



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

SCRIPZAC Audrey
TESTAGROSSA Fanny

THEORIE DE L'ESPRIT ET CONDUITES
NARRATIVES DES ENFANTS DYSPHASIQUES
EXPRESSIFS :

*Etude comparative des effets de l'étayage interactif vs
étayage modèle.*

Maître de Mémoire

LE NORMAND Marie-Thérèse

Membres du Jury

BOBILLIER-CHAUMONT Isabelle
FRAMBOURG-BOTTERO Sylvaine
GAYRAUD Frédérique

Date de Soutenance
02 juillet 2009

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. COLLET Lionel

Vice-président CEVU
Pr. SIMON Daniel

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
Pr. MORNEX Jean-François

Secrétaire Général
M. GAY Gilles

1.1. Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Grange
Blanche
Directeur
Pr. MARTIN Xavier

U.F.R d'Odontologie
Directeur
Pr. ROBIN Olivier

U.F.R de Médecine Lyon R.T.H.
Laennec
Directeur
Pr. COCHAT Pierre

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur
Pr. LOCHER François

U.F.R de Médecine Lyon-Nord
Directeur
Pr. ETIENNE Jérôme

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur
Pr. MATILLON Yves

U.F.R de Médecine Lyon-Sud
Directeur
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur
Pr. FARGE Pierre

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

1.2. Secteur Sciences :

U.F.R. de Biologie
Directeur
Pr. PINON Hubert

U.F.R. de Mathématiques
Directeur
Pr. GOLDMAN André

U.F.R. de Chimie et Biochimie
Directeur
Pr. PARROT Hélène

U.F.R. de Physique
Directeur
Mme FLECK Sonia

U.F.R. des Sciences de la Terre
Directeur
Pr. HANTZPERGUE Pierre

Centre de Recherche Astronomique de
Lyon - Observatoire de Lyon
Directeur
M. GUIDERDONI Bruno

1.3. Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. Des Sciences et
Techniques des Activités
Physiques et Sportives
(S.T.A.P.S.)
Directeur
Pr. COLLIGNON Claude

U.F.R. de Mécanique
Directeur
Pr. BEN HADID Hamda

U.F.R. d'informatique
Directeur
Pr. AKKOUCHE Samir

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur
Pr. AUGROS Jean-Claude

IUFM
Directeur
M. BERNARD Régis

U.F.R. de Génie Electrique et des
Procédés
Directeur
Pr. CLERC Guy

I.U.T. A
Directeur
Pr. COULET Christian

Institut des Sciences et des
Techniques de l'Ingénieur de Lyon
(I.S.T.I.L.)
Directeur
Pr. LIETO Joseph

I.U.T. B
Directeur
Pr. LAMARTINE Roger

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation

FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. TRUY Eric

Directeur des études
BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
PERDRIX Renaud
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
CLERC Denise
MASSONI Caroline

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous voudrions exprimer toute notre gratitude à notre maître de mémoire, Madame Marie-Thérèse Le Normand, qui nous a encadrées avec beaucoup de patience et d'efficacité, malgré de nombreuses responsabilités professionnelles par ailleurs. Nous la remercions pour ses conseils avisés et pour ses indispensables relectures. Son expérience de chercheuse a su aiguiller notre réflexion et nous a permis de parvenir à une autocritique, mais aussi de faire des choix. Malgré la distance géographique, elle a su nous encourager et nous soutenir jusqu'à l'aboutissement de ce travail.

Cette « collaboration » de deux ans nous a permis de mieux connaître le milieu de la recherche et de mesurer combien il reste difficile, mais néanmoins nécessaire, de créer des ponts entre la clinique et la théorie...

Nous remercions également tout particulièrement notre personne ressource, Madame Veneziano, pour sa précieuse disponibilité, ses conseils toujours pertinents, et pour le temps qu'elle nous a généreusement accordé, sans même que nous ne nous soyons jamais rencontrées... Nous lui sommes extrêmement reconnaissantes de nous avoir permis de nous situer dans le prolongement de ses études, et de son enthousiasme. Nos différents échanges nous ont aidées à affûter notre analyse.

Nous tenons aussi à remercier toutes les orthophonistes en libéral pour nous avoir accordé de leur précieux temps, et pour nous avoir présenté les dossiers de leurs patients, avec le souci constant de nous donner des informations utiles à la compréhension de chaque cas. Nous saluons leur disponibilité à notre égard et nous les remercions de nous avoir accueillies dans leurs cabinets.

Nous avons également une pensée toute spéciale pour les enfants et leurs familles qui nous ont si gentiment accueillies et qui se sont intéressés à l'objet de notre mémoire. Merci pour leur implication. Ils nous ont beaucoup appris.

Merci à toutes les personnes qui ont accepté de donner un avis sur notre travail afin de l'orienter au mieux.

Enfin, que dire de ce que nous devons à nos familles et proches amis qui nous ont encouragées et soutenues dans nos moments de doute et qui partagent avec nous la joie de l'aboutissement de notre travail. Notre plus grande reconnaissance leur est ici adressée.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES 2

REMERCIEMENTS..... 5

SOMMAIRE..... 6

INTRODUCTION..... 7

PARTIE THEORIQUE 8

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES..... 26

PARTIE EXPERIMENTALE 29

PRESENTATION DES RESULTATS..... 44

DISCUSSION DES RESULTATS 64

CONCLUSION..... 79

BIBLIOGRAPHIE..... 80

ANNEXES..... 84

TABLE DES ILLUSTRATIONS..... 95

TABLE DES MATIERES 115

INTRODUCTION

Entre trois et quatre ans, âge de la scolarisation, l'enfant fait de nombreuses découvertes, notamment celle de l'autre. Jusque là maintenu dans un système égocentrique, il va apprendre à s'ouvrir aux autres et à tenter de les comprendre. Petit à petit, il prend conscience que les personnes qui l'entourent peuvent avoir des pensées, des croyances et des désirs différents de lui. Il se rend compte que leur esprit diverge du sien : il échafaude une « Théorie de l'Esprit ». La construction de cette capacité va lui permettre l'accès à la socialisation. Il pourra se faire des amis car il sera en mesure de prédire leurs comportements, leurs désirs, leurs attentes.

