ce que vous faites et à ce que vous ressentez dans les situations de conversation.

- | | non | un peu | assez | tout à fait |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. Je sais moduler ma voix en fonction des situations (par exemple parler doucement pour ne pas gêner ou parler fort pour être bien entendu). | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 2. Je n'ose pas regarder l'autre quand je discute avec lui. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> 3. Je sais comment me faire de nouvelles connaissances. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 4. J'ai de la peine à engager des conversations avec les personnes que je connais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 5. Je sais comment poursuivre une conversation sur un thème qui me plaît. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 6. Je n'ose pas parler de moi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 7. Je n'ose pas interrompre quelqu'un qui parle trop. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|--------------------------------------|---|--|------------------------------------|--|--|
| <input checked="" type="radio"/> 8. | Si au cours d'une conversation si je n'ai pas compris quelque chose, j'ose demander de me répéter ce qui a été dit. | non
<input type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input checked="" type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 9. | J'arrive à mettre fin à une conversation quand c'est nécessaire. | non
<input checked="" type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 10. | Je n'arrive pas à donner mon avis personnel à des personnes que je connais mal. | non
<input type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 11. | Je peux poser des questions intimes aux personnes que je connais. | non
<input checked="" type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> 12. | Je sais quand je peux dire des choses intimes et quand je ne le peux pas. | non
<input checked="" type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 13. | Je ne vérifie pas si l'autre a compris ce que je voulais dire. | non
<input checked="" type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 14. | J'ai de la peine à changer de thème quand la conversation ne me convient pas. | non
<input checked="" type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> 15. | Je ne sais pas engager une conversation avec quelqu'un que je ne connais pas. | non
<input type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input checked="" type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> 16. | Je sais comment m'y prendre pour m'insérer dans une conversation de groupe. | non
<input checked="" type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |

Relisez à présent le questionnaire et choisissez quatre domaines où vous souhaiteriez en priorité faire des progrès. Pour indiquer ces quatre domaines, cochez les cases rondes situées à gauche des numéros de questions.

SCORE

Nombre de points obtenus : (Nombre maximum de points possible : 48 pts)

Taux de compétences (score / 0.48) :

Evaluation : non = 0 pt ; un peu = 1 pt ; assez = 2 pts ; tout à fait = 3 pts.

Items inversés : 2 - 4 - 6 - 7 - 10 - 13 - 14 - 15. (non = 3 pts ; un peu = 2 pts ; assez = 1 pt ; tout à fait = 0 pt).

Auto-évaluation des habiletés conversationnelles

(AHC)

(Pomini, 1999)

Nom : W. G.

Date : 08/12/2014

INSTRUCTIONS GENERALES

Veillez indiquer dans la colonne de droite à quel point chacune des phrases ci-dessous correspondent à ce que vous faites et à ce que vous ressentez dans les situations de conversation.

- | | non | un peu | assez | tout à fait |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. Je sais moduler ma voix en fonction des situations (par exemple parler doucement pour ne pas gêner ou parler fort pour être bien entendu). | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 2. Je n'ose pas regarder l'autre quand je discute avec lui. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> 3. Je sais comment me faire de nouvelles connaissances. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 4. J'ai de la peine à engager des conversations avec les personnes que je connais. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 5. Je sais comment poursuivre une conversation sur un thème qui me plaît. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 6. Je n'ose pas parler de moi. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 7. Je n'ose pas interrompre quelqu'un qui parle trop. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | non | un peu | assez | tout à fait |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input checked="" type="radio"/> 8. Si au cours d'une conversation si je n'ai pas compris quelque chose, j'ose demander de me répéter ce qui a été dit. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 9. J'arrive à mettre fin à une conversation quand c'est nécessaire. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 10. Je n'arrive pas à donner mon avis personnel à des personnes que je connais mal. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 11. Je peux poser des questions intimes aux personnes que je connais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 12. Je sais quand je peux dire des choses intimes et quand je ne le peux pas. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 13. Je ne vérifie pas si l'autre a compris ce que je voulais dire. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> 14. J'ai de la peine à changer de thème quand la conversation ne me convient pas. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> 15. Je ne sais pas engager une conversation avec quelqu'un que je ne connais pas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> 16. Je sais comment m'y prendre pour m'insérer dans une conversation de groupe. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Relisez à présent le questionnaire et choisissez quatre domaines où vous souhaiteriez en priorité faire des progrès. Pour indiquer ces quatre domaines, cochez les cases rondes situées à gauche des numéros de questions.

SCORE

Nombre de points obtenus : (Nombre maximum de points possible : 48 pts)

Taux de compétences (score / 0.48) :

Evaluation : non = 0 pt ; un peu = 1 pt ; assez = 2 pts ; tout à fait = 3 pts.

Items inversés : 2 - 4 - 6 - 7 - 10 - 13 - 14 - 15. (non = 3 pts ; un peu = 2 pts ; assez = 1 pt ; tout à fait = 0 pt).

Echelle remplie par la maman de G.W.

Auto-évaluation des habiletés conversationnelles

(AHC)

(Pomini, 1999)

Nom : W. G.

Date : 10/01/1997
de maman

INSTRUCTIONS GENERALES

Veillez indiquer dans la colonne de droite à quel point chacune des phrases ci-dessous correspondent à ce que vous faites et à ce que vous ressentez dans les situations de conversation.

- | | non | un peu | assez | tout à fait |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| O 1. Je sais moduler ma voix en fonction des situations (par exemple parler doucement pour ne pas gêner ou parler fort pour être bien entendu). | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O 2. Je n'ose pas regarder l'autre quand je discute avec lui. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O 3. Je sais comment me faire de nouvelles connaissances. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O 4. J'ai de la peine à engager des conversations avec les personnes que je connais. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O 5. Je sais comment poursuivre une conversation sur un thème qui me plaît. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O 6. Je n'ose pas parler de moi. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| O 7. Je n'ose pas interrompre quelqu'un qui parle trop. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|-------|---|--|---|--|--|
| O 8. | Si au cours d'une conversation si je n'ai pas compris quelque chose, j'ose demander de me répéter ce qui a été dit. | non
<input type="checkbox"/> | un peu
<input checked="" type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| O 9. | J'arrive à mettre fin à une conversation quand c'est nécessaire. | non
<input type="checkbox"/> | un peu
<input checked="" type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| O 10. | Je n'arrive pas à donner mon avis personnel à des personnes que je connais mal. | non
<input checked="" type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| O 11. | Je peux poser des questions intimes aux personnes que je connais. | non
<input checked="" type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| O 12. | Je sais quand je peux dire des choses intimes et quand je ne le peux pas. | non
<input type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input checked="" type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| O 13. | Je ne vérifie pas si l'autre a compris ce que je voulais dire. | non
<input checked="" type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| O 14. | J'ai de la peine à changer de thème quand la conversation ne me convient pas. | non
<input type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input checked="" type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |
| O 15. | Je ne sais pas engager une conversation avec quelqu'un que je ne connais pas. | non
<input checked="" type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input checked="" type="checkbox"/> |
| O 16. | Je sais comment m'y prendre pour m'insérer dans une conversation de groupe. | non
<input checked="" type="checkbox"/> | un peu
<input type="checkbox"/> | assez
<input type="checkbox"/> | tout à fait
<input type="checkbox"/> |

Relisez à présent le questionnaire et choisissez quatre domaines où vous souhaiteriez en priorité faire des progrès. Pour indiquer ces quatre domaines, cochez les cases rondes situées à gauche des numéros de questions.

SCORE

Nombre de points obtenus : (Nombre maximum de points possible : 48 pts)

Taux de compétences (score / 0.48) :

Evaluation : non = 0 pt ; un peu = 1 pt ; assez = 2 pts ; tout à fait = 3 pts.

Items inversés : 2 - 4 - 6 - 7 - 10 - 13 - 14 - 15. (non = 3 pts ; un peu = 2 pts ; assez = 1 pt ; tout à fait = 0 pt).

Annexe 3 : Transcriptions des conversations initiales

1. Conversation avec G.W.

Amélie

- on t'a expliqué un peu pourquoi euh j'étais là

G.W.

- euh oui

Amélie

- oui ça te dérange pas de euh

G.W.

- euh non

Amélie

- de parler un peu avec moi
- alors moi j'te connais pas du tout euh, tu peux me dire comment tu t'appelles?

G.W.

- euh W. G.

Amélie

- d'accord
- et tu as quel âge?

G.W.

- euh 17 ans
- bientôt 18 le mois prochain

Amélie

- d'accord
- donc euh tu es au lycée?

G.W.

- euh oui

Amélie

- tu euh t'as t'fais un bac général euh

G.W.

- euh un CAP
- un CAP euh cuisine

Amélie + G.W.

- **1:** d'accord
- **2:** dans la restauration

Amélie

- et donc ça te plaît?

G.W.

- euh
- en fait j'aimerais bien changer de euh filière j'aimerais aller en pâtisserie à Stanislas l'année prochaine parce que comme j'vais finir mon année de CAP bah
- l'année prochaine j'voudrais j'aimerais aller à Stanislas

Amélie

- d'accord pour faire quoi plus tard?

G.W.

- euh pâtissier

Amélie

- pâtissier d'accord t'as toujours été passionné par la

G.W. + Amélie

- 1: ouais
- 2: pâtisserie

Amélie

- oui

G.W.

- hum

Amélie

- d'accord et tu voudrais rester travailler ici ou bouger un peu euh dans une autre ville ou

G.W.

- euh rester ici

Amélie

- rester ici

G.W.

- hum

Amélie

- d'accord
- tu habites encore avec tes parents?

G.W.

- euh oui

Amélie

- t'as des frères et sœurs?

G.W.

- euh un frère *+[bg]*

Amélie

- comment i s'appelle

G.W.

- euh Thomas

Amélie

- il est plus grand ou euh

G.W. + Amélie

- 1: euh plus petit
- 2: plus petit que toi

Amélie

- d'accord et il a quel âge?

G.W.

- euh 15 ans

Amélie

- da il est au collège alors?

G.W.

- oui il est au collège

Amélie

- ça va tu t'entends bien avec lui?

G.W.

- euh non

Amélie

- non? *+[rire]*

G.W.

- non

Amélie

- pourquoi? *+[rire]*

G.W.

- ché pas i l'arrête pas d'm'emmerder *[pf]*
- de m'embêter

Amélie

- ah i t'embête

G.W.

- hum

Amélie

- tout l'temps

G.W.

- oui

Amélie

- c'est pas facile

G.W. + Amélie

- **1:** hum
- **2:** alors

Amélie

- qu'est-ce que tu aimes bien faire dans la vie sinon?

G.W.

- bah j'aime euh
- souvent j'fais du basket j'aime bien euh la télé j'aime bien la musique euh

Amélie

- d'accord tu euh tu fais partie d'un club de basket?

G.W.

- euh oui

Amélie

- oui
- le euh tu joues en équipe?

G.W.

- non on est en équipe mais j'fais pas les matchs parce que comme j'suis
- comme j'ai pas pu être euh
- euh
- dans mon niveau parce que comme i sont euh plus d'expérience que moi bah j'dois être les
- ceux qui ont
- *[i]* ceux qui ont
- 15 16 ans

Amélie

- d'accord oui
- donc euh c'est juste euh pour t'entraîner

G.W. + Amélie

- **1:** oui
- **2:** comme ça pour le plaisir euh

G.W.

- ouais

Amélie

- et tu retrouves des copains là-bas ou

G.W.

- bah en fait je discute pas trop parce que j'me concentre plus sur le jeu sur le dans les vestiaires j'y pense pas trop à parler

Amélie

- d'accord ça fait longtemps que t'en fais depuis qu't'es petit?

G.W.

- euh depuis l'mois de euh septembre

Amélie

- ah donc tu viens juste de commencer euh
- c'est une nouvelle passion euh

G.W.

- oui

Amélie

- et avant tu faisais d'autres activités?

G.W.

- euh
- non j'étais sur ma télé j'écoutais d'la musique mais euh j'étais
- j'faisais un p'tit euh j'faisais rien pi ché pas

Amélie

- tu sortais pas trop de chez

G.W. + Amélie

- **1:** euh non
- **2:** toi

Amélie

- oui voilà tu préférerais rester

G.W. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** tranquille

Amélie

- comme ça euh personne t'embêtais *+[rire]*
- d'accord *[i]*
- et hum
- qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui alors?

G.W.

- bah j'ai
- j'étais à l'école

Amélie + G.W.

- **1:** oui
- **2:** ouais

Amélie

- et après c'est tout

G.W.

- euh

Amélie

- ta tu finissais peut être tard euh

G.W.

- non j'ai fini euh quatre heures

Amélie

- d'accord donc t'es rentré chez toi

G.W.

- euh quatre heures et demi

Amélie

- ok
- donc qu'est-ce que tu fais chez toi à part regarder la télé sinon
- tu lis des fois?

G.W.

- *[i]* bah des bandes dessinées euh

Amélie

- oui t'aimes bien euh les bandes

G.W. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** dessinées

G.W.

- hum

Amélie

- quel genre de euh

G.W.

- euh
- Astérix Tintin Lucky Luke euh
- des c'est les grands classiques

Amélie

- d'accord
- est-ce que tu aimes aller au cinéma?

G.W.

- euh oui

Amélie

- y a longtemps qu't'y as été ou

G.W.

- [i] la dernière fois qu'j'ai été c'était euh
- quand j'avais été voir "qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu"
- ou euh

Amélie

- ah oui oui d'accord

G.W.

- l'appel des singes et l'affrontement euh

Amélie

- oui
- j'suis allée l'voir aussi "qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu"

G.W.

- hum

Amélie

- il était rigolo

G.W. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** comme film

Amélie

- ça t'a plu?

G.W.

- ouais

Amélie

- d'accord
- tu étais à la saint Nicolas c'week end?

G.W.

- euh non

Amélie

- non

G.W.

- non

Amélie

- t'aimes pas euh le défilé

G.W.

- euh
- non mais mes parents i travaillaient donc euh

Amélie

- d'accord donc tu pouvais pas y aller

G.W. + Amélie

- **1:** oui
- **2:** euh

Amélie

- et sinon t'aurais bien aimé y aller?

G.W.

- [i] bah
- j'vais à Laneuville euh
- enfin non j'pourrai pas y aller mercredi puisque comme j'ai entraîné euh
- en fait i passe à 19h à Laneuville donc j'pourrai pas l'voir puisque l'entraînement c'est à euh 19h10
- 19h30

Amélie

- d'accord parce que tu habites à Laneuville c'est ça?

G.W.

- ouais

Amélie

- ah d'accord donc tu pouvais pas aller l'voir sur

G.W. + Amélie

- **1:** non
- **2:** Nancy euh

Amélie

- d'accord
- hum et les autres années tu euh tu es déjà allé?

G.W.

- euh non j'vais voir que ceux de Laneuville mais cette année j'crois qu'j'pourrai pas le voir puisque
- comme j'vais au basket bah
- mais comme le basket c'est à 19h30 le temps d'aller à Saint Nicolas de port bah ça met au moins euh 20 minutes

Amélie

- d'accord
- euh et pendant les vacances de Noël qu'est-ce que tu vas faire alors?
- tu sais déjà, t'as programmé des choses?

G.W.

- bah aller euh chez des copains
- jou jouer à Fifa
- et pi euh à des consoles ou faire Noël et pi
- voilà

Amélie

- d'accord
- tu tu vas rester ici alors

G.W.

- ouais

Amélie

- tu vas pas partir

G.W. + Amélie

- **1:** non
- **2:** quelque part euh

Amélie

- et le jour de Noël tu vas retrouver un peu euh ta famille?

G.W.

- oui ma famille

Amélie

- t'as des grands-parents ou

G.W. + Amélie

- **1:** euh
- **2:** des oncles

Amélie

- des tantes

G.W.

- ouais j'ai des grands-parents
- j'ai deux oncles et une tante et pi

Amélie

- et tu vas faire Noël avec eux alors?

G.W.

- oui

Amélie

- d'accord
- moi aussi je vais aller dans ma famille
- avec mon oncle et ma tante
- et euh [tx] sinon tu sais c'que tu voudrais comme cadeau pour Noël?

G.W.

- euh une PS3 mais bon

Amélie

- et tu penses que tu vas l'avoir?

G.W.

- oui

Amélie

- oui c'est tes parents qui vont t'l'offrir

G.W.

- oui

Amélie

- ça t'fait plaisir alors

G.W.

- hum

Amélie

- et toi tu vas faire des cadeaux un peu aux gens d'ta famille?

G.W.

- [i] bah j'ai pas trop j'ai pas d'sous pour le moment mais
- ché pas trop quoi
- faire

Amélie

- d'accord t'as pas trop d'idée sinon euh
- non c'est pas toujours évident de trouver des idées pour quelqu'un
- faut bien connaître ses goûts

G.W.

- hum

Amélie

- peut-être qu'i peuvent te donner quelques idées s'i te disent c'qu'ils veulent vraiment

G.W.

- ouais

Frédérique

- puis on peut en confectionner des cadeaux

Frédérique + G.W.

- **1:** hein
- **2:** oui

Frédérique

- sans en acheter

G.W.

- hum

Amélie

- comme ça c'est gratuit [rire]

Frédérique

- moi j'connais un adulte fin un adolescent il avait pas d'argent pour faire des cadeaux alors en fait il a fait un p'tit emploi du temps et d'ss il a collé quatre choses que sa maman lui d'mande de faire régulièrement
- par exemple ranger sa chambre...donc il a fait bon pour ranger ma chambre bon pour t'aider à vider le lave-vaisselle...
- ça a fait plaisir à sa maman c'était pas pour Noël c'était pour l'anniversaire de sa maman
- hein

G.W.

- hum

Frédérique

- ça c'est un cadeau

G.W.

- ouais

Amélie

- c'est une bonne idée ça

G.W.

- oui

Frédérique

- hein?
- voilà

G.W.

- hum

Amélie

- tu pourrais peut être avoir des p'tites idées comme ça euh

G.W.

- oui j'pourrai

Amélie

- pour fabriquer

Amélie + G.W.

- **1:** n'importe quoi
2: hum

Amélie

- on peut fabriquer de tout en fait hein

G.W.

- oui

Amélie

- avec euh que du papier ou du carton euh ça va vite
- mais bon je sais pas si t'aimes bien bricoler peut être que euh

G.W.

- euh non

Amélie

- non [*rire*]

G.W.

- non

Amélie

- ça t'plaît pas trop

G.W.

- non

Amélie

- d'accord
- tu voudrais m'parler d'autre chose? t'as envie de parler de euh
- quelque chose de particulier

G.W.

- euh non

Amélie

- non?

Amélie + Frédérique

- **1:** d'acc
- **2:** alors quand

Frédérique

- on fait la conversation G. c'est qui est important aussi c'est qu'en fait Amélie elle t'a posé plein de questions donc elle connaît un p'tit peu
- euh tes passions le sport... mais maintenant toi il faudrait p't'être que tu t'intéresses un p'tit peu à elle

G.W.

- oui

Frédérique

- alors qu'est-ce que tu pourrais lui d'envoyer?

G.W.

- euh quelles sont tes passions?

Amélie

- ah mes passions
- moi j'aime beaucoup la danse

G.W.

- ouais

Amélie

- j'ai fait d'la danse classique et là j'en fais d'la danse contemporaine

G.W.

- euh où t'habites?

Amélie

- alors j'suis originaire d'Epinal à la base et là en c'moment j'habite à Nancy parce que j'en fais mes études à Nancy

G.W.