Plus tard, l'enfant parvient à la verbalisation de cette théorie de l'esprit, c'est-à-dire à la « composante évaluative » du langage, étape qui constitue un véritable enjeu social. En effet, il arrive quotidiennement qu'au détour d'une conversation nous ayons à formuler les états mentaux d'autrui, notamment pour éclaircir des situations de malentendu où deux personnes ont des points de vue différents sur la réalité.

Cependant, formuler un discours évaluatif est une tâche complexe, mettant en jeu des ressources cognitives et langagières considérables, notamment pour l'emploi des structures linguistiques variées qu'elle implique. Or, le trouble premier d'une dysphasie expressive étant la mise en mots, la compétence évaluative s'avère une tâche ardue et très coûteuse pour les enfants souffrant de cette pathologie.

Dès lors, quel outil pourrait-on leur proposer pour faciliter l'expression d'une évaluation ?

Prenant appui sur les recherches récentes de Veneziano et Hudelot (2002, 2006, 2007), Veneziano et al. (2009), et Veneziano (à paraître), qui ont investigué ce sujet auprès d'enfants typiques, nous avons voulu répliquer leurs travaux auprès d'enfants dysphasiques expressifs afin d'étudier l'impact d'un étayage de l'adulte sur la production de récits évaluatifs.

En effet, le rôle des interactions humaines dans la construction des connaissances et dans le développement cognitif est désormais bien établi. Les interactions avec l'adulte, notamment, se trouvent à l'origine de progrès cognitifs et linguistiques majeurs pour l'enfant, ce que rappelle la notion de Zone Proximale de Développement introduite par Vygotsky (1985).

La recherche que nous entreprenons s'inscrit donc dans une perspective neuropsycholinguistique et cognitive.

Dans un premier temps, nous définirons donc la dysphasie, la théorie de l'esprit, et son implication dans le langage, puis nous exposerons la problématique et les hypothèses formulées à partir de nos données théoriques. Dans une partie pratique ensuite, nous présenterons en détail la démarche expérimentale choisie, puis l'analyse des résultats obtenus après passation de notre protocole. Ces derniers seront ensuite discutés et feront l'objet d'une réflexion critique.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

I. La dysphasie

1. Définition

La dysphasie est un Trouble Spécifique du Langage (traduction littérale du terme anglo-saxon Specific Language Impairment), c'est-à-dire un trouble qui touche les compétences cognitives propres au traitement des informations linguistiques. Celui-ci affecte environ 1% de la population scolaire (Pech-Georgel et George, 2007), les garçons étant plus fréquemment touchés que les filles.

Les dysphasies de développement constituent un trouble structurel. Elles touchent les contenants mêmes du langage, c'est-à-dire le cadre linguistique, c'est pourquoi ces pathologies conduisent à une déviance permanente de l'utilisation du code langagier. Elles sont à différencier des troubles fonctionnels qui eux, touchent le contenu du langage, et qui sont donc réversibles, constituant uniquement un retard dans le développement du langage.

Ainsi, à l'inverse du retard simple de langage et/ou de parole, qui correspond à un décalage chronologique dans les acquisitions de l'enfant, la dysphasie se caractérise par un déficit durable des performances verbales (qui persiste au-delà de 6 ans), résistant pour partie aux remédiations, significatif vis-à-vis des normes établies pour l'âge de l'enfant (Soares-Boucaud et al., 2009).

2. Diagnostic

Le diagnostic se fait par exclusion. Selon le DSM IV, on ne parle de dysphasie qu'en l'absence de carence psychoaffective et/ou linguistique, de troubles moteurs de l'organe bucco-phonatoire, de trouble envahissant du développement, de déficit sensoriel (auditif), de déficience intellectuelle sévère, et de lésion cérébrale évidente. Toutefois, si certains auteurs adoptent cette définition restrictive, d'autres ont relevé dans des tableaux de déficience intellectuelle des enfants avec un niveau langagier très déficitaire et ont alors introduit le terme de « dysphasie relative », expliquant ainsi le phénomène de comorbidité observé (Soares-Boucaud et al., 2009) .

Mazeau (2005) souligne que le diagnostic repose sur la mise en évidence de symptômes spécifiques. En effet, on relève chez un enfant dysphasique des déviances caractéristiques : le développement du langage est qualitativement différent du développement normal, avec présence d'anomalies langagières que l'on ne rencontre à aucun moment du développement langagier de l'enfant tout-venant. Cette déviance accompagne le sujet tout au long de son développement, c'est pourquoi on parle de dysphasie développementale (Krinitzki et Rey, 2007).

Gérard (1998) a défini six marqueurs de déviance. Il précise que la présence d'au moins trois des symptômes suivants suffirait à établir le diagnostic de dysphasie : l'hypospontanéité, la dissociation automatico-volontaire, le trouble de l'évocation lexicale

(manque du mot), le trouble de l'encodage syntaxique, le trouble de l'informativité, et enfin le trouble de la compréhension verbale.

Monfort (2001) ajoute à cette liste l'hétérogénéité entre compréhension et expression, la persistance de formes erronées et correctes, ainsi que la concomitance entre langage-bébé et langage de l'âge de l'enfant.

Le diagnostic s'appuie également sur les résultats de l'enfant aux tests psychométriques : un écart significatif de 20 points entre les aptitudes cognitives verbales (indice de raisonnement verbal) et non-verbales (indice de raisonnement perceptif) doit être objectivé, l'intelligence non-verbale devant être dans la norme (Chevrie-Muller, 2005). Néanmoins, la plus grande prudence s'impose en cas de dyspraxie associée puisque les performances non-verbales seraient alors également chutées, laissant penser à un tableau de déficience intellectuelle, d'où la nécessité d'adopter un regard clinique aiguisé.

Enfin, le diagnostic ne pourra être confirmé qu'au regard de la durabilité des troubles, c'est-à-dire après avoir effectué deux évaluations à plusieurs mois d'intervalle n'ayant pas montré de progrès significatifs.

3. Répercussions sur le langage et la communication

La dysphasie atteint la construction du langage chez l'enfant à différents niveaux, elle est variable par sa gravité et les incapacités générées. Lorsque l'on explore la phonologie, le lexique, la syntaxe, en réception et en production, ainsi que la pragmatique, on constate que les déficits ne concernent pas de façon homogène tous les aspects du langage (Pech-Georgel et George, 2007) : il s'agit de dissociations intralinguistiques (Soares-Boucaud et al., 2009). En effet, certains peuvent être préservés ou déficients indépendamment les uns des autres, d'où des profils langagiers très hétérogènes.

Ainsi, par exemple, le trouble ne s'exprime habituellement pas avec la même intensité sur les deux versants expression/compréhension, le trouble expressif pouvant être toujours plus marqué que le trouble réceptif.

En revanche, le désir de communication de ces enfants, lui, est intact, mais mis à rude épreuve par la pathologie. Les aspects relationnels et sociaux de l'interaction sont investis de façon appropriée, le contenu est cohérent et adapté à l'interlocuteur et à la situation, mais la « forme » linguistique du message est altérée : l'enfant parle de façon pertinente, mais il dit « mal » car il ne peut appliquer les règles constitutives de la langue (Mazeau, 2005). Il va donc mettre en place des moyens de compensation spontanés pour entrer malgré tout en communication avec autrui, notamment des moyens non verbaux (Touzin, 2004). Ainsi, les enfants dysphasiques accompagnent souvent leurs productions orales par des gestes, des mimiques, des mimes, qui permettent de compléter leur discours lorsque le verbal fait défaut.

Sachant que la dysphasie est d'évolution spontanée peu favorable, il est d'une grande importance de mettre en place au plus vite des prises en charge adaptées.

4. Symptômes associés

Il apparaît difficile d'envisager le cas d'enfants dont le langage serait gravement perturbé mais qui ne présenteraient aucune autre difficulté dans leur développement.

Toutes les études montrent d'ailleurs une prévalence beaucoup plus élevée chez les enfants dysphasiques d'une longue liste de troubles qui couvrent le cognitif, le perceptif, le psycho-moteur, l'affectif....avec des retombées sur le plan scolaire (Touzin, 2004).

Parmi les troubles associés, on trouve, de façon variable, un trouble de la perception auditive, un déficit de l'empan mnésique verbal et non verbal, et de la mémoire de travail, des troubles attentionnels, des troubles conceptuels pouvant toucher la perception et l'orientation spatio-temporelles, les relations parties/tout, la catégorisation, la séquentialité, et l'abstraction, des troubles praxiques, un retard dans le développement psychomoteur (difficultés de motricité fine et globale), la latéralisation et le graphisme (Soarès-Boucaud et al., 2009, Delahaie, 2004, Monfort et Juarez, 2001).

Dans un peu plus de la moitié des cas, le trouble dysphasique évolue vers une pathologie du langage écrit (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie). De nombreuses recherches récentes ont en effet montré qu'il existe une continuité considérable entre langage oral et langage écrit. On connaît depuis longtemps les liens étroits qu'entretiennent la conscience phonologique, la mémoire verbale et la maîtrise du langage écrit, mais on sait également que les compétences lexicales, grammaticales et sémantiques sont elles aussi impliquées dans ce processus, d'où le risque important d'apparition d'un trouble secondaire du langage écrit chez les enfants dysphasiques (Soarès-Boucaud et al., 2009).

D'autre part, la dysphasie peut aussi s'accompagner de troubles du comportement. En effet, pour un jeune enfant, le sentiment de ne pas comprendre ou de ne pas être compris génère souvent une agressivité ou un sentiment de dépréciation, un trouble de la relation voire une dépression (Mazeau, 2005, Touzin, 2004).

Tout ceci place l'enfant en danger d'échec scolaire et social, c'est pourquoi il est important de dépister le trouble le plus tôt possible afin de proposer une prise en charge précoce et intensive (Billard, 2004).

5. Classification des dysphasies

L'utilisation d'une classification permet d'identifier le profil pathologique de l'enfant. Elle amène une clarification diagnostique, facilitant la compréhension entre les différents thérapeutes et la mise en place d'interventions spécifiques (Soarès-Boucaud et al., 2009).

Comme le souligne Chevré-Muller (2005), il n'existe pas une, mais des dysphasies. A ce jour, à la suite de Mazeau, une entente se dégage sur les symptômes permettant de discerner deux grands types de dysphasie : les dysphasies réceptives d'une part, et les dysphasies expressives d'autre part. On parle de dysphasie globale lorsque l'enfant combine les deux formes : expressive et réceptive. Cette classification est actuellement la plus utilisée en clinique.

5.1. Les dysphasies réceptives

Les troubles se situent principalement au niveau du décodage. On observe :

- Un trouble majeur de la compréhension ;
- Un manque du mot avec présence de paraphasies ;
- Une dyssyntaxie apparaissant en situation dirigée ;
- Un trouble phonologique : l'enfant a du mal à différencier certains sons et à identifier des bruits familiers ;
- Un langage peu informatif avec des discours incohérents et redondants.

5.2. Les dysphasies expressives

Comme leur nom l'indique, elles sont caractérisées par des troubles de l'*expression*. Ce type de dysphasie peut se présenter sous deux formes.