- *[silence]* euh as-tu des frères ou des sœurs euh?

Amélie

- oui j'ai un frère et deux sœurs et donc euh en fait j'habite avec mon frère et ma sœur parce qu'on est tous les trois étudiants donc euh
- on habite à Nancy tous les trois

G.W.

- hum *[silence]*
- qu'est-ce que j'pourrais poser? *[silence]*
- t'as été à la saint Nicolas ou de Nancy ou
- dans

Amélie

- oui fin j'suis allée voir le défilé d'saint Nicolas mais à Epinal en fait du coup comme j'suis rentrée chez mes parents euh le week-end
- à Epinal aussi i font l'défilé d'la saint Nicolas donc j'y suis allée et euh c'était le samedi soir

G.W. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** donc j'suis

Amélie

- allée au défilé et après y avait l'feu d'artifice
- voilà moi j'y vais tous les ans j'adore le défilé *[rire]*

Frédérique

- moi j'suis allée à c'lui d'Nancy il était chouette +*[rire]* y avait beaucoup d'monde aussi c'est un peu l'souci

Amélie

- oui

Frédérique

- ouais c'est noir de monde

G.W.

- euh [silence]
- qu'est-ce que j'pourrais poser comme question? [silence]

Frédérique

- alors est qu'y a encore autre chose que tu voudrais savoir?

G.W.

- euh non [silence]
- j'ai pas d'idée d'question là

Frédérique

- d'accord

Amélie

- d'accord

Frédérique

- c'est bon?

Amélie

- j'pense ouais

Frédérique + Amélie

- **1:** ouais d'accord
- **2:** c'est d'jà pas mal

2. Conversation avec M.B.

Amélie

- alors tu peux développer un peu ta bonne nouvelle euh parce que moi j'ai j'connais pas euh un peu ton passé et

M.B.

- euh
- j'ai
- euh
- aller à la MDPH
- euh
- euh j'étais euh recensé fin
- en
- autiste euh Asperger

Amélie

- oui

M.B.

- récemment
- et
- je
- avec les contacts fin qu'i z ont eu euh à la MDPH euh aussi à Laxou
- i z ont
- un
- donné les coordonnées euh dans une ferme la Faisandrie

Amélie + M.B.

- **1:** d'accord
- **2:** après

M.B.

- pont saint Vincent
- et j'ai fait un stage d'une semaine
- un très bon stage j'ai bien aimé

- et à la fin du stage i m'ont dit si euh je voulais travailler ici
- j'ai dit oui
- et la MDPH a dit non

Amélie

- d'accord et c'était y a longtemps ça ton stage tu l'as fait quand?

M.B.

- euh
- au mois d'avril

Amélie

- d'accord

M.B.

- de cette année je crois +[tx]

Amélie

- oui donc c'était déjà y a quelques mois

M.B.

- oui
- et
- on a redéveloppé euh
- la question
- euh et là la MDPH euh a dit oui mais ce n'était pas écrit et la ferme ne pouvait pas me prendre parce que j'avais y avait pas de décision de la MDPH mais elle me prenait quand même euh

Amélie

- en fait la ferme

M.B. + Amélie

- **1:** oui
- **2:** était d'accord

Amélie

- pour te prendre c'est ça?

M.B.

- oui

Amélie

- mais la MDPH euh au début avait dit non

M.B.

- oui
- elle a euh maintenant elle redit oui mais là c'était un temps administratif c'était les papiers c'est c'était long et
- on
- on en voyait pas l'bout

Amélie

- d'accord depuis le mois d'avril c'est ça?

M.B.

- oui +[tx]

Amélie

- i sont i fin i suivent ton dossier depuis le mois d'avril et donc euh y a fallu tous ces mois pour qu'i acceptent euh

M.B.

- oui

Amélie

- de te prendre à la ferme

M.B.

- oui
- euh
- au mois de décembre euh là j'ai reçu bah deux jours
- avant hier
- une lettre

- euh comme quoi je commençais euh bah
- et y a deux jours sauf que ma mère m'a appelé
- et y a 10 minutes
- comme quoi je commence en janvier

Amélie

- d'accord

M.B. + Amélie

- **1:** et
- **2:** c'est bien

Amélie

- c'est bientôt là

M.B.

- oui

Amélie

- t'es content?

M.B.

- euh
- euh j'étais content pour le boulot
- mais moins content comme quoi je ferai quoi aujourd'hui pour ce rendez-vous aujourd'hui je j'ai pensé loin
- mais
- pas pour moi j'ai j'ai pensé pour les autres fin pour madame Cantus
- euh euh si venir au rendez-vous je je pensais à rien d'autre
- mais là puisque je j'ai rendez-vous et tout là oui je j'avais commencé à être content le temps que ça remonte

Amélie

- ah parce que tu t'inquiétais pour le rendez-vous aujourd'hui?

M.B.

- oui

Amélie

- c'est ça?

M.B. + Amélie

- **1:** hum
- **2:** parce que tu avais oublié que j'venais

Amélie + Frédérique

- **1:** c'était venir c'est ça?
- **2:** parce que t'étais pas sûr de pouvoir venir c'est ça?

M.B.

- oui c'est ça

Amélie

- oh

Frédérique

- j't'ai d'jà dit c'est pas grave hein si un jour y a un rendez-vous que tu n'peux pas v'nir tu appelles
- d'accord on en a d'jà discuté c'est pas grave du tout
- d'accord
- ça peut arriver

Amélie

- ça arrive à tout l'monde on peut avoir euh plusieurs excuses pour ne pas venir tu peux très bien être malade aussi
- et là au contraire c'est une bonne nouvelle
- donc si t'avais pas pu venir à cause de cette bonne nouvelle euh

M.B.

- oui

Amélie

- ça aurait été très bien
- mais t'es quand même content au fond d'toi
- c'est bien

M.B.

- tout l'monde est content je oui je j êtes content oui

Amélie

- et qu'est-ce que tu vas faire alors à la ferme euh là-bas

M.B.

- cuisinier

Amélie

- cuisinier d'accord

M.B.

- oui *+[tx]* euh euh y a la cuisine à gauche et l'abattoir à droite

Amélie

- oh *[rire]*

M.B.

- euh je
- bah pendant tout le stage bah j'étais en cuisine j'ai vu qu'est-ce que ça s'passait en abattoir
- j'vais p't'être euh faire ça
- mais i m'ont montré tout
- euh
- c'est très propre ça part pas dans tous les sens et c'est direct c'est c'est simple mais c'est mieux quand même la cuisine

Amélie

- oui oh à l'abattoir euh c'est un peu difficile

M.B.

- euh juste l'odeur

Amélie

- juste l'odeur?

M.B.

- oui
- c'est euh sinon c'est

Amélie

- la vision euh

M.B. + Amélie

- **1:** non c'est
- **2:** voir les animaux

Amélie

- comme ça ça te gêne pas?

M.B.

- non i sont à moitié endormis et
- au moment bah passent dans une machine bah
- c'est
- rapide

Amélie

- c'est rapide mais ça t'fais pas mal au cœur euh pour les animaux

M.B.

- euh
- non c'est
- quelques-uns oui fin
- i sont déjà déplumés euh avant que euh on les tue
- vaut mieux pas qu'on les regarde avant quand

Amélie + M.B.

- **1:** hum hum hum
- **2:** i sont vivants

M.B.

- parce que après on culpabilise

Amélie

- oui

M.B.

- y'en a c'est difficile +[tx] y'en a qui sentent rien
- et moi j'tais
- euh plus rester en cuisine

Amélie

- oui bon bah c'est sûr hein
- moi non plus l'abattoir euh
- moi j'peux même pas regarder ça hein ça me f'rait trop mal au cœur

M.B.

- hum hum

Amélie

- et donc qu'est-ce que qu'est-ce que t'as cuisiné pendant

M.B.

- alors euh

Amélie

- ton stage

M.B.

- je
- c'est spécialisé que dans un seul plat parce que
- y avait pas d'autre euh
- bah menu fin à proprement parler que j'pouvais faire
- une vosgienne

Amélie

- qu'est-ce que c'est une vosgienne alors

M.B.

- euh salade patates lardons œufs durs

Amélie

- ah oui d'accord une salade vosgienne oui

M.B.

- une salade euh
- et là je
- pendant une semaine
- euh les deux premiers jours euh fin le premier jour
- c'était le chef qui m'amait qui m'avait montré le deuxième j'étais avec un collègue
- le troisième i me regardait et le deux derniers je faisais ça tout seul

Amélie

- d'accord et après i évaluaient ton travail euh

M.B.

- oui
- euh euh à la fin d'mon stage euh on a évalué tout
- mon chef m'a évalué
- et bah i disait qu'ça fin que je marchais très bien
- que c'était bien
- on a parlé dans son bureau
- et c'est pour ça qui m'a dit euh pour moi je te prends

Amélie

- ah bah ça c'est très bien alors

M.B.

- oui

Amélie

- t'étais content quand même à la fin du stage même si y avait pas encore la réponse de la MDPH
- de savoir que quelqu'un voudrait quand même bien te prendre que ton travail était bien fait

M.B.

- hum oui j'étais content qu'on disait c'tait bien
- euh parce que
- je faisais du sur place euh pendant longtemps

Amélie + M.B.

- **1:** oui
- **2:** et ça

M.B.

- fait du bien d'avancer euh même que quelques pas pour dire oui j'avance quand même je reste pas

Amélie

- ouais bien sûr
- c'est bien là t'es fixé alors du coup

M.B.

- oui

Amélie

- [r] et pendant deux ans c'est ça tu as dit

M.B.

- oui

Amélie

- donc tu tu vas retourner à la ferme euh
- et donc fin t'es pu en stage tu travailles?

M.B.

- oui là je vais travailler

Amélie

- d'accord et pourquoi pendant deux ans et pas plus?

M.B.

- euh c'est
- la ferme la Faisandrie c'est un travail où on peut travailler euh en sécurité
- c'est y a des spécialistes
- c'est fait ex euh spécialement pour euh
- euh plusieurs types euh d'handicap
- euh mental ou physique

Frédérique + M.B.

- **1:** ou social
- **2:** mais

M.B.

- ou social [r]

Frédérique

- hum hum

M.B.

- et c'est juste un départ pour le monde du travail pour euh un
- un tremplin
- euh
- bah ou alors une habitude euh dans le monde du travail euh en dehors euh
- euh donc y aura pas d'sécurité et là qu'on faudra un peu se débrouiller un peu par nous-mêmes mais on s'ra quand même un peu ou moins entouré

Amélie

- d'accord c'est pour euh dans l'optique après de t'aider euh à aller vers un autre travail de t'insérer plus dans le monde du travail

M.B.

- oui

Amélie

- d'accord
- mais toi tu voudrais rester plus longtemps à la ferme ou

M.B.

- euh

Amélie

- faire autre chose après

M.B.

- [silence] j'ai
- après ces deux ans
- y avait le maire de Neuves maisons
- qui a fait une lettre euh de promesses
- qui me prenait avec lui
- je s'rai derrière un bureau

Amélie + M.B.

- **1:** ah d'accord
- **2:** en administration

M.B.

- et i faut déjà que je commence par la ferme

Amélie

- oui

M.B.

- pour que je termine par euh
- en mairie

Amélie

- voilà ah bah c'est bien tu te trouves tu te retrouveras pas sans rien après la ferme

M.B.

- non ma mère euh fin euh
- s'qu'm'a fait bizarre c'est que j'avais rien je
- je
- ma mère courait dans tous les sens elle appelait euh presque à tout l'monde
- moi qui déteste téléphoner euh
- j'ai bah je m'suis brûlé euh fin en essayant d'app'ler euh des patrons
- j'ai eu très très peur
- c'est euh
- même à paniquer
- et bien sûr ça ça a pas marché on m'a même grondé

Amélie

- ouais

M.B.

- parce que euh euh je bégayais deux j'étais pas sûr de moi et aussi euh
- j'ai j'avais pas encore euh style handicap euh
- mon mon problème
- et puis
- du jour au lendemain c'est bon ton ton destin est déjà tout tracé c'est juste la MDPH qui bloque tout et là j'ai reçu
- le la lettre

Amélie

- parce que en fait ça fait longtemps que t'es diagnostiqué Asperger?

M.B.

- [silence] moins d'un an j'crois

Amélie

- d'accord [tx]

M.B.

- un an
- oui parce qu'avec le groupe euh oui

Frédérique + M.B.

- **1:** hum à peu près un an
- **2:** ça fait

M.B.

- à peu près un an [r]

Amélie

- et les démarches étaient longues en fait?

M.B.

- très longues

Amélie

- c'est vrai c'est ça ça a pris beaucoup d'temps

M.B.

- hum
- oui
- fin pour mes parents oui
- pour moi mes journées z'étaient courtes euh parce que euh
- parce que c'est moi euh non
- je vois pas l'temps passer avec mes loisirs à moi

Amélie

- c'est quoi tes loisirs?

M.B.

- euh
- la guitare la musique
- ou la lecture des fois rien

Amélie + M.B.

- **1:** des fois rien
- **2:** je

M.B.

- oui je suis assis j'regarde euh le ciel euh à vas à ma f'nêtre et
- c'est
- le temps passe euh
- comme ça le i faisait jour tiens i fait nuit il est quelle heure
- c'est comme ça ce

Amélie

- ah d'accord oui t'es perdu dans tes pensées et

M.B.

- oui

Amélie

- voilà tu t'admires le ciel et pi le tu vois l'temps passer c'est ça

M.B.

- euh des fois des souvenirs c'est
- c'est un un retour en arrière de c'que j'ai fait quand j'étais p'tit
- et des fois j'ai du mal à m'en de m'en sortir de ce souvenir et dès que
- fin quelqu'un d'extérieur euh m'appelle hop euh tiens
- j'suis resté un peu longtemps la tête en l'air et j'ai pas assez r'garder en bas

Amélie

- tu entends quand même quand on t'appelle tu tu restes pas dans

M.B.

- euh

Amélie

- dans tes souvenirs

M.B.

- des fois j'ai mes écouteurs en permanence j'écoute la musique mais dès qu'j'suis perdu dans mes souv'nirs euh je je n'l'entends pu
- c'est

Amélie

- ah d'accord donc i faut v'nir devant toi euh

M.B.

- euh oui ou sinon fin soit j'entends pas du tout soit j'entends très bien euh
- c'est je sais pas
- hum
- je peux entendre ma mère m'app'ler euh à l'autre bout d'la maison
- des fois non

Amélie

- d'accord

M.B.

- c'est

Amélie

- et ça te dérange alors quand elle t'appelle et

M.B.

- bin je je sais pas c'est j'me dis que c'est la d'dans soit je suis trop concentré sur la voix extérieure soit j'suis trop concentré euh avec moi à l'intérieur c'est je sais pas à chaque fois j'essaie de m'trouver un juste milieu
- euh j'suis toujours fin ou presque sur mes gardes même à la maison
- quand on m'appelle
- c'est
- j'aime bien écouter ma qu quand j'ai un temps d'pause euh quand j'ai rien d'prévu
- euh
- ou j'ai vraiment rien d'prévu parce que chez moi avec mon beau père qui est maniaque euh euh du ménage
- euh
- j'aimerais m'écouter la musique à fond
- un temps d'repos
- en trois quatre minutes le temps qu'j'écoute cette musique
- là je suis sans défense
- quand j'dis sans défense euh
- on aura beau m'appeler j'entendrai pas
- je prends euh ce risque parce que ça m'fait du bien c'est un peu relâcher les muscles parce que à chaque fois je
- dès que j'entends un bruit bah
- comme un bruit d'porte euh fin c'est comme si on m'a on m'avait app'lé

Amélie

- d'accord oui

M.B.

- et
- c'est si je je continue à y penser trop bah je
- euh
- comment dirai-je

Amélie

- tu perçois plus quoi si t'es dans tes pensées euh

M.B.

- hum

Amélie

- tu perçois plus le monde qui t'entoure
- les gens autour de toi

M.B.

- oui je je fais attention à ça oui et ma mère m'avait dit de pas confondre fiction et réalité
+[conv]
- et

Amélie + M.B.

- **1:** ah d'accord
2: une fois ça m'est déjà arrivé

Amélie

- euh oui donc tu disais des fois tu confonds un peu la fiction avec la réalité euh

M.B.

- oui mais je m'suis mis des règles à moi même
- y a des choses que je garde pour moi ou ou des fois j'en parle à ma mère

Amélie

- oui

M.B.

- si c'est trop difficile

Amélie

- et elle te comprend ta mère?

M.B.

- euh
- c'est ma confidente
- euh
- i euh
- des fois y a qu'elle
- fin qui j'peux parler
- pas l'reste de ma famille
- hum
- je je suis l'grand frère
- euh je suis l'aîné mais mon p'tit frère fin
- il seize mois d'écart
- euh est plus mature que moi
- il est déjà adulte fin pour moi alors que moi je suis encore un enfant

M.B. + Amélie

- **1:** /i/ parce que
2: qui a besoin de ses parents

Amélie

- euh excuse-moi tu as quel âge en fait je sais pas quel âge

M.B. + Amélie

- **1:** dix-neuf
2: tu as

Amélie

- d'accord
- tu viens tout juste d'être un adulte [rire]

M.B.

- hum et là je v je vais sur mes vingt le 27 décembre

Amélie

- ah d'accord ok donc t'es plus proche des 20 ans

M.B.

- euh oui [silence]
- ah oui ça va être mon anniversaire

Amélie

- t'as des projets pour ton anniversaire?

M.B.

- euh

Amélie

- tu vas l'fêter avec ta famille, avec des copains

M.B.

- non
- je sais pas
- je sais qu'au nouvel an
- j'vais à Marseille
- et après à
- presque île de Gien
- c'est juste pour nouvel an
- c'est tout
- non
- j'ai pas d'projet
- pour mon anniversaire

Amélie

- tu l'fêt'ras p't'être là-bas?
- même temps en même temps que euh nouvel an

M.B.

- hum
- peut être
- je sais pas

Amélie

- d'habitude euh

M.B. + Amélie

- **1:** c'est p't'être une surprise
- **2:** tu fais un repas

Amélie

- ou quelque chose de particulier les autres années

M.B.

- j'me souviens pu

Amélie

- l'année dernière tu te souviens pu comment c'était?

M.B.

- *[i]* je crois qu'on additionnait Noël et anniversaire en même temps

Amélie

- ouais c'est possible

M.B.

- pour pas qu'ça fasse double euh pour pas que les personnes viennent deux fois

Amélie

- oui

M.B.

- oui ça f'sait comme ça je je crois

Amélie

- hum moi c'est pareil ma sœur elle est née le 28 décembre et euh du coup on additionne aussi Noël et son anniversaire pour pas faire rev'nir les personnes euh deux fois
- donc c'est possible que tu fasses comme ça aussi

M.B.

- c'est p't'être pas mieux le nouvel an?
- c'est plus près du nouvel an que Noël

Amélie

- ah oui

M.B.

- à un jour près

Frédérique

- alors peut être que nouvel an en fait c'est une fête qu'on fait plus avec des amis et moins avec la famille
- hein donc du coup pour fêter l'anniversaire si elle veut l'faire en famille elle le fait au moment d'Noël
- peut-être hein je sais pas

M.B.

- d'accord [*silence*]

Frédérique

- alors est-ce que tu voudrais savoir un p'tit peu des choses sur Amélie parce que là elle t'a posé pas mal de questions pour savoir un p'tit peu bah voilà des les nouvelles c'que tu faisais... est-ce que tu as envie de lui poser des questions à ton tour?