Dysphasie phonologique-syntaxique	Dysphasie de production phonologique
<p>Elle se définit par :</p> <ul style="list-style-type: none">• Une réduction verbale massive et une hyposontanéité,• Un trouble phonologique rendant les mots inintelligibles, avec beaucoup de déformations phonologiques de l'ordre de la complexification,• Un agrammatisme avec production de mots isolés, de verbes non conjugués, sans mots outils,• Un lexique restreint mais sans manque du mot systématique,• Une compréhension peu perturbée,• Une bonne pragmatique : le langage est informatif, l'utilisation adéquate de la mimique gestuelle ou faciale pallie les manques du discours,• Parfois des troubles associés au niveau du graphisme et de l'attention.	<p>Elle se distingue par :</p> <ul style="list-style-type: none">• Une absence de réduction du langage,• Un trouble phonologique aggravé par la répétition qui rend la parole inintelligible,• Un manque du mot,• Une dyssyntaxie,• Une compréhension verbale correcte,• Un langage informatif,• Des troubles de l'organisation du récit avec oublis, retours en arrière...• Une grande conscience du trouble,• Des troubles praxiques oro-faciaux variables,• Parfois des troubles graphiques et visuoconstructifs associés.

5.3. Les dysphasies globales

On parle de dysphasie globale dans le cas de la dysphasie mnésique, également appelée dysphasie lexicale-syntaxique. Les capacités mnésiques étant impliquées à la fois dans l'expression et la compréhension, il existe des déficits sur les deux versants. L'expression orale est fluente et intelligible mais limitée par une perpétuelle recherche des mots et des structures de phrases (hésitations, périphrases, paraphasies), et la compréhension chute avec l'augmentation de la longueur des énoncés.

La dysphasie sémantique-pragmatique peut également s'inscrire dans le tableau des dysphasies globales. En effet, on constate un trouble majeur de la compréhension syntaxique, associé à des choix lexicaux inadéquats et un discours manquant d'informativité, non adapté au contexte de communication et à l'interlocuteur. Cependant, pour certains auteurs, ce trouble, rappelant le langage des autistes de haut niveau, s'inscrirait davantage dans un continuum avec les Troubles Envahissants du Développement (Soarès-Boucaud et al., 2009).

En pratique clinique, le trouble phonologique-syntaxique est le type de dysphasie le plus couramment rencontré. Les formes associant déficit de réception et d'expression sont également assez fréquents, alors que les troubles réceptifs purs sont plus rares (Soarès-Boucaud et al., 2009).

6. Hypothèses actuelles sur la nature du déficit dysphasique

6.1. Hypothèses neurobiologiques

Les études en neurobiologie n'ont pas encore amené de résultats solides. D'une part, les recherches portent souvent sur des groupes hétérogènes d'enfants dysphasiques dont le type de dysphasie n'est pas spécifié, et d'autre part, les études post-mortem sont encore peu nombreuses.

Les recherches actuelles (Herbert et al., 2005, cités par Soares-Boucaud et al., 2009) se basant sur l'imagerie anatomique indiquent une symétrie morphologique des planum temporale (asymétriques chez les sujets typiques).

Par ailleurs, une étude en IRM fonctionnelle menée par Chiron et al. (1999, cités par Soares-Boucaud et al., 2009) a permis de repérer chez des enfants dysphasiques expressifs une atteinte dans la spécialisation hémisphérique au repos et un déficit d'activation de l'hémisphère gauche lors de la réalisation d'une tâche spécifique.

6.2. Hypothèses génétiques

Une origine génétique des TSDL a déjà fait l'objet de nombreuses recherches. Selon Bishop et al. (1999, cités par Soares-Boucaud et al., 2009), le facteur de risque génétique est considérable : 23 % à 41 % des parents d'enfants souffrant de difficultés de langage présentent eux-mêmes des antécédents de pathologies du langage.

L'étiologie génétique est également appuyée par les études chez les jumeaux (Bishop et al., 1995, cités par Chevrie-Muller, 2005). Les taux de concordance des TSDL chez des jumeaux monozygotes sont importants et atteignent 100% si les troubles mineurs du langage sont pris en compte et si l'écart entre QIV et QIP est réduit.

On a ainsi formulé l'hypothèse d'un déterminisme génétique des TSDL, mais à ce jour, bien que six régions chromosomiques aient été identifiées comme responsables de ces troubles, aucun gène n'a pu être spécifiquement lié au type le plus fréquent de dysphasie, à savoir la forme phonologique-syntaxique (notamment Fisher et al. 2003, cités par Soares-Boucaud et al., 2009). Au niveau national, le projet de recherche Genedys a démarré en 2007 afin d'investiguer, entre autres, les bases génétiques de la dysphasie.

Par ailleurs, les recherches génétiques sur des patients atteints de dysphasie, croisées avec celles portant sur d'autres sujets atteints d'autisme, indiquent une convergence vers certains endroits du génome (Bishop et al., 2003, cités par Soares-Boucaud et al., 2009). Ces données seraient donc en faveur d'une filiation génétique entre ces troubles du développement, mais ces hypothèses restent à confirmer.

6.3. Hypothèses perceptives

Une série d'hypothèses perceptives ont été avancées, cependant aucune n'a à ce jour été confirmée, et le débat reste ouvert.

L'hypothèse de surface, proposée par Leonard (depuis 1989), postule que la dysphasie est liée à une limitation générale de la capacité de traitement, associée à des difficultés de repérage des morphèmes grammaticaux phonétiquement faibles (par exemple les morphèmes correspondant à une consonne finale, ou à des syllabes non accentuées), car de courte durée par rapport aux éléments qui leur sont adjacents (Jakubowicz, 2003). Ces difficultés n'apparaîtraient qu'en situation de double tâche, perceptive et cognitive (Chevrie-Muller, 2005) : l'enfant doit non seulement percevoir le morphème peu saillant, mais également effectuer des opérations additionnelles, notamment découvrir sa fonction grammaticale. Or l'interaction entre ces deux processus serait gênée chez ces enfants par une vitesse de traitement réduite, ce qui occasionnerait le traitement très souvent incomplet des morphèmes grammaticaux (Jakubowicz, 2003).

L'hypothèse de déficit de traitement des indices temporels, portée par Tallal, soutient que le TSDL est la conséquence d'un déficit dans le traitement de l'évolution brève et rapide des informations auditives (Soares-Boucaud et al., 2009). En effet, Tallal et ses collègues ont découvert que les enfants porteurs de TSDL ont des performances significativement inférieures aux enfants contrôles dans des tâches mettant en jeu le traitement de stimuli de très brève durée et le traitement de stimuli présentés en succession rapide, difficultés qui se manifesteraient autant pour des stimuli verbaux que non verbaux. Ainsi, le trouble langagier est considéré comme la conséquence d'un déficit non linguistique du traitement temporel auditif (Ziegler et al., 2005) qui pourrait être à la base des difficultés à percevoir des formes grammaticales (tels les déterminants), généralement brèves et inaccentuées.

Par ailleurs, dans une étude interlangue, Le Normand et al. (1993) ont montré que tous les enfants dysphasiques ne présentent pas les mêmes difficultés dans l'emploi des articles :

les troubles s'expriment différemment d'une langue à l'autre en fonction des caractéristiques phonologiques et morphosyntaxiques de celle-ci.

Enfin, une étude récente (Ziegler et al., 2005) a investigué la nature phonétique de potentiels déficits de perception de la parole chez les enfants souffrant de TSDL, à partir de tâches d'identification consonantique proposées dans des conditions optimales d'écoute (silence) et dans des conditions de bruit masquant, l'un continu, l'autre fluctuant (plus proche de la réalité quotidienne).

Dans les conditions de bruit (stationnaire et variable), les enfants avec TSDL ont montré des déficits de perception de la parole considérables. Le fait que ce déficit de perception de la parole existe en comparaison avec des enfants de même âge langagier suggère qu'il s'agit de la cause plutôt que de la conséquence du TSDL.

Par ailleurs, tandis que le trait de voisement est le mieux préservé en condition de bruit chez les enfants tout-venants, il s'avère le plus atteint chez les enfants avec TSDL. Cette découverte contraste avec les déficits phonétiques retrouvés chez les patients déficients auditifs (troubles neurosensoriels), pour qui la reconnaissance du lieu et du mode d'articulation est profondément dégradée. Cela suggère que le déficit de perception de la parole observé en cas de TSDL a une origine centrale (c'est-à-dire post-cochléaire). Le fait que le voisement soit le plus affecté suggère également que le déficit de perception de la parole interfère de façon spécifique sur le développement des représentations phonologiques, qui à son tour pourrait affecter d'autres aspects linguistiques, notamment du développement grammatical.

Ce déficit de perception de la parole dans le bruit a été constaté en dépit d'une capacité d'annulation du masquage intacte, c'est-à-dire une meilleure identification de la parole en condition de bruit fluctuant qu'en condition de bruit continu, comme chez les enfants typiques. Ceci exclut un déficit des processus temporel (suivi des fluctuations du bruit de fond) et spectral (accès aux parties non masquées du spectre linguistique) de bas niveau. Il apparaît plutôt que les enfants porteurs de TSDL ont des difficultés dans le traitement de l'information auditive sous-jacente à l'identification de la parole. Plus précisément, les données suggèrent que leur système auditif périphérique encode suffisamment bien l'information acoustique, mais leur système auditif central est inefficace lorsqu'il s'agit d'obtenir une reconnaissance des traits phonétiques.

Les résultats de l'étude de Ziegler et al. (2005) ouvrent donc de nouvelles perspectives quant à la nature du déficit dysphasique.

II. Deuxième partie : la Théorie de l'Esprit

1. Définition

Les primatologues Premack et Woodruff sont les premiers, en 1978, à évoquer le terme de « Théorie de l'Esprit », et le définissent ainsi : « En disant qu'un individu a une théorie de l'esprit, nous voulons dire qu'il attribue des états mentaux à lui-même et aux autres... »

Un tel système d'inférences est considéré comme une théorie parce qu'il peut être utilisé pour faire des prédictions sur le comportement des autres personnes ».

Baron-Cohen (1998) définit la théorie de l'esprit (TdE) comme la capacité à lier tous les concepts d'états volitionnels (désirs et buts), perceptifs et épistémiques (faire semblant, penser, savoir, croire, imaginer) pour donner lieu à une explication cohérente entre états mentaux et actions concrètes.

La TdE désigne donc l'ensemble des capacités qui permettent à l'homme de se représenter les désirs, les croyances et les connaissances d'autres individus.

Cette capacité nous permet ainsi d'expliquer et de prévoir le comportement de nos semblables en leur attribuant des croyances, des intentions, des désirs, des savoirs (qu'ils soient vrais ou faux), c'est-à-dire en concevant qu'ils aient des contenus mentaux différents des nôtres (Fillon, 2008).

Il s'agit donc d'une habilité mentale particulièrement importante, nécessaire à la vie sociale, affective et relationnelle, permettant d'agir et de communiquer de façon adéquate. En effet, un individu privé de cette capacité, c'est-à-dire atteint de « cécité mentale » (Baron-Cohen, 1998) ne peut interpréter bon nombre de comportements ou d'actions parce qu'une explication non mentaliste (ne se basant que sur des faits observables) ne permet pas de les comprendre.

2. Les précurseurs interactionnels du développement de la Théorie de l'Esprit

Actuellement, la plupart des études permettent de conclure que la Théorie de l'Esprit fait intervenir différentes régions cérébrales (Thomassin, 2007). Bien qu'il n'existe pas, à ce jour, de consensus sur les localisations cérébrales du siège de la TdE, tous les chercheurs s'accordent à dire que nous possédons un « cerveau social ». Néanmoins, celui-ci ne suffit pas, à lui seul, à expliquer le développement de la TdE.