M.B.

- euh bah je sais qu'elle est en 4ème année euh
- en médecine
- non orthophoniste

Frédérique

- oui orthophonie hum

M.B.

- hum [*silence*]
- au moins euh quatre années
- c'est fort euh c'est
- hum
- comment dire [*silence*]
- c'est bien [*silence*]

Amélie

- quatre années d'étude c'est ça tu trouves que +[bb] c'est bien

M.B.

- oui
- en médecine en orthophoniste euh
- je sais pas comment ça s'passe mais quatre années d'étude
- c'est
- j'ai envie d'applaudir [*rire*]

Frédérique

- merci c'est gentil

Amélie

- c'est gentil oui

M.B.

- oui

Amélie + M.B.

- **1:** tu sais
- **2:** euh

Amélie

- y a pire hein en médecine euh y'en a i sont partis pour dix douze ans euh

Frédérique

- et c'est à partir de quand qu'ça passe à cinq ans?

Amélie

- là ça y est

Frédérique + Amélie

- **1:** i sont
- **2:** c'est passé ouais

Frédérique

- en 1ère année elles sont à cinq ans alors?

Amélie

- et celles qui sont en 2ème aussi euh

Frédérique

- d'accord

Amélie

- hum

Frédérique

- maintenant ça va être cinq ans les études d'orthophonie

M.B.

- hum

Frédérique

- on a rajouté une année

Amélie

- mais bon

Frédérique

- mais bon ça reste faisable

Amélie

- oui

M.B.

- hum [silence]
- des questions

Frédérique

- est-ce-que y a des choses que tu as envie d'savoir?

M.B.

- hum non

Frédérique

- non

Amélie

- c'est pas grave hein c'est comme tu veux hein

M.B.

- t'es presque professionnelle hum
- je

Frédérique

- non c'est bon? ok

3. Conversation avec S.M.

Amélie

- alors ça va bien d'puis samedi?

S.M.

- oui ça va bien

Amélie

- qu'est-ce que tu as fait d'ton week-end?

S.M.

- euh c'week-end euh j'ai r'gardé la télé j'ai fait du sport

Amélie + S.M.

- **1:** quoi comme sport
- **2:** bah je

S.M.

- du vélo

Amélie

- ah d'accord! tu fais souvent du vélo?

S.M.

- oui
- oui ça va ça m'met ça met en jambe le matin

Amélie

- tous les matins

S.M. + Amélie

- **1:** ouais c'est pour me réveiller en fait
- **2:** tu fais du vélo?

Amélie

- ah d'accord +[rire] et tu fais du vélo de de bonne heure ou

S.M.

- euh non vers 9h30 10h

Amélie

- ah d'accord c'est pas c'est pas 6h du matin euh

S.M.

- non non

Amélie

- non ça va d'accord quand y fait nuit et +[rire]
- ça va ça reste encore relativement

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** tard

Amélie

- d'accord
- et ça t'a plus le groupe samedi alors?

S.M.

- oui j'ai appris plein d'trucs

Amélie

- ouais

S.M.

- comme le s'portrait type de l'Asperger

Amélie

- comme quoi?

S.M.

- le portrait type euh

Amélie

- ah d'accord

S.M.

- des autistes Asperger

Amélie

- vous en avez jamais parlé avant?

S.M.

- bah non non

Amélie

- non

S.M.

- non
- non mais j'avais r'gardé certains articles sur internet et c'est vrai qu'y a beau j'ai beaucoup de j'me r'connais beaucoup

Amélie

- ah oui d'accord +[rire] donc le diagnostic est bien posé

S.M. + Amélie

- 1: oui
- 2: euh

Amélie

- c'est ça ça te convient bien

S.M.

- oui

Amélie

- tu te r'connais euh
- t'as lu des livres aussi des fois euh qui parlent du syndrome d'Asperger ou que ou t'as fait des r'cherches que sur internet?

S.M.

- oui j'ai fait des r'cherches que sur internet

Amélie

- oui maintenant c'est assez complet euh

S.M.

- oui oui

Amélie

- ça peut suffire euh
- d'accord
- tu as appris d'autres choses au groupe?

S.M.

- euh bah euh la vie des autres fin euh des nouvelles
- comment ça a été
- mais en fait fin j'me fait un p'tit peu envahir par laisser un peu envahir par Paul parce qu'il parle tout l'temps

Amélie

- oui +[rire] oui oui
- vous êtes toujours euh assis euh de cette façon-là de cette

S.M. + Amélie

- 1: non
- 2: disposition ou

S.M.

- non c'est aléatoire

Amélie

- non c'était au hasard que tu te sois

S.M. + Amélie

- 1: ouais
- 2: r'trouvé

Amélie

- à côté d'Paul oui
- t'es t'es pas toujours à côté d'lui euh

S.M.

- non

Amélie

- d'accord
- c'est sûr Paul i parle beaucoup lui
- faut pas oser hein des fois à lui couper la fin lui couper la parole gentiment à

S.M.

- ouais c'est sûr

Amélie

- à essayer d't'imposer euh à dire c'que tu penses

S.M.

- ouais oui

Amélie

- parce que sinon c'est sûr que i va prendre le dessus et c'est lui qui va diriger tout l'groupe

S.M.

- oui c'est sûr

Amélie

- faut pas hésiter la prochaine fois

S.M.

- ouais [*rire*]

Amélie

- si t'as quelque chose qui t'viens en tête hop t'essaies

S.M. + Amélie

- **1:** c'est dommage qu'il
2: mais gentiment

S.M.

- ait pas fait son exposé sur le racou

Amélie

- ah oui
• mais comment ça s'est fait alors?

S.M.

- parce que il était débordé

Amélie

- débordé
• débordé ou parce qu'i s'est mal organisé tu penses euh?

S.M.

- bah euh je sais pas moi je je vis je vis pas avec lui donc euh

Amélie

- mais il avait oublié non?

S.M.

- non mais c'est pas ça il est était il avait dit qu'il était débordé

Amélie

- ah oui i se souv'nait quand même qu'il devait faire l'exposé

S.M. + Frédérique + Amélie

- **1:** ouais
2: oui
3: mais euh

Frédérique

- parce qu'i devait l'faire la semaine

Amélie

- oui

Frédérique

- i devait d'jà l'faire euh c'lui d'avant

Amélie

- ah oui d'accord

S.M. + Amélie

- **1:** c'est p't'être une excuse
2: c'est pas la première fois euh

Amélie

- il a vraiment envie d'le faire ou +[*rire*] ou pas

S.M.

- bah oui j'pense qu'il a l'air passionné par le racou

Amélie

- d'accord

S.M. + Amélie

- 1: pi aussi par le boulot
- 2: non parce que

Amélie

- ah son boulot à l'association

S.M.

- non son boulot euh fin son stage

Amélie + S.M.

- 1: ah c'est quoi son stage?
- 2: parce qu'il fait un

S.M.

- stage à la SNCF mon père i travaillait dans l'même établissement qu'lui

Amélie

- ah d'accord donc ton père il le connaît

S.M.

- fin i connaît ses en ses collègues
- parce que après après Nancy il est parti à Metz là il est en r'traite depuis peu

Amélie

- d'accord
- ok et qu'est-ce qu'i fait alors à la SNCF euh?

S.M.

- euh i était ingénieur

Frédérique

- son père hein

Amélie

- ah ton père

S.M. + Amélie

- 1: oui oui
- 2: oui d'accord

Amélie

- oui j'pensais à à Paul

S.M.

- euh Paul
- oui i fait un emploi formation
- faire un dossier je sais sur la sur le sur la sécurité
- fin j'ai pas trop compris

Amélie

- ah ah d'accord +[rire] bah tu lui redemanderas alors peut être

S.M.

- ouais [rire]

Amélie

- oui oui tu sais pas c'qui veut faire euh la sécurité c'est vaste euh

S.M.

- oui c'est sûr

Amélie

- d'accord et ça fait longtemps qu'i qu'il est là d'dans qu'il a ce projet?

S.M.

- bah il a d'puis l'mois d'septembre si mes sou'nirs sont bons

Amélie

- d'accord
- et avant i faisait quoi?

S.M.

- il était au chômage normalement j'pense
- c'est ça?

Frédérique

- hum

Amélie

- hum ok
- oui i m'a dit aussi que il était dans l'association Asperger Lorraine

S.M.

- oui

Amélie

- c'est le trésorier c'est ça?

S.M.

- euh non c'est sa mère j'crois qui de
- madame Croux

Amélie

- ah d'accord bon bah j'ai pas compris alors +[rire] j'ai cru qu'c'était le trésorier i m'a dit un quelque chose comme ça et que donc du coup ça lui prenait beaucoup d'temps euh

S.M.

- non même pas parce que euh

Amélie

- qu'il était très investi

S.M.

- parce que euh le parce que en fait gérer sa vie quotidienne depuis qu'il a quitté ses parents

Amélie

- ah i s'en sort pas

S.M.

- non

Amélie

- ça fait longtemps qu'il a quitté ses parents?

S.M.

- bah d'puis l'mois d'septembre

Amélie

- il a pris un appartement pour lui tout seul?

S.M.

- ouais

Amélie

- d'accord il arrive pas à tout gérer

S.M.

- bah oui à priori oui

Amélie

- parce qu'avant c'était sa maman qui s'occupait de lui plus ou moins quoi qui gérait un peu

S.M.

- bah j'crois qu'i vivait chez son père d'après c'que j'ai compris

Amélie

- ah d'accord moi j'connais pas du tout sa vie donc

S.M.

- ouais

Amélie

- d'accord
- et comment ça c'est lui qui a décidé d'partir comment ça s'fait?

Frédérique + S.M.

- **1:** on sait pas
- **2:** bah ça

S.M.

- je sais pas du tout

Frédérique

- on sait pas oui

Amélie

- on sait pas oui d'accord
- ok

S.M. + Amélie

- **1:** parce qu'il veut pas en parler euh
- **2:** et euh

Amélie

- oh oui bah après c'est c'est sa vie privée quoi s'il a pas envie d'en parler on va pas non plus le questionner euh

S.M.

- oui c'est sûr

Amélie

- ça nous regarde pas

S.M.

- non

Amélie

- et toi tu cherches euh du travail c'est ça qu'

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** tu disais euh

S.M.

- depuis un peu plus depuis un an et demi

Amélie

- c'est difficile hein

S.M.

- ouais pi surtout qu'le euh quand on est Asperger c'est p'têtre plus difficile

Amélie

- hum

S.M.

- parce que en fait c'est l'mot autiste qui les embête

Amélie

- est-ce que donc fin on en avait parlé un peu sam'di toi tu quand tu fais un entretien d'embauche tu le dis que t'as le syndrome d'Asperger?

S.M.

- bah pour l'instant j'ai eu qu'un entretien au téléphone

Amélie

- oui

S.M.

- et euh fin pour eux c'était un truc un CDI à la SNCF et c'était un problème pour eux

Amélie

- oui c'est c'que tu nous avais expliqué
- ça ça les dérangeait que

S.M. + Amélie

- **1:** ouais puis parce qu'on est pas facile à manier
- **2:** que que c'est si on

Amélie

- tu penses que c'est vrai?

S.M.

- bah j'pense que tout comme moi tous les autres en fait i sont très facilement manipulables

Amélie

- après ça dépend des personnes même des personnes qui ont pas l'syndrome d'Asperger j's j'suis pas sûre que tout l'monde soit facile à manipuler tu vois?

S.M. + Amélie

- 1: oui
- 2: y'en a

Amélie

- qui ont leur caractère bien trempé et si i z ont décidé quelque chose i l'ont décidé

S.M.

- ouais

Amélie

- tu vois
- et t'avais fait euh fin t'avais eu d'autres entretiens non du coup t'avais pas

S.M. + Amélie

- 1: bah non
- 2: passé

S.M.

- non à chaque fois que j'présente la notification MDPH c'est un problème pour eux

Amélie

- parce que tu recherches dans quoi?

S.M.

- bah en fait j'aimerais bien faire de la RAD

Amélie + S.M.

- 1: qu'est-ce que c'est?
- 2: quoi

S.M.

- les recherches à développement

Amélie

- d'accord

S.M.

- j'en avais d'jà fait un peu à Paris

Amélie

- oui

S.M.

- mais ça c'était mal passé j'avais trouvé un truc
- bah après y a eu un malentendu entre nous pi l'a complè mon patron a complètement péte les plombs

Amélie

- ah bon pourquoi?

S.M.

- fin euh à priori c'était son c
- j'avais d'bons résultats j'faisais des bons dossiers mais mon comportement lui plaisait pas

Amélie

- ah ton comportement d'accord

S.M.

- fin la façon dont qu'il m'avait parlé la la soirée là
- il avait dit j'vous f'rai interner j'vais app'ler les hommes en blouse blanche

Amélie

- ah bon?

S.M.

- j'vais vous faire jeter dans une cage capitolé dans un hôpital psychiatrie jusqu'a la fin d'votre misérable et insignifiante existence

Amélie

- ah tu t'rappelles des paroles exactes euh

S.M.

- ouais +[rire]

Amélie

- [i] oh c'est grave quand même de dire ça euh

S.M.

- devant tous les salariés

Amélie

- [r] ouais c'est pas très cool hein
- ouais du coup ça t'a un peu démoralisé

S.M.

- il avait dit soit vous résiliez votre contrat à l'amiable soit vous vous mettez en maladie

Amélie

- alors qu'est-ce que t'as

S.M. + Amélie

- **1:** vous faites
- **2:** fait

S.M.

- comme l'autre fils de pute de David

Amélie

- ok d'accord +[rire]
- i t'as dit ça vraiment euh

S.M. + Amélie

- **1:** oui
- **2:** mot pour mot

Amélie

- ah oui oh bah

Frédérique

- David c'était un autre salarié j'imagine

S.M.

- oui

Frédérique

- ouais hum

S.M.

- parce que en fait il l'a il l'a lui aussi il l'a poussé à bout

Amélie

- oh d'accord donc c'est pas grave si t'as pas été en fait parce qu'il avait pas l'air très cool hein

S.M.

- non

Amélie

- ce patron
- ah mon avis euh [rire]

S.M.

- une fois d'avant les tes clients j'avais fait une remarque pertinente fin i avaient trouvé ça pertinent il avait dit d'avant tout l'monde ta gueule

Amélie

- d'accord en plus c'est un homme assez grossier [rire]

S.M. + Amélie

- **1:** fin l'malade
- **2:** bon bah si

S.M.

- c'est p't'être pas celui qu'on croit j'pense

Amélie

- oh oui voilà comme quoi tu vois des fois hein hum les personnes qu'on dit normales et ben au final euh

S.M.

- ouais c'est sûr

Amélie

- elles sont peut-être plus handicapées euh pour certaines choses

S.M.

- pi avant j'avais fait la j'avais contrôlé des pi avant ça euh avant de partir à Paris j'étais à Nantes j'avais contrôlé des pièces d'avion pour airbus

Amélie

- d'accord

S.M.

- pi ça c'était mal passé avec les collègues

Amélie

- mais ça c'était donc t'avais réussi à avoir ça comme travail?

S.M.

- ouais

Amélie

- contrôler les pièces d'accord

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
2: pendant

Amélie

- longtemps?

S.M.

- bah c'était un CDI mais ça a duré trois mois

Amélie

- ah oui donc pas très longtemps euh
- et euh pourquoi tu s pourquoi tu dis qu'ça c'était mal passé?

S.M.

- bah parce que en fait mon res mon comportement ne lui plaisait pas

Amélie

- encore ton comportement oui

S.M.

- fin selon lui j'suis quelqu'un d'assez étrange
- pi qui voulait pas prendre de risques avec moi

Amélie

- bah en quoi ça pouvait l'déranger qu'tu sois étrange si ton travail était bien fait

S.M.

- bah parce que c'est la communication avec les autres euh fin l'message ne passait pas toujours

Amélie

- d'accord parce que tu n'arrivais pas à

S.M. + Amélie

- **1:** parce qu'en fait c'était
2: rentrer en contact

S.M.

- un prestataire de service
- c'était EADS mais c'était un prestataire de service

Amélie

- d'accord

S.M.

- fallait aussi aller chez dans les usines chez les clients pi comme j'suis un peu long

Amélie

- ah oui mais ça après euh
- chacun est comme il est
- y'en a qui sont plus lents que d'autres tout l'monde n'avance pas au même rythme

S.M.

- une fois i m'avait dit j'peux pas t'envoyer chez les clients parce que tu c'est tu fais ça i m'a i m'a téléphoné au bout d'une journée pour avoir un autre

Amélie

- pour avoir un autre euh

S.M.

- salarié

Amélie

- salarié?

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
2: ah

Amélie

- d'accord donc c'était pas une très bonne expérience

S.M.

- non

Amélie

- mais tu as fait d'autres euh d'autres métiers d'autres euh

S.M. + Amélie

- **1:** bah euh
2: p'tit travail

S.M.

- oui j'ai fait technicien contrôle qualité en chimie
• dans une savonnerie dans l'Nantais

Amélie + S.M.

- **1:** d'accord
2: mais c'était

S.M.

- un contrat d'18 mois ça s'est réduit à une journée

Amélie

- ah d'accord et pourquoi pareil pour des problèmes de comportement?

S.M.

- non parce que j'étais lent
• j'travaillais bien et pi ta il a dit t'façon les CV j'en ai plein d'autres

Amélie

- et t'as essayé un peu d'travailler sur ta lenteur de de te booster?

S.M.

- oui j'ai essayé

Amélie

- et t'y arrives pas?

S.M.

- non

Amélie + S.M.

- **1:** non
2: non mais

S.M.

- parce que moi j'ai besoin d'bien réfléchir

Amélie

- oui ouais d'accord
• mais des fois oui voilà t'vois essayer de travailler d'dire aller il faut que j'me dépêche là

S.M. + Amélie

- **1:** ouais mais
2: bien réfléchir

Amélie

- tout en allant un peu plus vite

S.M.

- ouais mais au bout d'une journée fin j'pense pas qu'ce soit là qu'on est

Amélie + S.M.

- **1:** non
- **2:** pas

Amélie

- c'est sûr que au bout d'une journée c'était un peu radical euh
- on a tous le droit d'faire des erreurs donc euh en plus i fallait que tu apprennes un peu quand tu viens

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** d'arriver quelque part

Amélie

- c'est pas évident

S.M.

- mais l'problème de l'intérim faut qu'ça marche d'la au bout d'deux heures

Amélie

- ouais

S.M.

- parce que la période d'essai c'est elle est plus courte

Amélie

- d'accord donc c'est deux heures la période d'essai

S.M.

- non non c'est pas ça c'était euh c'était un une période d'essai d'quinze jours

Amélie

- d'accord
- et c'est ça fin t'a t'avais une période d'essai de quinze jours et finalement t'a fait une journée?

S.M.

- ouais

S.M. + Amélie

- **1:** i m'a dit je
- **2:** c'est pas normal ça

S.M.

- i m'a dit à fin d'la première journée bon bah j'avais appeler l'agence et pi on arrête la mission
- de toute façon les CV j'en r'çois plein d'autres

Amélie

- oui c'est sûr mais bon c'est pas très légal i t'a pas donné euh ta chance

S.M.

- non même pas

Amélie

- donc t'étais un peu déçu

S.M.

- bah quand même

Amélie

- ouais à force euh d'accumuler euh
- et là t'as des pistes en c'moment de

S.M.

- bah

Amélie + S.M.