2.1. L'attention conjointe et le pointage

Le phénomène d'attention conjointe, décrit par Bruner en 1975, se définit classiquement par l'intention d'un des interlocuteurs d'attirer l'attention de l'autre sur un objet ou un individu (Chevrie-Muller, 2005). Ainsi cela conduit à une convergence d'intérêt des deux personnes pour un même référent externe (Nadel & Melot, 1999).

On considère que l'attention conjointe constitue un premier marqueur explicite de la communication intentionnelle. En effet, l'enfant, dès l'âge d'un an, identifie qu'un geste comme le pointage (dans sa forme proto déclarative), indique une intention : celle de conduire le regard de l'autre vers l'objet ou l'individu indiqué.

L'attention conjointe peut donc être considérée comme la base de la communication sociale et ainsi, une des premières formes non-verbales de la théorie de l'esprit (Fillon, 2008).

2.2. L'imitation

L'imitation se révèle particulièrement importante dans le développement de l'enfant en raison de ses répercussions sociales, de son efficacité communicative et de son statut de candidat précurseur de l'intentionnalité.

En effet, pour Meltzoff et Moore (2005) les comportements d'imitation sont l'une des clés de la communication intentionnelle dans la mesure où le partenaire (l'imité) est considéré comme porteur d'états mentaux à partager, à influencer, à transformer, voire à manipuler.

L'imitation constitue donc une étape fondamentale conduisant à une appréhension de la correspondance entre états mentaux propres et états mentaux d'autrui et ainsi à la construction d'une Théorie de l'Esprit.

En outre, comme le souligne Nadel (1986), l'imitation favorise l'acquisition de la distinction moi-autre, et participe à la genèse du processus de mentalisation.

L'imitation a donc toutes les propriétés pour concourir, transitoirement mais efficacement, à la fondation d'une capacité à comprendre l'autre comme intentionnel.

2.3. La simulation et le jeu symbolique

La simulation, qui s'apparente au jeu symbolique (ou jeu de « faire semblant »), apparaît vers l'âge d'un an et s'élabore durant la deuxième année. Elle implique autant de différencier le réel du fictif que de savoir mettre en relation les représentations qui les sous-tendent. Ainsi, l'enfant, grâce à son imagination, est capable d'utiliser une banane en guise de téléphone : il démontre qu'il peut considérer un objet de manière inhabituelle et qu'il ne se base pas sur la réalité concrète. Partant, le jeu du « faire semblant » témoigne du développement de l'habileté de représentation symbolique (Fillon, 2008).

Pour Harris (2002), l'évolution du jeu symbolique permet à l'enfant de se décentrer. Il décrit ainsi trois degrés de décentration. Le premier degré de décentration permet à l'enfant d'imaginer le monde différemment ; le second concerne les émotions : l'enfant peut simuler des états internes (faim, colère...) ; enfin le troisième degré a trait aux croyances : l'enfant peut attribuer des croyances à ses personnages.

Comme le souligne Gervais (2005), le « faire semblant » peut être envisagé comme un précurseur de la Théorie de l'Esprit puisque l'enfant, par la simulation, devient peu à peu capable d'évoquer des objets ou des événements qu'il ne perçoit pas directement mais en se référant à des représentations mentales.

3. Acquisition de la Théorie de l'Esprit

Nous présentons ici les deux principales étapes que l'on repère dans la construction des états mentaux.

3.1. La compréhension des désirs et des croyances

Dès deux ans, l'enfant développe une « simple desire psychology ». Il découvre que les intentions et désirs sont susceptibles de déterminer les actions d'autrui, et que les réactions émotionnelles peuvent dépendre des désirs. L'enfant est capable de porter des jugements appropriés sur les émotions d'autrui, mais sans caractère représentationnel (Gervais, 2005).

A trois ans, l'enfant devient capable d'attribuer des désirs et des intentions aux autres et de comprendre que ces désirs peuvent commander leurs actions (Tremblay-Leveau, 2006). Mais il interprète les événements à partir de son seul point de vue et postule que les autres le partagent. Par exemple, un enfant de cet âge considérera qu'un chien est heureux de trouver une petite voiture dans sa niche, et qu'il est malheureux d'y trouver de la viande. Il prête ses préférences, ses désirs, ses intentions à autrui.

A partir de quatre ans, l'enfant est capable de comprendre que les perspectives visuelles d'un même objet peuvent être multiples. Il réalise que deux personnes peuvent avoir des représentations différentes de cet objet. Par exemple, si l'on place un dessin d'une tortue à l'endroit devant l'enfant, il est capable de répondre qu'une personne assise en face de lui voit le même dessin à l'envers (Melot, 2001).

Ce n'est qu'aux alentours de 5 ans que l'enfant peut expliquer les conduites de personnes qui agissent non pas en fonction de la réalité, mais d'après une représentation qui peut être erronée. L'enfant est en mesure d'attribuer des fausses croyances.

3.2. Le concept de fausse croyance

Le terme de fausse croyance renvoie au fait de tenir pour vrai quelque chose qui ne l'est pas. Dans la littérature, les auteurs distinguent deux types de fausses croyances, reflétant des niveaux différents de Théorie de l'Esprit.

Autour de quatre ans, l'enfant commence à accéder à la compréhension des fausses croyances dites de premier ordre, c'est-à-dire la capacité à prêter à une personne une pensée à propos d'un événement objectif (Bradmetz et Gauthier, 2005). En d'autres termes, c'est être capable d'effectuer des attributions du type « il pense que ». Le test de Sally et Anne de Wimmer et Perner (1983) constitue une tâche représentative de la TdE de premier ordre. Il est constitué d'un paradigme original avec des marionnettes comme protagonistes, opérant un transfert inattendu. Pour réussir l'épreuve, le sujet interrogé doit bien différencier deux croyances : l'une vraie (place réelle de l'objet déplacé), et l'autre fausse (place initiale qui ne correspond plus au lieu où se trouve l'objet), pour pouvoir ensuite faire abstraction de son savoir afin se mettre à la place d'un individu qui n'a pas le même point de vue et répondre ce que ce dernier répondrait. Cette capacité serait acquise par la majorité des enfants tout-venants vers l'âge de 5 ans (Thomassin, 2007).

Ce n'est qu'à partir de l'âge de 7 ans que les enfants seraient capables d'attribuer une fausse croyance de second ordre, c'est-à-dire qu'ils pourraient prêter à une personne une pensée en fonction de la pensée d'une autre personne à propos d'un événement objectif. L'enfant peut alors tenir un raisonnement de type « Il pense qu'elle pense

que... ». L'épreuve du Marchand de glaces crée par Perner et Wimmer en 1985 (cités par Adrien et al., 1999) constitue une tâche représentative de la TdE de second ordre.

4. Une théorie explicative : la théorie modulaire de Baron-Cohen (1998)

Selon Baron-Cohen, la capacité à lire l'esprit se composerait de quatre modules, ou mécanismes neurocognitifs, correspondant à quatre propriétés du monde : la volition, la perception, l'attention partagée et les états épistémiques.

Le premier mécanisme neurocognitif est le détecteur d'intentionnalité (ID). C'est un dispositif perceptif qui interprète le stimulus en mouvement en termes d'états mentaux primitifs volitionnels de type but et désir.

Le second mécanisme est le détecteur de direction des yeux (EDD). Il est à la base de l'attribution d'un état mental primaire puisque EDD permet d'inférer ce que voit l'agent.

Le mécanisme d'attention partagée (SAM) a deux fonctions : il permet d'inférer que le moi et l'agent s'intéressent à un même objet ou événement, il met en relation ID et EDD aboutissant à la capacité de déduire (avec plus ou moins d'erreurs) l'état mental, en terme de volition, d'un agent dont on observe la direction du regard.

Enfin le dernier module est le mécanisme de la théorie de l'esprit proprement dit (TOMM). Il reçoit les informations de ID et EDD par l'intermédiaire de SAM et permet d'inférer l'ensemble des états mentaux à partir du comportement, c'est-à-dire utiliser une théorie de l'esprit. Il a une double fonction : représenter l'ensemble des états mentaux épistémiques (croire, penser, faire semblant) et établir une « théorie utilitaire », à partir des liens établis entre actions et états mentaux (épistémiques, volitionnels, perceptifs), qui permette au sujet d'interpréter le comportement social des autres individus.

Un retard ou une absence dans la mise en place de ces différents modules entraîne, selon Baron-Cohen, des conséquences importantes sur le développement social de l'enfant.

5. Théorie de l'Esprit et communication

Notre compétence à communiquer est étroitement liée à la capacité de prendre en compte le point de vue des différents partenaires, et donc au développement de la TdE (Fillon, 2008). En effet, la TdE est un processus cognitif jouant un rôle dans la communication au niveau pragmatique : elle permet au sujet d'adapter son discours en fonction des représentations qu'il a des connaissances et états mentaux de ses interlocuteurs.

Les travaux de Deleau et al. (1999) montrent que l'expérience de la conversation soutient l'élaboration de la notion de croyance. En effet, la maîtrise de cette notion dépend du niveau de clairvoyance conversationnelle, en terme de connaissance et de respect des règles et conventions de la conversation. Ainsi, les enfants les plus précoces dans la maîtrise des croyances sont ceux qui sont les plus précoces en matière de conversation. On comprend alors toute l'importance de l'expérience conversationnelle pour l'élaboration de la TdE : plus elle est « riche », plus la compréhension des états mentaux sera bonne.

Une étude menée par Jenkins et Astington (1996, cités par Deleau et al. 2001) suggère que des facteurs quantitatifs et qualitatifs participent à une expérience conversationnelle « riche ». En effet, pour ces auteurs, la compréhension des états mentaux est favorisée par la taille de la fratrie, ainsi que le rang occupé par l'enfant (les puînés ont de meilleures performances aux tâches de TdE).

6. Théorie de l'Esprit et langage

TdE et langage entretiennent des relations étroites, comme l'atteste le fait que précurseurs du langage et précurseurs de la TdE sont identiques.

Par ailleurs, les études sur l'acquisition des verbes mentaux par les enfants mettent en exergue à la fois un emploi précoce et une compréhension tardive de ces verbes (Bouchand et Caron, 1999). Les premiers emplois qui apparaissent peu après deux ans, concernent l'expression des états internes, des désirs et des perceptions (voir, regarder, être content, aimer, vouloir...). Les termes cognitifs tels que penser, savoir, se rappeler... sont utilisés plus tardivement, vers trois ans.

Cependant, comme le soulignent Deleau et al. (1999), le simple emploi de ces verbes ne signe pas une maîtrise complète de leur signification. C'est l'acquisition de la TdE qui en permettrait la maîtrise. En effet, Bouchand et Caron (1999) ont montré que son acquisition va de pair avec une forte hausse de l'utilisation des verbes mentaux. Ainsi, dans les faits, les sujets n'ayant pas acquis la TdE auraient une utilisation dite comportementale : ils se contenteraient de décrire un comportement sans recul, alors que les autres les utiliseraient de façon plus « intentionnelle » et abstraite. Les auteurs en réfèrent à la thèse de Perner (1991) selon laquelle l'acquisition de la TdE dépend de la capacité à échafauder des représentations permettant de concevoir plusieurs types de possibles et d'états mentaux.

C'est donc l'émergence des capacités représentationnelles qui conduirait, sur le plan linguistique, à une maîtrise complète de la sémantique des verbes mentaux.

7. Théorie de l'Esprit et dysphasie

La plupart des études consacrées à la capacité des enfants à attribuer un état mental à autrui montrent que les performances aux tests de TdE paraissent fortement liées au développement du langage. Face à ce constat, quelques chercheurs, encore peu nombreux, se sont penchés sur les performances des enfants dysphasiques en matière de TdE.