- **1:** de travail
- **2:** pas d'trop

S.M.

- j'pense que j'avais p'têtre maintenant attendre le mois d'janvier parce que

Amélie

- ah oui bah là c'est sûr que pour décembre euh en plus comme i va y avoir les vacances de Noël
- bon
- ça dépend dans quoi tu travailles mais généralement les entreprises euh elles ferment

S.M.

- ouais
- bah euh en c'moment c'est plus des postes de commerciaux

Amélie

- d'accord tu t'intéresses à ça euh

S.M.

- non mais euh non non j'postule pas à des offres commerciales

Amélie

- ah

S.M.

- parce que c'est pas fait pour moi du tout

Amélie

- ah oui oui j'me disais bien +[rire] c'est difficile ça oui

S.M.

- même cap emploi en fait c'est des trucs de téléopérateur des

Amélie

- ouais

S.M.

- ouais c'est pas des trucs spécialement intéressants pour moi

Amélie

- qu'est-ce que t'aimerais bien faire toi?

S.M.

- bah j'aimerais bien travailler dans un labo à la fac

Amélie

- à la fac?

S.M.

- ouais

Amélie

- à la fac de de sciences

S.M.

- ouais

Amélie

- d'accord et faire quoi alors de la recherche

S.M.

- ouais ouais s c'est des professeurs des enseignants
- dans leurs expériences

Amélie

- et t'as d'jà essayé de de postuler là-bas?

S.M.

- euh ouais
- mais mon profil ne les intéresse pas

Amélie

- ah bon

S.M.

- parce qu'en fait i donnent une note à chaque à chaque dossier

Amélie

- oui

S.M.

- j'ai eu 14/20 et i fallait 17/20 pour a passer l'entretien

Amélie

- ah d'accord
- parce que 14/20 en soi c'est pas c'est pas si mal que ça c'est pas comme si t'avais eu 8 euh

S.M.

- oui mais

- c'tait la barre ce parce qu'en fait i notent tous les dossiers pi après
- i or i r'çoivent tant d'personnes aux entretiens

Amélie

- oui d'accord

S.M.

- parce que i peuvent pas non plus prendre tout l'monde aux entretiens hein

Amélie

- oui bah oui c'est sûr qu'i faut trouver un moyen de sélection euh

S.M. + Amélie

- **1:** s'i ont
- **2:** sinon

S.M.

- 500 candidats i vont pas non plus

Amélie + S.M.

- **1:** oui
- **2:** passer

Amélie

- bah oui bien sûr
- c'est dommage parce que ça pourrait bien te conv'nir ça euh

S.M.

- bah oui

Amélie

- dans un laboratoire euh t'es tout seul t'es tranquille et si tu sais faire ton travail euh i peuvent pas te reprocher euh le problème du contact avec les autres

S.M. + Amélie

- **1:** non
- **2:** puisque

Amélie

- là au final y'en a pas euh tant besoin qu'ça

S.M.

- non c'est sûr mais c'est sûr d'être avec des étudiants là ça mettrait beaucoup plus en difficulté

Amélie

- oui hum [*silence*]
- et pourquoi ton dossier alors il a pas été accepté tu sais i t'ont i t'ont donné une ju une justification

S.M.

- non c'était par rapport à la note du dossier

Amélie

- oui voilà mais tu sais pas pourquoi t'as eu 14 et pas

S.M. + Amélie

- **1:** non même pas
- **2:** pas 16 euh

S.M.

- même pas le jury a décidé d'attribuer 14/20 à votre dossier

Amélie

- d'accord

S.M.

- mais z ont pas l'droit d'donner les barèmes

Amélie

- ah peut être oui c'est privé euh i ont pas l'droit de dévoiler

S.M.

- non

Amélie

- [*i*] qu'est-ce que tu as fait en fait euh comme étude ou

S.M.

- bah j'ai un bac+5 en physique chimie

Amélie

- ah quand même ah oui donc euh
- donc tu pourrais euh
- faire ça

S.M.

- oui

Amélie

- oui euh avec un bac+5 en physique chimie on peut faire euh beaucoup d'choses

S.M.

- oui c'est sûr
- mais l problème pour certaines entreprises j'suis trop diplômé

Amélie

- ah bon ça c'est l'comble quand même
- t'es trop diplômé dans l'sens i prennent euh une licence fin un bac+3 ou

S.M.

- non même pas même au bac des fois

Amélie

- juste le bac
- i prennent juste euh i s fin faudrait juste avoir le bac

S.M.

- non même pas fin c'est l'prétexte euh qui

Amélie

- parce que trop diplômé euh c'est difficile de l'reprocher à quelqu'un d'être trop diplômé quand même
- au contraire

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** i pourraient

Amélie

- te valoriser t'as du mérite d'avoir fait un bac+5

S.M.

- oui c'est sûr [*silence*]

Amélie

- d'accord et donc là tu continues tes recherches euh

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** du coup euh

Amélie

- et les journées sont pas trop longues?

S.M.

- bah quand même

Amélie

- oui parce que j'imagine que tu fais pas grand-chose du coup

S.M.

- bah je r'garde la télé j'm'occupe

Amélie

- mais bon la télé au bout d'un moment euh [*e*]

S.M.

- ouais [*e*]

Amélie

- t'as p't'être tes émissions favorites euh

S.M.

- non c'est des blu-ray qu'je r'garde

Amélie

- ah d'accord ok hum
- au bout d'un moment tu les as tous vu non?

S.M.

- ouais mais je r'garde plusieurs fois

Amélie

- ah ça t'dérange pas

S.M.

- non

Amélie

- tu connais pas le le film par coeur après

S.M.

- si mais ça me dérange pas

Amélie

- d'accord

S.M.

- j'aime bien aussi les nouveautés

Amélie

- ok donc tu vas ach'ter des nouveautés euh

S.M.

- bah sam'di je vais avoir euh j'vais r'cevoir les derniers d'la galaxie

Amélie

- ok je connais pas

S.M.

- c'est un Marvel

Amélie

- ok
- et sinon tu bah tu fais du sport c'est ça

S.M. + Amélie

- **1:** ouais la prom'nade
- **2:** t'essaies d'avoir une activité

Amélie

- un peu

S.M.

- ouais

Amélie

- un peu extérieure
- t'essaies de de voir des gens quand même tu vois des copains des fois?

S.M.

- bah j'ai pas trop d'copains

Amélie

- mais au groupe ça va

S.M.

- oui oui ça va

Amélie

- tu t'entends bien avec euh

S.M. + Amélie

- **1:** ouais oui
- **2:** les gens du groupe

S.M.

- oui

Amélie

- hum
- tu penses que des fois tu pourrais faire euh des sorties avec eux?

S.M.

- oui pourquoi pas
- mais je les f'rai pas encore assez p't'être pas tous assez bien

Amélie

- parce que ça fait pas longtemps qu'tu es au groupe?

S.M.

- depuis euh avril dernier

Amélie

- d'accord et y'en a qui sont arrivés après

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** c'est ça?

Amélie

- après toi et du coup ça fait pas longtemps qu'tu les vois

S.M.

- ouais

Amélie

- mais peut être que à force de les voir euh les sam'dis bah ça pourra dev'nir des nouveaux copains

S.M.

- ouais c'est sûr

Amélie

- pourquoi pas

S.M. + Amélie

- **1:** oui
- **2:** tu

Amélie

- veux m'parler d'autres choses?

S.M.

- euh non

Amélie

- comme tu veux hein

S.M.

- ouais en fait les amis ça m'manque un peu parce que j'ai pas de une vie normale

Amélie

- ouais parce que tu t'sens

S.M. + Amélie

- **1:** même au ly
- **2:** un peu seul

S.M.

- même au lycée on m'a tou on m'a toujours r'proché d'être euh i m'ont p't'être pas pardonné d'être différent

Amélie

- t'avais pas d'amis au lycée justement parce qu'

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** i te

Amélie

- trouvaient euh différent

S.M.

- ouais
- et à la fac on m'app'lait guigui

Amélie

- on t'app'lait comment?

S.M.

- guigui

Amélie

- pourquoi?

S.M.

- j'sais pas

Amélie

- c'est bizarre [bb]

S.M.

- bah c'est la mentalité

Amélie

- oui bah oui et donc à la fac tu t'es pas créé des amis non plus euh

S.M.

- ouais [pf] fin j'm'entendais mieux avec les profs qu'avec euh

Amélie

- ouais

S.M.

- les étudiants

Amélie

- ouais

S.M.

- mais j'pense que la y avait un un pro un enseignant qui était as euh Asperger peut être

Amélie

- ah c'est possible oui

S.M.

- i s'comportait très bizarrement

Amélie

- ah donc tu l'as r'connu tu l'as détecté

S.M.

- non maintenant euh maintenant euh parce qu'en fait y en a qui l'appelle autiste parce qu'i parlait quasiment jamais

Amélie

- ah bon?
- bah comment i faisait alors pour faire cours?

S.M.

- bah avec une craie et pi un tableau

Amélie

- ah i se contentait d'écrire euh

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** le cours

Amélie

- au tableau

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** et i disait rien

Amélie

- et vous vous recopiez c'qu'il y avait au tableau

S.M.

- euh non fin si il expliquait mais i parlait très doucement

Amélie

- donc vous entendiez pas trop c'qu'i disait

S.M.

- oui bah t'façon les profs à la faculté des sciences sont tous un peu bizarres j'trouve

Amélie

- [rire]
- c'est possible je n'y suis jamais allée donc je n'sais pas [rire]

S.M.

- en passant par euh et en fait i s'en fichent tous

Amélie

- ah oui mais tu sais c'est des scientifiques alors euh les gens comme ça i s i sont un peu dans leur monde

Frédérique

- pas très pédagogues

Amélie

- voilà

S.M.

- ouais j'me rappelle en TP quand il avait dit on fait passer une fiche d'appel mais bon vous v'nez pas on en a rien à foutre vous faites c'que vous voulez

Amélie

- ah oui d'accord oui bah c'est sûr mais y a des profs qui préfèrent euh que les élèves ne viennent pas en cours plutôt qu'i viennent et qu'i fassent le bazar

S.M. + Amélie

- **1:** ouais au lycée c'est c'qui s'passait
2: comme ça au moins leur cours est tranquille
- **1:** au lycée
2: sinon

Amélie

- ouais

S.M.

- au lycée c'est c'qui parlait c'est c'qui s'faisait
- surtout en langue vivante

Amélie

- parce qu'au lycée on est obligé d'aller en cours

S.M.

- ouais

Amélie

- on est obligé là
- donc forcément euh les élèves qui en ont rien à faire i font l'bazar alors qu'à la fac après euh [bb] si t'as pas envie d'y aller bah t'y vas pas hum

S.M.

- comme en comme en cours d'all'mand j'me rappelle quand j'étais en terminale

Amélie

- oui

S.M.

- fin euh tout l'monde embêtait la prof

Amélie

- ah bon
- comment

Frédérique

- s'app'lait madame comment?

S.M.

- madame Etienne

Frédérique

- ouais tu veux qu'j'te dise quelque chose mes enfants ils l'ont

S.M. + Frédérique

- **1:** ah bon
2: elle est prof +[rire]

Frédérique

- j'te dis ça parce que j'ai mon mon j'ai mon beau-frère qui était euh le frère de mon mari qui l'a eu en prof d'allemand à Toul c'est pour ça que j'te d'mande hein

S.M.

- ah bon

Frédérique

- je sais qu'elle était prof à Toul et t'as à peu près l'même âge que mon beau-frère donc voilà et mes enfants ils l'ont en cours maintenant elle est au collège à la Prouvé maint'ant elle est jeune hein

S.M.

- ouais

Frédérique

- oui oui fin elle est jeune elle a une quarantaine d'années p't'être une quarantaine d'années hein

Amélie

- ah bah raconte alors *[rire]*

S.M.

- non euh

Amélie + Frédérique

- **1:** qu'est-ce qui
2: et elle avait

Frédérique

- du mal à avoir euh

S.M.

- bah ouais pour parler l'all'mand c'était pas facile fin le cours fin en lycée là le les langues vivantes c'est vraiment pas facile

Amélie

- pour toi?

S.M.

- ouais

Amélie

- t'as pas réussi à apprendre euh fin t'arrivais pas à intégrer

S.M. + Amélie

- **1:** en fait c'était très
2: c'est ça?

S.M.

- confus

Frédérique

- hum

Amélie

- ouais

S.M.

- et assez décousu

Amélie

- t'as fait de l'anglais et de l'all'mand c'est ça?

S.M.

- ouais

Amélie

- et les deux langues étaient difficiles

S.M.

- bah en fait à la fac l'anglais j'ai pas eu beaucoup eu beaucoup d'problèmes mais au lycée euh

Amélie

- ah comment ça s'fait

S.M. + Amélie

- **1:** j'me d'mandais si ça
2: parce que c'était

S.M.

- ça euh je sais je sais pas p't'être la communication

Amélie

- communiquer dans la langue c'est ça

S.M.

- ouais

Amélie

- mais euh apprendre le le vocabulaire et la syntaxe et les mots anglais par exemple

S.M. + Amélie

- **1:** non parce que parce que
2: globalement en fait t'y arrivais à les retenir

S.M.

- oui mais l'problème c'est que au lycée on d'mande à les gens à construire des textes en all'mand des textes en anglais

Amélie

- oui

S.M.

- comprendre la langue euh écrite et orale

Amélie

- d'accord et c'qui t'gênait c'était le voilà l'activité de production c'est ça?

S.M. + Amélie

- **1:** ouais pi y'en a plein qui gênait
2: parce que produire un texte t'y arrivais pas

Amélie

- oui d'accord ouais je vois mais si on t'avait d'mandé d'écrire un texte en français t'aurais eu du mal aussi

S.M. + Amélie

- **1:** bah en français
2: ou là ça aurait été

S.M.

- j'étais pas trop j'faisais un peu du travail sélectif au lycée

Amélie

- *[rire]* comment ça
• tu sélectionnais les maths la physique

S.M.

- bah et la SVT oui

Amélie

- oui et tout c'qui était français les langues euh

S.M.

- bah j'sais pas l'français j'ai jamais trop euh j'ai jamais trop adhéré

Amélie

- quand i fallait faire des rédactions euh ça t'plaisait

S.M. + Amélie

- **1:** non mais
2: pas

S.M.

- j'sais pas les commentaires de texte les questions ouvertes ça ça m'mettait en difficulté

Amélie

- oui j'comprends hum
• et ça a été quand même au bac fin euh t'as fait un bac euh

S.M. + Amélie

- **1:** S
2: général

Amélie

- S oui

S.M.

- ouais

Amélie

- et le bac français alors c'était difficile pour toi

S.M.

- bah [pf] oui quand même

Amélie

- parce qu'i avait soit un commentaire

S.M. + Amélie

- **1:** ouais pi fallait lire euh le texte
2: soit une dissertation

S.M.

- devant le fameux texte euh je
• fin le texte quoi un texte qu'on avait étudié pendant l'année devant le l'examineur

Amélie

- ah à l'oral oui

S.M.

- ouais pi fallait faire un exposé sur une question

Amélie + S.M.

- **1:** oui
2: ouverte

Amélie

- et ça c'était très difficile?

S.M.

- ouais quand même

Amélie

- hum le fait d'être avec en face de l'examineur

S.M.

- ouais

Amélie

- et et en plus faire l'exposé quoi hum

S.M.

- ouais

Amélie

- mais t'étais diagnostiqué à l'époque?

S.M.

- non

Amélie

- ah oui donc euh

S.M.

- c'est j'ai été diagnostiqué qu'à 27 ans

Amélie

- oui d'accord

Frédérique

- tous les diagnostics sont récents

Amélie

- ouais c'est ça
- oui donc ça t'a pas handicapé peut être que si t'avais eu le diagnostic à l'époque ça t'aurais peut être aidé euh

S.M.

- oui c'est sûr j'le saurai jamais mais

Amélie

- oui bah non on saura jamais

Frédérique

- maintenant c'est vrai qu'on peut d'mander des aménagements qui effectivement y a 20 ans on les d'mandait pas

S.M.

- ouais mais l problème c'est qu'au lycée c'est que les jeunes i sont pas vraiment for fin c'est pas forcément tendre entre eux

Amélie

- au lycée comment? i sont

S.M.

- les jeunes ne sont pas tendres entre eux

Amélie

- ah oui bah ça au lycée le collègue euh ça c'est sûr
- oui mais j'veux dire par exemple pour euh le bac français si le jury avait su euh ton diagnostic il aurait peut-être pu être plus compréhensif aussi vis à vis d'toi

S.M. + Amélie

- **1:** ouais c'est sûr
- **2:** non seulement

Amélie

- t'aurais eu les aménag'ments et en plus euh i z auraient pu comprendre certaines choses

S.M.

- ouais pi l'enseignante n'était pas n'était vraiment pas très bien

Amélie

- hum bah après oui y en a qui qui s'en moquent y en a aussi qui ne connaissent pas le syndrome d'Asperger donc même si tu leur dis euh
- ça chang'ra rien

S.M.

- ouais c'est sûr
- pi aussi faire passer un message c'est pas fa forcément facile
- les oraux j'ai jamais aimé du tout

Amélie

- oui

S.M.

- quand j'étais en 3ème année j'en avais à faire

Amélie

- oui
- et donc euh t'arrivais jamais

S.M.

- bah en fait les en les enseignants con enseignants comprenaient pas pourquoi je arrivais bien à comprendre que j'comprenais bien et qu'j'arrivais pas à leur transcrire sur un tableau

Amélie

- d'accord
- oui bah oui si i savaient pas que que tu avais l'syndrome d'Asperger euh
- oui c'est pas évident

S.M.

- pi l problème à la fac c'est qu'i s'en fichent touche de toute façon i s'en fichent un peu tous des des enseignements

Amélie

- ah bah oui

S.M. + Amélie

- **1:** eux pour monter
- **2:** y a certains

S.M.

- c'est c'est leur recherche qui leur qui compte c'est tout

Amélie

- oui tu dans l'sens euh le prof il arrive hop i i dit son cours et tant

S.M. + Amélie

- **1:** et c'est fini
- **2:** pis si

Amélie

- voilà c'est fini tant pis si vous avez compris ou pas compris

S.M. + Amélie

- **1:** ouais c'est ça
- **2:** ça l'intéresse pas c'est ça

Amélie

- hum il est là pour euh dire c'qu'il a à dire point barre

S.M. + Amélie

- **1:** ouais c'est sûr
- **2:** ouais

Amélie

- ouais

S.M.

- on avait même eu un chargé d'TD en 3ème année en fait le fin c'était un étudiant un doctorant en fait lui i v'nait quand i voulait

Amélie

- d'accord [e]
- oui pourquoi pas

S.M.

- il avait loupé deux séances ah bah j'avais pas envie d'venir

Amélie

- ouais

S.M.

- on l'avait dénoncé à l'enseignant référent pi lui disait oh bah oui mais quand même machin pi il lui trouvait des excuses

Amélie

- oui ça n'a rien changé

S.M.

- j'en tiendrai compte pour la notation

Amélie

- ouais et c'est tout
- ouais c'est pas facile

S.M.

- mais bon un enseignant quand il a 300 copies à corriger i va pas s'a i va pas chercher euh qui c'est qu'vous avez eu en TD qui c'est qui vous a

Amélie

- ah oui bien sûr oui parce que vous étiez 300 dans ta promo?

S.M.

- euh non en 1ère année on était 200 après en 2ème année on était 90 et en 3ème année une soixantaine

Amélie

- d'accord ça a bien diminué petit à p'tit

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** euh

Amélie

- y'en a qui ont abandonné ou qui ont r'doublé comment ça s'fait

S.M.

- bah oui y en a qui est qui s'en vont oui y en a qui s'en vont y en a qui r'doublent

Amélie

- un peu d'tout quoi

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** hum

Amélie

- parce que ça les intéresse pas i sont au bout de la première année i s'ont rendus compte que c'était pas leur voie

S.M.

- oui c'est sûr

Amélie

- i ont changé d'filère

S.M.

- mais ça plaît pas à tout l'monde l'université

Amélie

- ah bah ça c'est sûr que i faut être autonome pour aller à l'université savoir travailler un peu tout seul

S.M.

- ouais

Amélie

- c'est pas comme au lycée ou dans d'autres écoles ou t'es bien cadré et on te dit pour demain pour tu vas faire euh les devoirs là

S.M.

- ouais c'est sûr

Amélie

- comme t'as des partiels que au bout de trois quatre mois si t'as rien tra si t'a rien fait pendant trois quatre mois et que la veille des partiels t'as rien appris euh

S.M.

- c'est fini

Amélie

- c'est fini [e]
- donc i faut apprendre à à travailler petit à p'tit

S.M.

- ouais c'est sûr

Amélie

- et ça personne n'est derrière toi pour te dire travaille travaille

S.M.

- et pi surtout en cours d'amphithéâtre y en a qui viennent perturber les autres

Amélie

- ah parce qu'i discutent

S.M.

- non mais c'est pas ça y en qui y en a qui écoutaient d'la musique y'en a même qui y'en a même qui apportaient un oreiller

Amélie

- un oreiller

S.M.

- avec un baladeur les croissant le

Amélie + S.M.

- **1:** ah bah ça va
- **2:**

Amélie

- c'est tranquille

S.M.

- une fois on avait rigolé parce qu'y en a un qu'avait dit barrez vous

- bah le pro le prof qui avait dit barrez vous

Amélie

- ah bon [e]
- bah dis donc euh c'est quand même particulier

S.M.

- il avait dit j'suis pas votre mère
- si vous voulez pas v'nir

S.M. + Frédérique

- **1:** vous v'nez pas
- **2:** bah oui tu restes là

S.M.

- mais vous v'nez pas perturber les autres

Amélie

- ah oui ça c'est sûr ça sert à rien d'venir en cours avec un oreiller autant rester chez soi

S.M. + Amélie

- **1:** ouais c'est sûr
- **2:** hum

S.M.

- t'façon lui i s'en fiche c'est pas lui qui passe les examens lui il a son boulot

Amélie

- [e] ouais

S.M.

- lui son av'nir il est écrit

Frédérique

- au prof?

S.M.

- ouais

Frédérique

- ah hum

Amélie

- ouais mais il a travaillé avant

Frédérique

- hum ses examens il les a passés à un moment donné quand même

S.M. + Frédérique

- **1:** ouais
- **2:** hein

Frédérique

- hum

Amélie

- pour être prof il a dû passer les examens avant maint'nant oui son av'nir est tracé parce qu'il a réussi à avoir son diplôme de prof

S.M.

- ouais

Amélie

- mais avant il a bien fallu qu'i qu'il ait ses examens

S.M.

- ouais c'est sûr

Amélie

- il est pas d'venu prof comme ça

S.M.

- ouais
- bah prof à la fac c'est assez difficile d'y être y a beaucoup d'examens à passer

Amélie

- i faut passer le CAPES ou comment ça s'passe

S.M.

- non i faut déjà être docteur dans une discipline

Amélie

- d'accord

S.M.

- après y a un concours national à passer
- pour obtenir le grade maître de conférences pi après faut trouver l'université qui veuille bien

Amélie

- ah ok c'est c'est pas du tout la même démarche que pour être

S.M. + Amélie

- **1:** non non pas du tout
- **2:** prof en collègue ou au lycée

Amélie

- euh c'est ça

Frédérique

- non c'est des universitaires

Amélie + Frédérique

- **1:** ouais
- **2:** c'est pas du tout

Amélie

- d'accord

Frédérique

- les places sont chères

Amélie

- oui effectivement

Amélie + S.M.

- **1:** elles sont
- **2:** mais à l'université

S.M.

- les profs i z ont beaucoup été ingénieurs fin c'est beaucoup de des polytechniciens qui

Amélie

- ah oui bien sûr ouais hum

S.M.

- des grandes écoles
- ils font une thèse et pi après
- c'est pas des gens qui ont fait un cursus classique

Amélie

- hum hum
- oui c'est ça

Frédérique

- ok tu poses un p'tit peu des questions à Amélie parce que là elle t'a posé *+ [tx]* pas mal de questions donc elle te connaît bien maint'nant est ce que toi t'aimerais bien avoir euh des renseignements sur elle?

S.M.

- euh t'es en quelle année?

Amélie

- j'suis en 4ème année euh à l'école d'orthophonie

S.M. + Amélie

- **1:** d'accord
- **2:** donc c'est

Amélie

- la dernière

S.M.

- ah d'accord

Amélie

- hum

S.M.

- et tu penses travailler après?

Amélie

- bah oui j'espère [rire]
- si j'ai la chance d'avoir mon diplôme euh

Frédérique

- c'est bon j'peux continuer là?

Amélie

- oui voilà c'est bon
- si j'ai la chance d'avoir mon diplôme bah après euh c'est pour m'installer quelque part

S.M.

- ah d'accord

Amélie

- hum

S.M.

- dans la région?

Amélie

- oui dans la région j'pense

S.M.

- ouais

Amélie

- ça dépendra où j'trouv'rai du travail

S.M.

- ah d'accord

Amélie

- j'me fais pas trop d'souci en orthophonie euh ça va
- y a beaucoup d'posts

S.M.

- d'accord

Amélie

- on nous propose beaucoup d'travail

S.M.

- d'accord
- dans un hôpital ou dans un dans un cabinet?

Amélie

- [i] je sais pas encore plus tard euh oui j'voudrais travailler dans un ca dans un cabinet mais l'année prochaine je sais pas si j'veux commencer direct dans un cabinet ou d'abord euh dans une structure

S.M.

- d'accord

Amélie

- j'verrai bien

S.M.

- [pf] et tes loisirs?

Amélie

- mes loisirs euh c'est la musique et la danse

S.M.

- ah d'accord

Amélie

- j'ai fait d'la musique euh quand j'étais p'tite

S.M.

- ok

- bah c'est bien [rire]

Amélie

- et toi c'est quoi tes loisirs?

S.M.

- bah [pf] j'aime bien m'enseigner sur l'actualité du foot des articles scientifiques
- puis l'cinéma

Amélie

- d'accord tu vas souvent au cinéma?

S.M.

- non mais j'achète beaucoup d'DVD

Amélie

- ah ok

S.M.

- les films récents
- mais j'sais pas c'qui m'déplait au cinéma c'est d'aller avec plein d'gens autour de moi

Amélie

- et tu

S.M. + Amélie

- **1:** dans une salle dans une salle
- **2:** trouves les gens ouais

S.M.

- obscure

Amélie

- ah oui même même si c'est pas des gens qu'tu connais pas euh

S.M.

- ouais
- bah ça m'met mal à l'aise

Amélie

- oui d'accord donc tu préfères rester chez toi euh

S.M.

- ouais

Amélie

- ouais ouais
- hum d'accord

Frédérique

- encore des questions ou c'est bon?

S.M.

- non bah

Frédérique + S.M.

- **1:** non c'est bon
- **2:** c'est bon

Frédérique

- ok bah super

Amélie

- bah merci beaucoup

S.M.

- de rien

Légende :



Thème initié

Annexe 4 : Guides complétés au cours des séances

1. Exercice sur le cercle des relations

- G.W.

Inconnu	Connaissance	Ami	Famille
caissière serveur boulangers coiffeur voisin dans le travail. Le médecin Passant - non de lui Pharmacien Garagiste serveur.	un patron un camarade de classe une personne qui fait du sport avec toi Professeur Orthophoniste collègue de travail voisin	confident	ton frère ta mère Belle sœur Grand mère

- M.B.

Inconnu	Connaissance	Ami	Famille
caissière patron serveur professeur boulangers coiffeur voisin dans le travail médecin passant dans la rue serveur pharmacien garagiste voisin	conseiller de classe personne qui fait du sport. l'orthophoniste. collègue de travail médecin	confident	frère père confident belle sœur grand mère

- S.M.

Inconnu	Connaissance	Ami	Famille
<ul style="list-style-type: none"> - la caissière - un vendeur - un boucher - le caissier - ton voisin dans la rue - un vendeur dans la rue - un pharmacien - le garagiste - le vendeur 	<ul style="list-style-type: none"> - Pat on (après connaisance) - camarade de classe - la personne qui fait du sport avec toi - ton professeur - ton voisin - collègue de travail - le médecin - ton voisin 	<ul style="list-style-type: none"> - ton confidant 	<ul style="list-style-type: none"> - ton frère - ta mère - ta belle sœur - ta grand mère

2. Exercice sur la distance interindividuelle

- G.W.

Donne la distance que tu vas respecter en fonction des différentes personnes :

- Ton collègue : Distance sociale
- Le médecin : Distance sociale intime
- Le boucher : Distance sociale
- Ta petite amie : Distance intime
- Ton voisin dans une salle de concert : Distance sociale intime
- Ton patron : Distance sociale
- Ta sœur : Distance intime
- Antoine, ton ami : Distance personnelle
- La caissière : Distance intime sociale
- Ton professeur : Distance sociale
- Une personne dans un tram rempli : intime

- M.B.

Donne la distance que tu vas respecter en fonction des différentes personnes :

- Ton collègue : *sociale*.....
- Le médecin : *intime et sociale*.....
- Le boucher : *sociale*.....
- Ta petite amie : *intime*.....
- Ton voisin dans une salle de concert : *intime*.....
- Ton patron : *sociale*.....
- Ta sœur : *personnelle*.....
- Antoine, ton ami : *personnelle*.....
- La caissière : *sociale*.....
- Ton professeur : *sociale*.....
- Une personne dans un tram rempli : *intime*.....

- S.M.

Donne la distance que tu vas respecter en fonction des différentes personnes :

- Ton collègue : *distance sociale*.....
- Le médecin : *distance sociale + intime*.....
- Le boucher : *distance sociale*.....
- Ta petite amie : *distance intime*.....
- Ton voisin dans une salle de concert : *distance intime*.....
- Ton patron : *distance sociale*.....
- Ta sœur : *distance personnelle*.....
- Antoine, ton ami : *distance personnelle*.....
- La caissière : *'' sociale*.....
- Ton professeur : *'' sociale*.....
- Une personne dans un tram rempli : *distance intime*.....

3. Exercice sur les lieux

- G.W.

➤ Les lieux intimes

Les lieux intimes font partis des lieux privés. Un lieu intime est un lieu où je suis seul avec mon partenaire et où je peux faire des choses personnelles. Dans un lieu intime, je peux dire ce que je veux, parler de choses très personnelles.

Quels sont les lieux intimes que tu connais ?

- la chambre
- la salle de bain
- les toilettes

-

-

-

-

➤ Les lieux publics

Un lieu public est un lieu où d'autres personnes peuvent être présentes en même temps que moi. Ces personnes peuvent être des amis, des connaissances ou des inconnus. Ce lieu peut être fréquenté par n'importe quelle personne.

Quels sont les lieux publics que tu connais ?

- en parc
- une foire
- un magasin
- dans le bus (transports en commun)
- dans la rue
- dans un hôpital

- M.B.

➤ Les lieux intimes

Les lieux intimes font partis des lieux privés. Un lieu intime est un lieu où je suis seul avec mon partenaire et où je peux faire des choses personnelles. Dans un lieu intime, je peux dire ce que je veux, parler de choses très personnelles.

Quels sont les lieux intimes que tu connais ?

- la chambre
- salle de bain
- Toilette (en générale, cabinet intérieur)
-
-
-
-

➤ Les lieux publics

Un lieu public est un lieu où d'autres personnes peuvent être présentes en même temps que moi. Ces personnes peuvent être des amis, des connaissances ou des inconnus. Ce lieu peut être fréquenté par n'importe quelle personne.

Quels sont les lieux publics que tu connais ?

- le salon
- un parc
- une église
- l'école
-
-
-
-

- S.M.

➤ Les lieux intimes

Les lieux intimes font partis des lieux privés. Un lieu intime est un lieu où je suis seul avec mon partenaire et où je peux faire des choses personnelles. Dans un lieu intime, je peux dire ce que je veux, parler de choses très personnelles.

Quels sont les lieux intimes que tu connais ?

- la chambre
- salle de bain
-
-
-
-
-
-

➤ Les lieux publics

Un lieu public est un lieu où d'autres personnes peuvent être présentes en même temps que moi. Ces personnes peuvent être des amis, des connaissances ou des inconnus. Ce lieu peut être fréquenté par n'importe quelle personne.

Quels sont les lieux publics que tu connais ?

- la gare routière
- terrain de sport
- la mairie
- espaces verts (parc)
- les vestiaires
- chez le médecin
- le bus
- le supermarché

4. Exercice sur la disponibilité de notre interlocuteur

- G.W.

Pour chaque situation, dites si vous pouvez vous adresser à la personne ou non.

- Une personne au téléphone *non*
- Une personne énervée *non*
- Un collègue tout seul *Oui*
- Une personne qui court pour ne pas rater le bus *non*
- Un professeur concentré en train de corriger ses copies *non*
- Un ami en train de discuter avec quelqu'un *non*
- Un groupe de personnes qui ne parle pas *Oui*
- Le boulanger qui ne s'occupe pas d'un client *Oui*
- L'orthophoniste qui discute avec ma mère *non*
- Une personne avec qui j'attends le bus *Oui*
- Un vendeur qui discute avec un client *non*
- Un serveur occupé à une autre table *non*
- Un camarade seul à la cantine *Oui*

- M.B.

Pour chaque situation, dites si vous pouvez vous adresser à la personne ou non.

- Une personne au téléphone *Non*
- Une personne énervée *Non*
- Un collègue tout seul *oui*
- Une personne qui court pour ne pas rater le bus *Non*
- Un professeur concentré en train de corriger ses copies *Non*
- Un ami en train de discuter avec quelqu'un *Non*
- Un groupe de personnes qui ne parle pas *oui*
- Le boulanger qui ne s'occupe pas d'un client ~~Non~~ *oui*
- L'orthophoniste qui discute avec ma mère *Non*
- Une personne avec qui j'attends le bus *oui*
- Un vendeur qui discute avec un client *Non*
- Un serveur occupé à une autre table *Non*
- Un camarade seul à la cantine *oui*

- S.M.

Pour chaque situation, dites si vous pouvez vous adresser à la personne ou non.

- Une personne au téléphone Non
- Une personne énervée Non
- Un collègue tout seul Oui
- Une personne qui court pour ne pas rater le bus Non
- Un professeur concentré en train de corriger ses copies Non
- Un ami en train de discuter avec quelqu'un Non
- Un groupe de personnes qui ne parle pas Oui
- Le boulanger qui ne s'occupe pas d'un client Oui
- L'orthophoniste qui discute avec ma mère Non
- Une personne avec qui j'attends le bus Oui
- Un vendeur qui discute avec un client Non
- Un serveur occupé à une autre table Non
- Un camarade seul à la cantine Oui

5. Travail autour du compliment et de la critique

- G.W.

Le compliment

Compliment = fait de dire du bien à quelqu'un : un ami ou un membre de la famille.
On fait soit un compliment sur son physique ou son caractère ou sur quelque chose qu'il a.

→ tenue vestimentaire
→ apparence (corps).

- physique t'es beau, t'es musclé, t'es de compétence parfaite. tu as un beau pull.

- caractère t'es sympathique, t'es intègre t'es gentil.

- choses qu'il a
tu as un beau vase, tu as un beau chapeau, tu as un beau sapin.

- M.B.

Le compliment

Compliment = Bravo – bien joué – félicitations ! Applaudissements

= dire quelque chose qui n'a pas d'intérêt pour moi.

- S.M.

Le compliment

Un compliment : mettre en valeur une personne
(par rapport à sa tenue vestimentaire)
, mettre en valeur un objet

• son aspect physique : → tenue vestimentaire
→ apparence

• ce qu'elle possède : ~~un beau sac~~
- une belle voiture
- une belle tête
- décoration de la maison
- une belle horloge

• ses qualités :

- un bon travail
- un bon plat (nourriture)
- ponctuelle
- intelligente
- une grande bonté, gentillesse
- serviable
- autonome

La critique

critiques : C'est dire la chose qui ne convenait pas mais une critique peut être positive ou négative.

- son aspect physique
 - une personne bide
 - tenue vestimentaire

- ce qu'elle possède :
 - couleur de la voiture
 - son pécoration

- ses défauts
 - ventilation de l'appartement
 - un traître
 - un tir au flanc
 - un profiteur
 - rاديمة
 - machanceté
 - calomnieux

6. Exercice sur « savoir ce que je veux dire »

- G.W.

Réponds à chaque phrase en entourant la bonne réponse.

- Je peux demander poliment à un vendeur où se trouve le rayon des bouteilles d'eau.

Oui non

- Je peux dire à quelqu'un que je connais peu, qu'il est gros, si c'est le cas.

Oui non

- Je peux dire au serveur d'un restaurant que je me suis disputé avec mon ami.

Oui non

- Je peux demander à un collègue quels sont ses loisirs.

Oui non

- Je peux demander l'heure à un inconnu.

Oui non

- Je peux demander des conseils pour mon travail à un passant dans la rue

Oui non

- Je peux dire à mon père que je n'aime pas sa nouvelle voiture.

Oui non

- Je peux dire à mon ami que je le trouve beau aujourd'hui.

Oui non

- Je peux dire à une naine que je croise dans la rue qu'elle est vraiment petite.

Oui non

- Je peux parler de la météo avec mon voisin dans le bus.

Oui non

- Je peux parler de mes soucis personnels à mon patron.

Oui non

- M.B.

Réponds à chaque phrase en entourant la bonne réponse.

- Je peux demander poliment à un vendeur où se trouve le rayon des bouteilles d'eau.
 Oui non
- Je peux dire à quelqu'un que je connais peu, qu'il est gros, si c'est le cas.
Oui non
- Je peux dire au serveur d'un restaurant que je me suis disputé avec mon ami.
Oui non
- Je peux demander à un collègue quels sont ses loisirs.
 Oui non
- Je peux demander l'heure à un inconnu.
 Oui non
- Je peux demander des conseils pour mon travail à un passant dans la rue
Oui non
- Je peux dire à mon père que je n'aime pas sa nouvelle voiture.
 Oui non
- Je peux dire à mon ami que je le trouve beau aujourd'hui.
 Oui non
- Je peux dire à une naine que je croise dans la rue qu'elle est vraiment petite.
Oui non
- Je peux parler de la météo avec mon voisin dans le bus.
 Oui non
- Je peux parler de mes soucis personnels à mon patron.
Oui non

- S.M.

Réponds à chaque phrase en entourant la bonne réponse.

- Je peux demander poliment à un vendeur où se trouve le rayon des bouteilles d'eau.

Oui non

- Je peux dire à quelqu'un que je connais peu, qu'il est gros, si c'est le cas.

Oui non

- Je peux dire au serveur d'un restaurant que je me suis disputé avec mon ami.

Oui non

- Je peux demander à un collègue quels sont ses loisirs.

Oui non

- Je peux demander l'heure à un inconnu.

Oui non

- Je peux demander des conseils pour mon travail à un passant dans la rue

Oui non

- Je peux dire à mon père que je n'aime pas sa nouvelle voiture.

Oui non

- Je peux dire à mon ami que je le trouve beau aujourd'hui.

Oui non

- Je peux dire à une naine que je croise dans la rue qu'elle est vraiment petite.

Oui non

- Je peux parler de la météo avec mon voisin dans le bus.

Oui non

- Je peux parler de mes soucis personnels à mon patron.

Oui non

7. Exercice sur les salutations

- G.W

En fonction des différentes personnes, dites comment vous allez les saluer ?

- Ton patron *Bonjour. Comment allez vous ?*
- La boulangère *Bonjour*
- Ton voisin en fin de journée *Bonsoir. Comment allez vous ?*
- Ton père *Salut. Comment vas tu ?*
- Un camarade de classe *Salut. Ça va ?*
- Ton voisin dans le train *Bonjour.*
- Un ami que tu rencontres le soir *Salut. Ça va ?*
- Ton professeur *Bonjour*
- Un passant dans la rue *Bonjour*
- Le médecin *Bonjour*
- La caissière *Bonjour*
- Ton frère *Salut. Ça va ?*
- Un collègue *Bonjour. Comment vas tu ?*

- M.B.

En fonction des différentes personnes, dites comment vous allez les saluer ?

- Ton patron *Bonjour, comment allez-vous.*
- La boulangère *Bonjour*
- Ton voisin en fin de journée *Bonjour, comment allez-vous*
- Ton père *Bonjour*
- Un camarade de classe *salut.*
- Ton voisin dans le train *Bonjour*
- Un ami que tu rencontres le soir *salut*
- Ton professeur *Bonjour,*
- Un passant dans la rue *Bonjour*
- Le médecin *Bonjour, comment allez-vous*
- La caissière *Bonjour*
- Ton frère *salut*
- Un collègue *Bonjour, comment allez-vous*

- S.M.

En fonction des différentes personnes, dites comment vous allez les saluer ?

- Ton patron *Bonjour*
- La boulangère *Bonjour*
- Ton voisin en fin de journée *Bonsoir*
- Ton père *salut, comment ça va ?*
- Un camarade de classe *salut*
- Ton voisin dans le train *Bonjour*
- Un ami que tu rencontres le soir *ça va ? salut ou bonsoir*
- Ton professeur *Bonjour*
- Un passant dans la rue *Bonjour*
- Le médecin *Bonjour*
- La caissière *Bonjour*
- Ton frère *salut ça va ?*
- Un collègue *Bonjour*

8. Exemples de sujets banaux permettant d'engager une conversation

- G.W.

Exemples de sujets « banaux » :

- Le cinéma
- Les crash d'avion

- S.M.

Donne des exemples de sujets « banaux » qui permettent d'entamer une conversation.

- la pluie et le beau temps "on ne
sait pas trop comment s'y prendre"
les faits divers, l'assassinats, le crash d'avion;
le fait) ; ~~le fait~~

9. Exercice sur les signes indiquant l'engagement de l'autre dans la conversation.

- G.W.

Quels sont les signes qui m'indiquent que l'autre m'écoute ?

DP me regarde.
DP poursuit le sujet
face à face ou la proximité
d'ne Hum Hum ou ou d'accord

Quels sont les signes qui m'indiquent qu'une personne ne m'écoute pas ?

DP a le dos tourné
DP part
DP soupire
Faire autre chose
Si il est pressé de partir.

- M.B.

Quels sont les signes qui m'indiquent que l'autre m'écoute ?

En regardant dans les yeux.
Si la personne me dit "Se T'écoute".
Dire "oui, mmh mmh, AH H AHA"

Quels sont les signes qui m'indiquent qu'une personne ne m'écoute pas ?

Tourner le dos.
Autre chose que de m'écouter.
quand elles est pressée de partir.

- S.M.

Quels sont les signes qui m'indiquent que l'autre m'écoute ?

Respiration, la tête, contact visuel, acquiescement
(sourire), qui d'accord, "je vois", posture
fronction, les sourcils

Quels sont les signes qui m'indiquent qu'une personne ne m'écoute pas ?

refus du contact oculaire
- faire autre chose / penser sur
le point de partir, regarder la montre
- signe du visage

Annexe 5 : Réponses aux mises en situation

Mise en situation S. M.

Voici plusieurs situations que vous pouvez être amené à vivre dans votre quotidien. Pour chaque situation, dites ce que vous allez faire et comment vous allez engager la conversation.

Exemples :

- Tu rencontres un camarade de classe dans la rue

« Bonjour ! Comment vas-tu ? Où en es-tu dans tes travaux ? »

- Tu rencontres un ami en faisant la queue pour aller voir un film

« Salut ! Je constate que tu es allé voir ce film / tu vas voir comme moi ce film. »

- Tu es à l'arrêt de bus, tu souhaites connaître l'heure mais tu as oublié ta montre. Tu demandes donc l'heure à un passant.

« Bonjour Monsieur ! Auriez-vous l'heure s'il vous plaît ? »

- A midi, tu vas manger avec un collègue. Pendant le repas tu discutes avec lui.

« Salut ! Comment vas-tu ? Comment s'est déroulée ta matinée ? »

- Tu es au supermarché et tu rencontres par hasard un copain/ un camarade de classe que tu n'as pas vu depuis longtemps.

« Bonjour ! Comment ça va ? On s'est pas vu depuis longtemps. Que deviens-tu ? »

- Tu voudrais demander un renseignement à un passant dans la rue.

« Bonjour Monsieur ! Où se trouve cette rue / où se trouve la rue Pasteur ? »

- Tu dois aller voir ton patron pour lui parler d'un problème que tu rencontres au travail. Comment vas-tu t'y prendre ?

« Bonjour Monsieur ! J'ai un problème avec ce logiciel. Je sais pas comment l'exploiter. Pourriez-vous m'aider s'il vous plaît ? »

- Tu veux demander à un copain d'aller boire un café avec toi.

« Bonjour ! Est-ce que ça te dirait de boire un café avec moi ? »

- Tu fais partie d'un club de sport. Tu te retrouves dans les vestiaires avec les membres de ton équipe. Que peux-tu leur dire ?

« Bonjour les gars ! On va gagner !..... Motivés ? »

- Tu es à la bibliothèque et tu veux emprunter un livre. Comment vas-tu t'y prendre ?

« Bonjour ! J'ai trouvé ce livre intéressant. Est-ce que je peux l'emprunter ? »

- Tu demandes à ton professeur des explications sur une leçon que tu n'as pas comprise.

« Bonjour Monsieur ! Je n'ai pas compris ce paragraphe. »

- Tu dois annuler un rendez-vous chez l'orthophoniste car tu es malade.

« Bonjour Madame ! Je suis malade aujourd'hui. Je ne pourrai pas venir au rendez-vous. Est-ce que ça serait possible de le décaler ? »

- Tu confies un secret à un membre de ta famille.

« Bonjour Isabelle ! Je viens de me faire arnaquer par un commerçant. Quels sont mes moyens de recours à ton avis ? »

- Tu rentres dans une pièce où se trouve un inconnu. Que dis-tu ?

« Bonjour ! »

Mise en situation G.W.

- Tu rencontres un camarade de classe dans la rue

« Salut ! Comment tu vas ?... Comment s'est passé ta journée aujourd'hui ? T'as eu de bonnes notes ? »

Si c'est le matin : « Salut ! Comment tu vas ? C'est pas trop dur de se lever le matin ? »

- Tu rencontres un ami en faisant la queue pour aller voir un film

« Salut ! Comment tu vas ?... J'ai hâte de voir ce film pas toi ? On parlera après du film si tu veux, si ça t'as plu ou pas plu. »

- Tu es à l'arrêt de bus, tu souhaites connaître l'heure mais tu as oublié ta montre. Tu demandes donc l'heure à un passant.

« Bonjour ! Je n'ai pas l'heure s'il vous plaît pourriez-vous me la donner ? »

- A midi, tu vas manger avec un collègue. Pendant le repas tu discutes avec lui.

« C'est bon ce qu'on mange, tu trouves pas ? Il fait beau aujourd'hui. C'est une belle journée sauf qu'on est au travail..... Hier j'ai été à la piscine avec mon ami. »

- Tu es au supermarché et tu rencontres par hasard un copain/ un camarade de classe que tu n'as pas vu depuis longtemps.

« Salut ! Comment tu vas depuis tout ce temps ? Qu'est-ce que tu fais dans la vie ? Tu t'orientes vers quel métier ? »

- Tu voudrais demander un renseignement à un passant dans la rue.

« Bonjour ! Pourriez-vous me renseigner sur une rue (par exemple la rue Victor Prévert ou Victor Hugo) ? »

- Tu dois aller voir ton patron pour lui parler d'un problème que tu rencontres au travail. Comment vas-tu t'y prendre ?

« Bonjour ! En fait j'ai un problème que je rencontre au travail.... En fait c'est pour vous faire part d'un problème. Je suis surchargé de travail et j'aimerais que vous trouviez une solution à mon problème. »

- Tu veux demander à un copain d'aller boire un café avec toi.

« Salut ! Est-ce que tu voudrais aller boire un café au bistro du coin ? »

- Tu fais partie d'un club de sport. Tu te retrouves dans les vestiaires avec les membres de ton équipe. Que peux-tu leur dire ?

« Salut ! J'espère qu'on va gagner ce match.... J'espère que l'entraîneur va être sympa (ou quelque chose comme ça)..... N'êtes-vous pas fatigués de votre journée pour faire du sport ? »

- Tu es à la bibliothèque et tu veux emprunter un livre. Comment vas-tu t'y prendre ?

« Bonjour ! J'aimerais emprunter ce livre. Pourrais-je l'emprunter s'il vous plaît ? »

- Tu demandes à ton professeur des explications sur une leçon que tu n'as pas comprise.

« Bonjour Monsieur ! Y a une leçon que j'ai pas comprise. Pourriez-vous m'expliquer plus en profondeur s'il vous plaît ?.... Merci de m'aider s'il vous plaît »

- Tu dois annuler un rendez-vous chez l'orthophoniste car tu es malade.

« Bonjour ! Je suis malade. Je pourrai pas venir aujourd'hui. Pourrais-je venir la semaine prochaine ou pourriez-vous décaler le rendez-vous ?

- Tu confies un secret à un membre de ta famille.

« Je te confies un secret mais ne le répète à personne..... et après on dit le secret puis après on dit merci de garder le secret que je t'ai confié. »

- Tu rentres dans une pièce où se trouve un inconnu. Que dis-tu ?

« Bonjour Monsieur ! Ravi de vous rencontrer. Que faites-vous ? »

Si on imagine qu'il s'agit d'un nouveau professeur : « Bonjour Monsieur ! Le prof n'est pas là, pourquoi le remplacez-vous ? Est-il malade ? »

Mise en situation M.B.

- Tu rencontres un camarade de classe dans la rue

« Bonjour ! Ça faisait longtemps. Tu vas bien ? Tu deviens quoi ? »

- Tu rencontres un ami en faisant la queue pour aller voir un film

« Qu'est-ce que tu vas voir comme film ? »

- Tu es à l'arrêt de bus, tu souhaites connaître l'heure mais tu as oublié ta montre. Tu demandes donc l'heure à un passant.

« Bonjour monsieur ou madame ! Excusez-moi de vous déranger, est ce que vous auriez l'heure ? (avec le sourire et une certaine distance). »

- A midi, tu vas manger avec un collègue. Pendant le repas tu discutes avec lui.

« Est-ce que ça s'est bien passé la matinée ? »

- Tu es au supermarché et tu rencontres par hasard un copain/ un camarade de classe que tu n'as pas vu depuis longtemps.

« Bonjour ! Est-ce que tu te souviens de moi ? Ça fait longtemps.... Qu'est-ce que tu deviens ? »

- Tu voudrais demander un renseignement à un passant dans la rue.

« Excusez-moi, je suis perdu. Est-ce que vous pouvez m'indiquer mon chemin ? »

- Tu dois aller voir ton patron pour lui parler d'un problème que tu rencontres au travail. Comment vas-tu t'y prendre ?

« Excusez-moi, est-ce que vous avez deux minutes à m'accorder ?..... Alors voilà, j'ai un problème au boulot/au travail, j'ai besoin d'aide. »

- Tu veux demander à un copain d'aller boire un café avec toi.

« Est-ce que tu veux boire un café avec moi ? »

Si refus : « je compatis, je suis d'accord avec lui.... C'est dommage »

- Tu fais partie d'un club de sport. Tu te retrouves dans les vestiaires avec les membres de ton équipe. Que peux-tu leur dire ?

« Motivé ! (les encourager, un schéma d'attaque, l'équipe adverse. Si le combat est perdu d'avance, qu'on y va à fond même si on perd. C'est du sport, se faire plaisir). »

- Tu es à la bibliothèque et tu veux emprunter un livre. Comment vas-tu t'y prendre ?

« Bonjour ! Je voudrais le tome untel. Est-ce que vous l'avez de disponible ou est-ce que je peux le réserver ? »

- Tu demandes à ton professeur des explications sur une leçon que tu n'as pas comprise.

« ... Excusez- moi, j'ai pas compris. Est-ce que vous pouvez me réexpliquer autrement pour que je puisse comprendre. »

- Tu dois annuler un rendez-vous chez l'orthophoniste car tu es malade.

« ... Excusez-moi de vous déranger. C'est Marc. Je ne pourrai pas aller à ce rendez-vous. Est-ce que c'est possible de le décaler ? Mes excuses. »

- Tu confies un secret à un membre de ta famille.

« J'ai quelque chose à te dire (en chuchotant) : il y a untel qui arrête pas de manger des bonbons.... Je te le dis. »

- Tu rentres dans une pièce où se trouve un inconnu. Que dis-tu ?

« Bonjour ! »

Légende : [...] = temps de latence

Annexe 6 : Transcriptions des conversations finales.

1. Conversation avec G.W.

Amélie

- C'est quand tu veux

G.W.

- euh bonjour

Amélie

- alors bonjour G.

G.W.

- euh qu'est-ce-que vous avez fait aujourd'hui euh?

Amélie

- *[i]* aujourd'hui qu'est-ce-que j'ai fait bah tu vois y avait juste c'matin euh j'ai rien fait de particulier tu vois j'étais chez moi euh
- j'ai profité un peu du soleil
- et toi qu'est-ce-que tu as fait?

G.W.

- euh j'ai a joué à la PS3 euh matin

Amélie

- toute la matinée?

G.W.

- ouais

Amélie

- ouais tout seul ou avec

G.W. + Amélie

- **1:** non tout seul
- **2:** euh ton frère

Amélie

- d'accord

G.W.

- *[silence]*
- euh j'ai été je vais aller à la foire lundi euh avec le CMP euh parce qu'en fait i font une journée handicapée euh à la foire en fait

Amélie

- ouais lundi prochain tu vas y aller

G.W. + Amélie

- **1:** oui
- **2:** c'est ça?

Amélie

- d'accord oh bah c'est bien ça

G.W.

- hum

Amélie

- l'après-midi vous y aller ou toute la

G.W.

- non on y va de 15h à de 15h à 17h

Amélie

- d'accord et y a t'as des copains avec toi?

G.W.

- bah y en a que j'connais en fait y a en a 4 sur 5 que j'connais

Amélie

- d'accord et tu t'entends bien avec eux?

G.W.

- euh oui

Amélie

- ouais bon bah c'est bien ça j'espère que vous aurez l'beau temps pour profiter d'la fête +[bb] t'y as d'jà été euh avec tes parents ou je sais pas avec quelqu'un d'autre

G.W.

- euh non

Amélie + G.W.

- **1:** non
2: pas encore

Amélie

- non t'y as pas encore été donc c'est bien tu pourras en profiter

G.W.

- oui
• [silence]

Amélie

- alors qu'est-ce-que tu pourrais dire d'autre?

G.W.

- euh j'ai été voir +[tx] y a pas longtemps le film de Jamel Debbouze euh [n] euh comment i s'appelle j'ai un trou

Amélie

- alors euh ça m'dit rien i vient d'sortir?

G.W.

- oui ah non euh quel pourquoi j'ai pas tué mangé mon père en fait

Amélie

- ah pourquoi j'ai j'ai pas mangé mon père oui oui oui j'ai vu l'affiche et c'était bien?

G.W.

- euh oui c'était bien

Amélie

- t'y été cette semaine?

G.W.

- oui j'ai été avec une personne du CMP euh

Amélie

- ah aussi d'accord
• donc avec le tout un groupe?

G.W.

- euh non c'était uniquement avec elle parce qu'i restait une place et pi ils m'ont demandé à moi parce que ché pas trop pourquoi

Amélie

- d'accord ah bah c'est sympa ça +[bb] hum
• t'as été voir d'autres films euh récemment?

G.W.

- [n] euh j'ai été voir euh la famille Bélier aussi euh

Amélie + G.W.

- **1:** j'ai été l'voir aussi
2: vendredi dernier

Amélie

- oui ça fait un moment qu'il est au cinéma

G.W.

- hum

Amélie

- et ça t'a plu?

G.W.

- euh oui
- [silence]

Amélie

- tu vas souvent au cinéma?

G.W.

- euh parfois ça euh une fois par mois ou deux fois par mois

Amélie

- d'accord donc t'aimes bien quand même aller au

G.W. + Amélie

- 1: ouais
- 2: cinéma

Amélie

- hum
- qu'est-ce-que tu fais d'autre alors pendant tes temps libres?

G.W.

- bah
- soit j'regarde la télé soit je lis un p'tit peu ou soit je joue aux jeux vidéos

Amélie

- d'accord t'aimes bien rester chez toi toi globalement

G.W.

- euh oui

Amélie

- ouais

G.W.

- hum

Amélie

- et quand i fait beau comme ça ça t'donne pas envie d'sortir?

G.W.

- bah hum si des fois

Amélie

- si

G.W.

- mais ché pas trop quoi faire en fait

Amélie

- hum oui c'est sûr si c'est juste être dehors pour être dehors ça t'intéresse pas

G.W.

- non [bb]
- [silence]

Amélie

- alors qu'est-ce-qu'on a vu d'autre?
- t'as des idées de sujet?

G.W.

- euh [silence]
- à la rentrée en fait j'vais aller à Flavigny euh en fait c'est réservé pour ceux qui en ont un handicap moteur en fait

Amélie

- à la rentrée euh de septembre?

G.W.

- euh oui

Amélie

- oui

G.W.

- hum

Amélie

- c c'est quoi alors?

G.W.

- en fait c'est une structure ou que ceux qui ont du mal avec motricité ou des problèmes un p'tit peu comme ça

Frédérique

- à l'EREA

Amélie

- ah tu vas à l'EREA

G.W. + Amélie

- **1:** oui
2: d'accord

Amélie

- oh oui bah j'avais faire un stage à l'EREA moi justement la semaine prochaine

G.W.

- oui

Amélie

- donc euh j'avais voir *+[rire]* et pourquoi tu vas là-bas?

G.W.

- bah parce que i se sont rendus compte que euh la CAP là en fait j'arrivais pas trop euh avec mes mains donc euh j'avais aller là-haut pour euh
- parce qu'en fait j'ai été à euh euh au centre ressource de l'autisme pi i z ont dit qu'avais euh euh l'âge de 7 ans de motricité euh

Amélie

- ah bon?

G.W.

- *[n]* hum

Amélie

- d'accord donc c'est pour ça qu'ils veulent t'mettre euh là-bas

G.W.

- oui

Amélie

- d'accord hum

Frédérique

- hum oui c'est vrai qu'avec son papa on avait déjà évoqué une dyspraxie

Amélie

- hum d'accord ouais donc du coup euh et là-bas c'est quoi c'est tu fais quoi?

G.W.

- bah en fait euh c'est plutôt d'la rééducation ou y a aussi des maths et du français mais c'est plutôt d'la rééducation pour euh pour orienter vers un métier qui conviendrait euh

Amélie

- d'accord oui ce s'rait comme hum c'est une scolarisation quoi c'est ça *+[bb]*

Frédérique

- oui c'est un beau projet c'est bien

Amélie

- oui c'est

Frédérique

- c'est bien

Amélie

- et toi ça t'fait plaisir d'aller là-bas?

G.W.

- bah oui

Amélie

- ouais [bb] tu penses que tu vas t'plaire?

G.W.

- [n] bah oui

Amélie

- t'as déjà été voir euh les lieux tu sais comment c'est?

G.W.

- euh non

Amélie + G.W.

- **1:** non
2: pas encore

Amélie

- et tu tu vas y aller?

G.W.

- bah oui

Amélie

- tu vas aller visiter avant j'veux dire de faire ta rentrée

G.W.

- oui

Amélie

- d'accord bon bah c'est bien
- [silence]
- et ton stage ça s'est bien passé alors?

G.W.

- bah

Amélie

- t'as fini?

G.W.

- ouais j'ai fini

Amélie

- ton stage à la pizzeria

G.W.

- hum

Amélie

- et ça s'est bien passé?

G.W.

- bah oui

Amélie

- ouais

G.W.

- normalement j'dois faire un autre stage puisque comme euh en fait euh au CRA et pi euh docteur Magnin en fait au CMP i z ont dit que ça servait à rien d'continuer ma formation vu

que j'avais trop de problème avec mes mains qu'ça ça me renverrait plus de problèmes qu'autre chose en fait

Amélie

- oui c'était trop compliqué [tx] donc tu vas pas faire l'autre stage?

G.W.

- euh

Amélie

- si quand même

G.W.

- en fait le proviseur il a dit qui fallait qu'j'en cherche pour euh la rentrée

Amélie

- oui

G.W.

- et pi euh avoir des conventions pour pas trop que j'm'ennuie parce que

Amélie

- oui bah c'est sûr ouais
- parce que sinon tu vas fai jusqu'à juin tu fais euh rien du tout

G.W.

- euh non

Amélie

- non parce que tu vas t'a t'arrête euh ton CAP

G.W.

- oui

Amélie

- d'accord bah oui sinon ça va être long euh [bb] bon c'est que 2 mois mais bon quand même euh les journées peuvent être longues [bb] t'as déjà des pistes?

G.W.

- bah soit p't'être euh chez un fleuriste ou r'tourner à la pizzeria ou dans un magasin d'jeux vidéo ou ché pas

Amélie

- d'accord
- donc pour l'instant c'est des idées t'as pas encore euh

G.W.

- euh oui c'est des idées

Amélie

- fin postuler entre guillemets t'as pas

G.W.

- non

Amélie

- d'accord [n] qu'est-ce qui t'plairait l'plus?

G.W.

- bah [silence] retourner p't'être à la pizzeria ou

Amélie

- la pizzeria ouais [bb] ça t'avais bien plu quand même

G.W.

- ouais

Amélie

- ce stage

G.W.

- hum

Amélie

- hum et ton patron ou ton maître de stage il était content de toi de ton travail?

G.W.

- bah oui

Amélie

- ouais

G.W.

- hum

Amélie

- bah pourquoi pas alors
- c'était un stage euh de combien d'temps?

G.W.

- euh de 4 semaines

Amélie

- 4 semaines complètes c'est ça?

G.W.

- oui

Amélie

- tu faisais rien d'autre t'avais pas des des cours euh en parallèle?

G.W.

- euh non

Amélie

- d'accord bah c'est bien [*silence*] et cet été t'as des projets?

G.W.

- bah hum non

Amélie

- tu sais pas encore c'que tu vas faire? [*silence*]
- et avec le CMP vous faites euh rien pendant l'été

G.W.

- bah je sais pas trop

Amélie + G.W.

- 1: d'hab
- 2: comment

Amélie

- d'habitude euh

G.W.

- bah jusqu'à normalement c'est jusqu'à juin que début juin que ça s'finit

Amélie

- d'accord hum donc après oui bah c'est les vacances pour tout l'monde euh [*silence*]
- et l'année prochaine tu s'ras encore au CMP quand même?

G.W.

- bah oui p'têtre je sais pas [*silence*]

Amélie

- alors qu'est-ce que tu pourrais dire d'autre? [*tx*]

G.W.

- [*silence*]

Amélie

- tu sais de quoi tu pourrais m'parler?

G.W.

- euh non

Amélie

- ou poser des questions hein si t'as t'as pu d'sujet de

G.W.

- non j'ai pu d'sujet de conversation

Amélie

- non

G.W.

- non

Amélie

- d'accord

2. Conversation avec M.B.

M.B.

- euh bonjour

Amélie

- bonjour M.

M.B.

- euh comment j'dois vous prendre un ami un collègue un inconnu

Amélie

- inconnu ou connaissance comme tu veux peut dire connaissance si tu veux

M.B.

- connaissance [silence]
- **bonjour comment allez-vous?** prend comme connaissance [silence] [pf]

Amélie

- inconnu si tu veux parce qu'au final tu sais rien sur moi [bb]

M.B.

- [silence] oui [silence]

Amélie

- qu'est-ce-que tu pourrais me dire?

M.B.

- [silence] j'ai vu [silence] oh c'est dur c'est dur allez
- [i] que pourrais-je dire? une critique? encouragement qu'est-ce que tu

Amélie

- t'as besoin, tu veux regarder?
- {cherche dans le livret} tu peux faire ça, ça {cherche dans le livret}
- voilà ça, ça
- voilà c'que tu peux

M.B.

- **bonjour euh le temps est assez doux aujourd'hui i fait très bon vous n'trouvez pas?**

Amélie

- ah oui effectivement i fait vraiment beau

M.B.

- **en train d'enl'ver les pulls overs mais +[bb] l'été arrive**

Amélie

- oui ça fait du bien hein de voir un peu l'soleil

M.B.

- [i] oui ça enlève le gris d'hiver

Amélie

- oui [silence]
- t'es content qu'i fasse beau?

M.B.

- oui j'aime bien cette météo +[musique]

Amélie

- hum on peut profiter comme ça on peut aller dehors

M.B.

- oui euh je [silence] oui je n'sais pas

Amélie

- moi ça m'fait plaisir qu'i fasse beau comme ça parc'que on peut profiter du soleil comme ça on peut plutôt que de rester enfermé chez soi par la pluie euh c'est pas agréable hein?

M.B.

- oui oui vous avez raison [silence]

Amélie

- tu profites toi quand i fait du soleil comme ça, t'en profites pour aller t'aérer un peu ou tu restes quand même chez toi?

M.B.

- euh dans ma chambre la fenêtre ouverte j'aime bien ce temps-là avec le courant d'air chaud froid qui m'caresse le visage c'est très je suis très détendu avec ce temps là

Amélie

- hum

M.B.

- et vous, vous aimez +[bb] bien ce temps?

Amélie

- ah oui moi j'adore je déteste l'hiver tu vois quand i fait froid quand i pleut et tout j'aime pas avoir froid donc euh voilà dès qu'y a du soleil j'adore
- bon i fait quand même du vent aujourd'hui hein ça c'est pas très agréable et y a quand même un un sacré vent

M.B.

- [bb] [conv] oui [bb] [silence]

Amélie

- qu'est-ce-que tu pourrais m'dire d'autre?

M.B.

- une comment entamer une fin d'conversation

Amélie

- est-ce-que tu pourrais m'parler d'autres sujets sinon?

M.B.

- vous êtes une inconnue faut déjà après que j'vous connaisse

Amélie

- bah voilà justement alors?

M.B.

- hum vous aimez quoi comme loisir?

Amélie

- comme loisir

M.B.

- oui moi j'aime la musique et vous?

Amélie

- ah bah moi aussi tu vois j'aime bien la musique

M.B.

- hum quel style de musique?

Amélie

- euh plutôt rock
- ou alors tu vois la variété française j'aime bien quand même

M.B.

- ah c'est bien

Amélie

- et toi t'aimes bien plutôt quoi comme style de musique?

M.B.

- rock aussi mé + [bb] métal c'est un autre univers

Amélie

- oui

M.B.

- mais je suis ouvert à tout tant qu'y a d'la musique

Amélie

- oui j'suis assez d'accord avec toi moi aussi j'suis j'suis pas mal ouverte à différents styles de musique

M.B.

- même euh les choses euh non rien [silence]
- euh [e]

Amélie

- tu joues d'un instrument d'musique?

M.B.

- oui je fais de la basse et de la guitare

Amélie

- ah oui la guitare tu m'l'avais dit effectivement

M.B.

- oui

Amélie

- d'accord
- bah moi j'ai fait d'la harpe avant quand j'étais plus p'tite

M.B.

- la harpe

Amélie

- hum

M.B.

- la corde euh

Amélie

- tu vois c'que c'est?

M.B.

- ça y est je vois c'est

Amélie + M.B.

- **1:** t'as
- **2:** dans

M.B.

- la musique classique euh

Amélie

- oui c'est ça c'est un gros instrument avec euh plein d'cordes

M.B.

- oui

Amélie

- hum [silence] c'est ça
- et t'as fait du solfège ou t'apprends la guitare euh comme ça?

M.B.

- non j'ai appris comme ça

Amélie

- d'accord bah c'est bien

M.B.

- c'est toucher les guitares c'est venu tout seul puis c'est mon frère qui m'a complété qui m'a

Amélie

- d'accord

M.B.

- comment on fait euh euh i m'a appris les noms euh du euh du solfège les les partitions la do ré mi fa sol la si do la comment ça s'appelle
- fin i i

Amélie

- les notes de musique

M.B.

- oui les notes de musique

Amélie

- la gamme

M.B.

- oui c'est ça la gamme

Amélie

- hum

M.B.

- je savais les faire mais je connaissais pas leurs noms c'est venu comme ça et mon frère est venu me dire ça ça s'appelle ça, celui-là comme ça

Amélie

- hum
- d'accord
- bah c'est bien
- et donc ça fait longtemps qu'tu apprends à faire d'la guitare?

M.B.

- ça va faire 2 ans non 1 an et plus d'6 mois 1 an et 6 mois et quelque

Amélie

- d'accord donc 1 an et demi quoi hum

M.B.

- oui

Amélie

- d'accord

M.B.

- mais l'in l'instrument que j'fais l'plus c'est la basse c'est plus facile je fais d'la guitare à côté parce que y a plus de cordes

Amélie

- hum

M.B.

- et je m'entraîne plus sur la guitare après je r'viens sur la basse c'est je sais pas ça me détend l'pignet et je joue mieux

Amélie

- ok
- c'est bien

M.B.

- c'est pas une conversation c'est sens unique

Amélie

- non non c'est bien c'était une conversation puisque tu as commencé à m'demander mes loisirs
- ch't'ai parlé d'la musique et tu m'as dit "ah moi aussi euh bah je fais d'la musique" on a échangé sur nos styles de musique mais tu m'as demandé à moi d'abord donc ch't'ai d'abord parlé de la musique à moi et après tu m'as parlé de la musique à toi

M.B.

- oui

Amélie

- d'accord

3. Conversation avec S.M.

S.M.

- bonjour Amélie! comment vas-tu?

Amélie

- [*pf*] alors est-ce que tu penses qu'i faut m'saluer là?

S.M.

- ouais mais si on débute une conversation

Amélie

- d'accord tu veux faire semblant qu'on débute une conversation

S.M.

- ouais

Amélie

- bah ça va et toi?

S.M.

- oui ça va euh qu'as-tu fait ce week-end?

Amélie

- alors c'week-end bah tu vois j'suis allée au groupe le sam'di matin

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
2: comme

Amélie

- toi et après bah j'suis r'tournée euh chez mes parents pour euh le week-end de Pâques

S.M.

- ouais

Amélie

- et donc j'ai fait Pâques en famille

S.M.

- ah bah

Amélie + S.M.

- **1:** et j'ai mangé
2: c'est bien

Amélie

- beaucoup d'chocolats

S.M.

- [rire]

Amélie

- et toi alors qu'est-ce que tu as fait?

S.M.

- bah moi c'week-end j'ai passé mon week-end avec mes parents j'ai fait Pâques en famille à Nancy chez ma tante

Amélie

- chez ta tante d'accord

S.M.

- avec le grand-père, la grand-mère, mon n'veu

Amélie

- ouais

S.M.

- pi on a bien mangé

Amélie

- oui
- c'était bon?

S.M.

- oui

Amélie

- d'accord

S.M.

- très bon

Amélie

- [tx] ton neveu il est petit non?

S.M.

- euh non i fait d'jà 1 mètre 30

Amélie

- mais il est petit dans l'sens euh [rire] euh

S.M.

- il a 5 ans

Amélie

- voilà c'est ça en âge je j'trouvais plus mes mots
- donc est-ce que vous avez mis les je les œufs dans l'jardin pour lui?

S.M.

- euh alors il a eu euh un grand Kinder surprise

Amélie

- hum hum

S.M.

- un Mario nitendo, un jeu Mario, un vélo

Amélie

- d'accord mais est-ce que

S.M. + Amélie

- **1:** et un ballon
- **2:** vous avez

Amélie

- [tx] vous aviez des œufs en chocolat est-ce que vous les aviez cachés dans

S.M. + Amélie

- **1:** oui des p'tits œufs oui
- **2:** l'jardin

Amélie

- pour qu'il les ramasse

S.M.

- oui

Amélie

- hum et ça lui a plu?

S.M.

- oui il a trouvé qu'en avait pas assez

Amélie

- *[rire]* ah d'accord ça c'est pareil pour beaucoup d'petits hein

S.M.

- ouais pi réclamait encore plus de cadeaux à la fin

Amélie

- pourtant il a l'air d'en avoir eu déjà pas mal

S.M.

- oui

Amélie

- pour Pâques euh c'est bien

S.M.

- oui
- oui il en a jamais assez

Amélie

- et toi tu lui as offert quelque chose?

S.M.

- oui j'lui ai offert un œuf Kinder un grand n'œuf surprise Kinder

Amélie

- d'accord c'était ton cadeau à toi

S.M.

- ouais

Amélie

- il l'a déjà mangé?

S.M.

- non pas encore

Amélie

- donc il a pas vu la surprise qu'y avait à l'intérieur

S.M.

- bah non pas encore
- pi la lendemain hier il a fait sa fête chez son père

Amélie + S.M.

- **1:** d'accord
- **2:** parce que ma sœur

S.M.

- et son père sont séparés

Amélie

- ok donc le dimanche

S.M.

- il a eu pour 200 euros de Skylanders

Amélie

- ok

S.M. + Amélie

- 1: donc
- 2: est-ce

Amélie

- est-ce que tu penses que ça tu dois m'le dire?

S.M.

- non

Amélie

- [rire]

S.M.

- des lots de Skylanders euh

Amélie + Frédérique

- 1: voilà
- 2: tu dois dire

S.M.

- ça lui fait

S.M. + Amélie

- 1: plus de mal que d bien
- 2: c'est ça

Frédérique

- voilà

Frédérique + Amélie

- 1: tu peux
- 2: ouais

Frédérique

- lui dire il a été tu peux dire parce que là ça ça fait penser à un jugement il en a eu pour 200 euros d'un air de dire non non c'est d'trop

Amélie

- voilà

Frédérique

- hein Amélie tu la connais pas

Frédérique + S.M.

- 1: assez
- 2: ouais

Frédérique

- pour lui dire ça, ça c'est des histoires qui doivent rester dans la famille

Amélie

- voilà

S.M.

- oui

Frédérique

- on est d'accord ou pas ça voilà après tu peux dire il a été très gâté il a eu beaucoup de Skylanders et tu peux dire moi je trouve que c'est un petit peu de trop

S.M. + Amélie

- 1: oui
- 2: voilà

Frédérique

- voilà

Amélie

- c'est ça

Frédérique

- dire la même chose mais c'est

Frédérique + S.M.

- **1:** simplement
- **2:** oui

Frédérique

- voilà hein

S.M.

- pi il a eu une nouvelle console nitendo avec l'effet 3D

Amélie

- oui

S.M.

- et de l'argent et plein d'œufs

Amélie

- voilà

S.M. + Amélie

- **1:** surprises
- **2:** très bien

Amélie

- tu m'as dit d'l'argent tu m'as pas précisé la somme

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
- **2:** c'est ça

Amélie

- c'est très bien

S.M. + Amélie

- **1:** mais
- **2:** ok?

S.M.

- il est trop gâté de toute façon

Amélie

- ouais tu m'l'avais d'jà dit qu'tu trouvais qu'il était trop gâté
- bah quand y a généralement un petit dans la famille et qu'c'est le seul

S.M. + Amélie

- **1:** oui
- **2:** si y a

Amélie

- pas d'frère et sœur ni de cousin cousine généralement euh forcément l'attention est focalisée sur lui

S.M.

- mais moi c'que j'ai peur c'est qu'i croit que tout tombe du ciel

Amélie

- après faut voir en grandissant euh comment ça s'passe

S.M.

- fin déjà que chez les chez les parents il avait déjà plein d'cadeaux alors euh pi il en réclamait encore à la fin

Amélie

- après les enfants i sont i sont souvent gâtés c'est normal mais après oui faut faire euh faut savoir mettre des barrières quoi

S.M.

- ouais

Amélie

- c'est ça

S.M.

- déjà qu'avec ma sœur il lui réclame plein de plein de jouets

Amélie

- à ta sœur

S.M. + Amélie

- **1:** oui quand
2: tout l'temps

S.M.

- i vont en courses oui

Amélie

- et ta sœur elle les achète

S.M.

- bah de temps en temps puisqu'i fait des comédies dans la dans le supermarché

Amélie

- ah oui mais c'est sûr que si i fait une comédie si à chaque fois qu'i fait une comédie ta sœur elle lui achète bah il a gagné

S.M.

- bah oui

Amélie

- donc euh i sait comment faire donc à chaque fois i va r'commencer à faire sa comédie et à chaque fois ta sœur va rach'ter

S.M.

- oui

Amélie

- mais ça c'est pareil ça c'est pas c'est à ta sœur de voir c'est pas à toi de de gérer

S.M.

- ouais

Amélie

- c'est comme ça c'est tout

S.M.

- pi même pour la nourriture c'est lui qui choisit les produits

Amélie

- hum et tu trouves que c'est pas normal?

S.M.

- non c'est pas normal parce que il est encore petit

Amélie

- c'est lui qui choi

S.M.

- et euh fin fin elle a pas à être soumise non plus par rapport à son p'tit

Amélie

- c'est lui qui choisit euh la nourriture c'est ça

S.M.

- ouais les trois quarts +[musique]

Amélie

- qu'i vont manger

S.M.

- ouais pi comme l'a des goûts d'luxe

Amélie

- ah bon qu'est-ce qu'i mange?

S.M.

- i veut des cuisses de canard des du fois +[tx] gras du saumon

Amélie

- et ta sœur elle achète euh ça c'qu'i veut?

S.M.

- en partie
- fin moi j'trouve que c'est pas bien

Amélie

- donc elle fait quand même une barrière euh après t'as voilà t'es l'droit d'trouver qu'c'est pas bien mais bon malheureusement tu peux rien y faire tu peux tu pourrais fin ché pas tu en as déjà parlé à ta sœur?

S.M.

- bah c'est mes parents qui l'essaient de la raisonner

Amélie

- d'accord et ça marche pas

S.M.

- ouais

Amélie

- elle euh continue quand même

S.M.

- ouais

Amélie

- hum voilà toi éventuellement tu pourrais lui donner des conseils lui en parler mais après ça n'te regarde pas

S.M.

- ouais

Amélie

- après voilà tes parents i sont p't'être plus appropriés à lui dire euh

S.M.

- mais c'que je r'proche à sa à ma sœur c'est que de lui faire trop l'avoir envie en Mario parce qu'en fait lui y a Mario partout les vêtements le le pyjama le d'ssous d'lit le

Amélie + S.M.

- **1:** ah tu trou
- **2:** le papier peint

Amélie

- tu trouves que c'est pas bien?

S.M.

- bah oui bah c'est quand même coûteux les Marios

Amélie

- bah après moi j' pour les enfants moi j'trouve que c'est mignon si i aiment bien quelque chose de de fin de faire là d'dans de toute façon il faudrait qu'il ait des des draps de de lit il faudrait qu'il ait un pyjama il faut qu'il ait une tapisserie alors si i veut Mario

S.M.

- oui

Amélie

- ça ou autre chose euh

S.M.

- oui c'est sûr

Amélie

- parce que tu trouves que c'est beaucoup plus cher un pyjama Mario par exemple qu'un pyjama normal

S.M.

- non mais c'est l'principe

Amélie + S.M.

- **1:** le principe qui
- **2:** le principe qui qu'il

S.M.

- aime fin il aime ce ce pyjama parce que y a Mario d'ssus

Amélie

- toi y a bien des choses que t'aimes bien?

S.M.

- oui mais il a pas il a pas l'sens de de l'argent

Amélie

- bah il a 5 ans hein [rire]

S.M.

- oui mais bon

Amélie + S.M.

- **1:** c'est pas
- **2:** quand même

Amélie

- à 5 ans i peut pas avoir le sens de

S.M. + Amélie

- **1:** ma s ma sœur elle s'est
- **2:** l'argent c'est sûr

S.M.

- ma sœur elle a elle sait pas lui dire non

Amélie

- voilà c'est ça c'est plus à ta sœur à

S.M. + Amélie

- **1:** mettre les points sur les i
- **2:** pas à travailler

Amélie

- voilà c'est ça mais comme j'te dis après ça n'te regarde pas c'est tu peux lui donner des conseils lui dire euh lui dire c'que t'en penses et encore quoi mais

S.M.

- ouais pi ma sœur elle est vraiment pas facile du tout

Frédérique

- bin t'sais j'pense que j'pense que l'éducation des enfants c'est un des sujets dans les familles c'est c'qui pose le plus de soucis

S.M.

- ouais

Frédérique

- hein quand on s'mêle fin quand on s'mêle quand on même donner des conseils par exemple sur l'éducation d'ses n'veux d'ses nièces et après d'ses p'tits enfants je sais pas j'dis

S.M. + Frédérique

- **1:** oui
- **2:** j'parle

Frédérique

- pas de toi en particulier S. de manière

S.M. + Frédérique

- **1:** oui
- **2:** générale hein

Frédérique

- c'est vrai qu'souvent effectivement ça créer quand même pas mal de soucis dans les familles

S.M.

- ouais pi ma sœur qui a envoyé bouler sa RH

Frédérique

- ah ça c'est autre chose ouais
- mais p't'être que ta sœur en c'moment elle fait p't'être un travail pas facile elle est p't'être dans une situation familiale un p'tit peu difficile

S.M. + Frédérique

- **1:** bah non parce qu'en fait elle s'est fait
- **2:** c'est p't'être pas facile pour elle en c'moment

S.M.

- virer pendant la période d'essai parce qu'elle avait a envoyé bouler sa RH

Frédérique

- voilà donc p't'être que voilà c'est pas facile pour elle en c'moment

S.M.

- bah oui

Frédérique

- hum

S.M.

- pi son père fin le père d'Oscar qui veut pas travailler pour pas verser d'pension

Frédérique

- voilà donc *+[bb]* elle est p't'être pas dans une situation facile elle hein

S.M.

- ouais

Frédérique

- hum

S.M.

- ça fait 5 ans qu'i bosse pu

Frédérique

- bah oui hum
- donc tu vois c'est à c'est à ta sœur effectivement de euh de subvenir aux besoins d'son fils toute seule donc c'est p't'être pas facile

S.M.

- bah oui

Frédérique

- hein

S.M.

- fin fin le père il est un peu spécial aussi

Frédérique

- ah c'est comme ça

S.M. + Frédérique

- **1:** parce que
- **2:** alors ça

Frédérique

- c'est pareil *[bb]* ça reste dans la famille

S.M.

- ouais

Frédérique

- hein on en discute pas *+[tx]*

Amélie + Frédérique

- **1:** voilà
- **2:** ça

Frédérique

- tu peux en discuter avec

S.M. + Frédérique

- **1:** ouais
2: tes parents

Frédérique

- avec ta sœur

Amélie + Frédérique

- **1:** c'est ça
2: mais t'en

Frédérique + S.M.

- **1:** parles pas
2: ouais

Frédérique

- en dehors de la famille d'accord?

S.M. + Frédérique

- **1:** ouais
2: alors

Frédérique

- nous ici effectivement on va pas l répéter mais on dit pas des choses comme ça aux

S.M. + Frédérique

- **1:** ouais
2: autres

Frédérique

- hein on dit voilà mon beau-frère est un peu particulier mais point c'est tout on s'arrête là

S.M. + Frédérique

- **1:** i bou
2: hein

Frédérique

- on lui explique pas

S.M.

- i fait du bourrage au cen de cen de crâne à son fils avec les Skylanders et les Marios

Frédérique

- bah oui mais c'est comme ça

Amélie

- tu pourras rien y faire de toute façon

Frédérique + Amélie

- **1:** non
2: ça

S.M.

- fin i disait i disait à i disait à sa mère mon père i m'a dit demande Mario à
pi il disait le Mario chat il est bien donc je le veux

Frédérique

- bah oui c'est comme ça
pi des fois quand y a des situations où les parents sont séparés c'est difficile aussi à gérer

S.M.

- pi quand il est chez nous il est sur l'ordinateur pour jouer à Mario

Frédérique

- hum ça comme beaucoup d'enfants hein hum

S.M.

- mais p't'être avec le syndrome d'Asperger c'est p't'être euh

Frédérique

- peut-être aussi il essaie aussi c'est vrai qu'il est porteur du syndrome d'Asperger donc c'est vrai qu'effectivement

S.M. + Frédérique

- **1:** ses intérêts restreints
2: c'est p't'être

Frédérique + Amélie

- **1:** plus difficile
2: voilà

Frédérique

- aussi pour lui hein p't'être que sa maman elle a plus de difficultés à communiquer parce qu'il a le syndrome d'Asperger aussi c'est pas c'est pas évident non plus pour les parents quand on a un enfant

Frédérique + S.M.

- **1:** qui est un peu
2: différent

Frédérique

- différent voilà hein parce que le parent i s'attend à avoir des réactions de son enfant qu'l'enfant n'a pas donc le parent des fois il a du mal à s'ajuster

S.M.

- ouais

Frédérique

- hein c'est pas facile non plus pour les

S.M. + Frédérique

- **1:** oui bien sûr
2: parents hein

Frédérique

- c'est vrai faut pas

Amélie

- ok?

S.M.

- ouais ok

Amélie

- alors qu'est-ce que tu pourrais m'dire d'autre?

S.M.

- euh et toi est-ce que t'as des frères et sœurs?

Amélie + Frédérique

- **1:** oui j'ai des frères
2: c'est bien ouais hum

Amélie

- oui j'ai un frère et deux sœurs

S.M.

- d'accord
• i sont plus vieux ou m ou moins

Amélie

- i sont plus jeunes

S.M.

- ah d'accord
• et i font quoi encore i sont encore étudiants?

Amélie

- oui on est on est trois étudiants et ma p'tite sœur elle est en 3ème

S.M.

- d'accord

Amélie

- sinon on est les trois plus grands on va dire on est en étude

S.M.

- d'accord

Amélie

- mon frère il est à la fac de sciences il est dans les maths

S.M.

- d'accord

Amélie

- donc i connaît peut être euh les profs que t'as eu euh

S.M.

- ouais

Amélie

- fin ché pas si y a des profs communs en maths et en physique euh

S.M.

- bah en première année c'est des euh ou non dans les pre les cours de maths ça a toujours été les mathématiciens toujours

Amélie

- hum

S.M.

- mais moi c'qui m'plaisait à la fac c'était le fait en fait que qu'y avait qu'les personnes motivées qui v'naient en cours

Amélie

- hum

S.M.

- comme au lycée

Amélie + S.M.

- **1:** par rapport
2: y en a qui

Amélie

- au lycée oui

S.M.

- par rapport au lycée y en a qui v'naient polluer les cours comme les cours d'all'mand y en a la prof d'all'mand en terminal elle se battait avec les élèves fin entre guillemets pour faire régner la la discipline

Amélie

- tu m'l'avais déjà dit ça oui hum mais c'est parce qu'on on avait dit que au lycée les cours i sont obligatoires donc forcément les élèves qui sont pas motivés i sont obligés d'venir mais bon quand ça les intéresse pas i vont faire le bazar alors qu'à la fac les cours ne sont pas obligatoires

S.M.

- ouais

Amélie

- viens qui veut donc du coup forcément t'as que les élèves motivés

S.M.

- oui
• moi j'trouve que c'est la bonne formule

Amélie

- hum

S.M.

- et qu'ça devrait être appliqué au lycée

Amélie

- bah oui mais bon ça après +[rire]

S.M.

- le problème c'est qu'i sont

S.M. + Amélie

- 1:
2: l'école est obligatoire oui

Frédérique

- oui l'école est obligatoire jusque 16 ans

Amélie + Frédérique

- 1: donc euh
2: oui

S.M.

- ouais

Amélie

- ça tu pourras rien faire [silence]
• alors comment tu peux relancer?

S.M.

- euh quels sont tes loisirs?

Amélie

- [e] oui [tx] tu m'l'avais déjà d'mandé non?

S.M. + Amélie

- 1: non
2: je sais plus

Amélie

- on avait pas fait?

S.M.

- non

Amélie

- [i] moi mes loisirs euh bah j'aime bien aller au cinéma

S.M.

- oui

Amélie

- j'aime bien faire de la danse, écouter d'la musique

S.M.

- d'accord

Amélie

- voilà

S.M.

- euh tu r'gardes quoi comme genre de film?

Amélie

- les films moi j'aime bien les films euh d'enfants j'connais tous les Walt Disney

S.M.

- ah d'accord

Amélie

- mon but c'est d'avoir tous les dvds euh des Walt Disney

S.M.

- ah d'accord

Amélie

- j'essaie j'les collectionne un peu sinon euh j'regarde plus des films type comédie

S.M. + Amélie

- 1: d'accord
2: je déteste

Amélie

- les films d'horreur euh les choses comme ça

S.M.

- d'action

Amélie

- oui fin action aussi ça va mais pas pas euh horreur quoi

S.M.

- ouais ah d'accord

Amélie + S.M.

- 1: ou alors les
2: et tu

Amélie

- les séries

S.M.

- d'accord

Amélie

- tu connais un peu des séries?

S.M.

- bah j'suis pas trop fan donc euh

Amélie

- hum c'est plus des choses de fille comme on dit

S.M.

- ouais

Amélie

- regarder les séries euh

S.M.

- fin je sais qu'ma sœur elle était fan de Vamparies Diaries

Amélie

- oui

S.M.

- ouais les trucs un peu d'horreur j'aime pas

Amélie

- d'accord toi non plus t'aimes pas

S.M.

- ouais surtout les vampires c'est pas mon truc

Amélie

- oh oui oui moi non plus [*silence*]

S.M.

- euh tu pratiques quoi comme danse?

Amélie

- alors j'en pratique plus mais j'ai fait d'la danse classique quand j'étais plus p'tite

S.M.

- ah d'accord

Amélie

- hum maintenant j'ai j'prends plus trop l'temps de de faire du sport [*rire*] je marche
• et toi tu faisais un sport?

S.M.

- euh ouais quand j'étais p'tit j'faisais du tennis

Amélie

- hum

S.M.

- et après j'ai fait du tennis de table et du judo

Amélie

- d'accord
- et t'avais euh t'as des intérêts restreints toi, ça s'rait quoi?

S.M.

- ce s'rait plutôt l'cinéma

Amélie

- parce que on dit que les personnes Asperger i z ont des intérêts restreints

S.M.

- ouais

Amélie

- toi tu penses fin p't'être que tu penses que t'en as pas

S.M.

- oui

Amélie

- tu penses que t'en as ou t'en as pas

S.M.

- non j'pense pas en avoir

Amélie

- pas spécialement?

S.M.

- pas spécialement +[tx]

Amélie

- voilà tu t'intéresses pas à quelque chose en particulier plus qu'à autre chose

S.M.

- non

Amélie

- comme tu dis par exemple ton neveu euh par rapport à Mario

S.M.

- [pf] oui

Amélie

- bah tu vois peut-être que c'est son intérêt restreint je sais pas

S.M. + Amélie

- 1: oui
- 2: mais toi

Amélie

- t'as pas quelque chose euh comme ça

S.M.

- oui non non

Amélie

- hum d'accord

S.M.

- fin je sais pas tous les gens tous les autistes Asperger n'ont pas d'intérêts restreints non plus

Amélie

- je sais pas hum

- général'ment c'est c'qu'on dit mais oui peut-être qu'y en a qui en ont pas je je sais pas c'est possible

S.M. + Amélie

- **1:** d'accord
- **2:** d'accord

Amélie

- est-ce que qu'est-ce que tu pourrais dire d'autre? [tx] là t'as surtout posé des questions on va dire sur moi sur euh découvrir l'autre on va dire

S.M.

- ouais

Amélie

- tu m'as d'mandé mes loisirs, c'que j'aimais faire, si j'avais des frères et sœurs

S.M.

- ouais
- on peut parler du beau temps

Amélie

- hum

S.M.

- aujourd'hui i fait beau mais i fait froid

Amélie

- oui bah ça

S.M. + Amélie

- **1:** l'hiver n'est pas encore parti
- **2:** effectiv'ment

Amélie

- oui c'est vrai que l'hiver n'est pas encore parti mais bon le soleil est rev'nu c'est déjà ça

S.M.

- ouais

Amélie

- par rapport à la s'maine dernière la pluie euh
- on va quand même vers le on voit l'bon bout

S.M.

- ouais [rire]

Amélie

- j'pense qu'i f'ra f'ra beau euh f'ra chaud de plus en plus chaud pi à la fin d'la semaine et la s'maine d'après ça s'ra bon

S.M.

- ouais le problème c'est qu'on sait pas trop comment s'habiller c'est surtout

Amélie + S.M.

- **1:** ah en c'moment
- **2:** c'est juste

Amélie

- oui c'est sûr parce que le matin i fait plus frais

S.M.

- ouais c'est ça

Amélie

- et l'après-midi euh

S.M.

- plus tempéré

Amélie

- plus tempéré hum
- alors c'est bien tu as relancé la conversation sur la météo

S.M.

- oui

Amélie

- [tx] mais par contre là c'est parce que j't'ai dit qu'est-ce que tu pourrais dire d'autre

S.M.

- ouais

Amélie

- mais par contre si on est en pleine conversation qu'on parle de quelque chose d'un coup tu vas pas dire "oh bah tien i fait beau aujourd'hui"

S.M.

- oui

Amélie

- d'accord

S.M.

- oui

Amélie

- t'es d'accord que

S.M. + Amélie

- **1:** d'accord
2: c'est si

Amélie

- si tu si tu sais pas dire euh si tu sais pas quoi dire si y a vraiment un gros

S.M. + Amélie

- **1:** ouais
2: blanc

S.M.

- j'ai un gros blanc

Amélie

- voilà et ben là tu peux dire euh parler d'la météo

S.M.

- d'accord

Amélie

- ok?

S.M.

- ok

Amélie

- autre chose?

S.M.

- euh que penses-tu faire l'année prochaine après tes études?

Amélie

- ah ah grande question [rire]

Frédérique

- c'est bien c'est bien

Amélie

- je n'sais pas

S.M.

- d'accord

Amélie

- je vais je cherche du travail et j'veis voir ou est-ce que

S.M. + Amélie

- 1: mais tu
- 2: ou est-ce que

Amélie

- je trouve quoi

S.M.

- mais tu peux rester sur Nancy?

Amélie

- pas forcément sur Nancy mais dans la dans la Lorraine quoi

S.M. + Amélie

- 1: d'accord
- 2: dans la région

Amélie

- oui dans une zone proche de Nancy ou peut-être dans les Vosges euh j'verrai ça dépend de c'qui y a aussi

S.M.

- d'accord

Amélie

- hum

S.M.

- et tu penses trouver facil'ment?

Amélie

- oui j'pense que y a beaucoup d'annonces

S.M.

- d'accord

Amélie

- ça devrait aller

S.M.

- ok

Amélie

- voilà

S.M.

- bah c'est bien tant mieux pour toi

Amélie

- [rire] bon toi je sais déjà où est ta situation

S.M.

- ouais

Amélie

- t'as pas d'autres pistes?

S.M.

- bah non pas encore

Amélie

- pas encore pour l'instant

S.M. + Amélie

- 1: j'envoie des candidatures
- 2: t'as rien

S.M.

- mais j'ai jamais eu d réponse ni d retour

Amélie

- et t'as pas trouvé d'au fin voilà d'autres choses euh

S.M.

- non

Amélie

- d'autres annonces si j'peux dire euh

S.M.

- non

Amélie

- non

S.M. + Amélie

- **1:** non en c'moment c'est un peu la galère
2: pour l'instant y a rien

Amélie

- oui

S.M.

- oh en c'moment c'est plus des postes de commerciaux

Amélie

- pourquoi en c'moment

S.M.

- y a beaucoup d'postes de commerciaux des assurances pour les assurances les téléphones j'pense pas être fait pour ce genre de métier donc

Amélie

- oui oh effectiv'ment euh

S.M.

- t'façon i n'me prendraient pas

Amélie

- ah oui? mais tu trouves qu'y a qu'y a beaucoup d'postes de commerciaux? ah peut-être hein je sais pas mais

S.M.

- bah par exemple sur Nancy y a beaucoup de oui y a pas mal de postes de commerciaux

Amélie

- d'accord peut-être
• j'me renseigne pas là-d'ssus donc je n'sais pas mais ok

S.M.

- mais commercial faut euh je pense qu'i faut avoir la fibre

Amélie

- ah bah ça oui là engager une conversation là i faut maîtriser euh

S.M.

- ouais

Amélie + Frédérique

- **1:** à fond
2: très à l'aise

Amélie

- ouais i faut être très à l'aise euh dans la discussion

Amélie + S.M.

- **1:** tout c'qui est
2: ouais j'arriverai pas t'façon

Amélie

- discours spontané on va dire euh hum c'est ça pi faut qu'ça paraisse naturel

S.M.

- ouais

Amélie

- effectiv'ment ok

Légende :



Thèmes initiés



Relances ou questions pour développer un sujet