L'étude menée par Brito et Parriaud (1992, cités par Adrien et al. 1999) a révélé que les enfants dysphasiques ont un retard dans l'accès à la TdE par rapport aux enfants typiques. En effet, ils n'auraient complètement accès à la TdE de premier ordre qu'à partir de dix ans d'âge chronologique. Mais l'âge chronologique de ces enfants n'étant pas significatif compte tenu de l'hétérogénéité des troubles, ces auteurs ont également montré qu'un âge linguistique supérieur ou égal à sept ans leur était nécessaire. Cette même étude a également montré que chez l'enfant dysphasique, le premier ordre et le second ordre sont simultanément acquis. Si ce résultat remet en cause l'aspect développemental de

l'acquisition de la Théorie de l'Esprit, il décrit un pattern particulier, propre aux enfants dysphasiques.

De leur côté, Adrien et al. (1999) ont montré que s'il faut un certain niveau de compréhension aux enfants typiques pour réussir les épreuves de TdE, un niveau de compréhension supérieur est nécessaire aux enfants dysphasiques.

Néanmoins, comme le souligne Gervais (2005), il semblerait plus judicieux d'attribuer les dysfonctionnements de la TdE chez les enfants dysphasiques à leurs troubles de la communication, secondaires à leurs difficultés langagières.

III. La Théorie de l'Esprit dans le récit

1. Définition et développement du récit

1.1. Définition

Labov (1978, cité par Veneziano et Hudelot, 2007) définit le récit comme une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'événements (supposés) réels, une suite identique de propositions verbales. Il ajoute que de manière générale, un récit a du sens par le fait qu'il s'y passe quelque chose qui le rend digne d'être raconté.

En fait, pléthore d'auteurs se sont essayés à une définition du récit, mais compte tenu de nos objectifs, nous retiendrons les six conditions évoquées par Adam (1999) et qui doivent être présentes pour pouvoir parler de récit :

- Il faut qu'il y ait une succession d'événements dans le temps.
- Il doit y avoir une unité de thème, assurée par le(s) personnage(s) principal(aux).
- Ce(s) personnage(s) doit(vent) subir des transformations.
- Il faut qu'il y ait unité de l'action.
- Au-delà de la succession temporelle, une "causalité narrative" doit exister.
- Tout récit doit comporter une morale, exprimée ou sous-entendue : on ne raconte pas "pour rien".

1.2. Le développement normal du récit

Les premières activités de récit prennent place dans des situations de jeux ou de lecture partagée avec un adulte, sous forme de co-narration. Ainsi, les récits des tout-petits sont très elliptiques, ne mentionnant qu'un événement ou une caractéristique particulièrement marquants pour eux, même s'il s'agit d'un élément anecdotique de l'histoire (Fayol, 2000, cité par Veneziano et al. 2007).

A partir de 4-5 ans, les enfants produisent en général des récits de type descriptif, mais sans planification particulière : l'enfant décrit les images les unes après les autres sans établir de lien entre elles, sous forme d'énoncés juxtaposés. Les événements s'enchaînent de manière temporelle mais il est rare que les enfants parlent des raisons et causes des événements avant 5-6 ans (Veneziano et Hudelot, 2006).

Vers 6-7 ans, l'enfant se construit une représentation d'ensemble et il va produire un récit avec des marques de cohérence, en mentionnant les actions successives du héros (« il a fait ça, et puis..., après... »). Il commence même à pouvoir tisser des liens causaux. La trame de l'histoire peut être restituée, mais sous une forme assez pauvre et sans mention de détails.

Ce n'est que vers 8-9 ans, que l'enfant peut s'abstraire des images pour interpréter ce qu'il voit, produire des inférences à partir de la représentation qu'il s'est construite de l'histoire présentée, et assurer la continuité thématique, notamment par l'utilisation de certains connecteurs qui vont mettre les événements en perspective (mais alors, tout à coup...). C'est à partir de cet âge que l'enfant s'appuie sur les états internes des personnages pour rendre compte de leurs comportements et de leurs actions (Berman & Slobin, 1994, cités par Veneziano et Hudelot, 2006).

2. Le cas particulier du récit à partir d'images

Les récits produits à partir d'images constituent une situation expérimentale classique pour le recueil de récits, permettant de comparer les productions d'enfants d'âge et de niveau de développement différents.

C'est une situation qui n'est pas équivalente à celle où l'enfant raconte spontanément des événements réels ou imaginaires, dans la mesure où l'enfant n'exprime pas forcément un besoin communicatif endogène (Veneziano & Hudelot, 2006). Cette situation peut donc être caractérisée d'épilinguistique puisque la motivation à raconter l'histoire est extrinsèque à l'enfant, qui ne fait que répondre à une consigne venant de l'extérieur.

On pourrait imaginer que quand il s'agit de raconter une histoire à partir d'images, celles-ci sont transparentes, que l'histoire est contenue dans les images et qu'il suffit de les regarder pour la raconter. Or, s'il est vrai que les images et l'ordre dans lequel elles sont présentées contraignent le type d'histoire que l'on peut raconter à leur propos (Veneziano & Hudelot, 2006), différentes études nous indiquent plutôt qu'une histoire est rendue en grande partie par le point de vue choisi par celui qui la raconte (Berman & Slobin, 1994). Ainsi, la perspective adoptée influence le choix des événements à raconter et la place qu'on leur accorde dans le tissu narratif.

3. Implication de la théorie de l'esprit dans le récit

Énoncer simplement les faits, selon leur succession temporelle, ne rendrait qu'une version fade et incomplète d'une histoire narrée. Réduit au seul squelette narratif, le récit serait alors vide, sans orientation. En effet, le sens d'un récit est assuré *à la fois* par la mise en relation des événements et par leur appréhension du point de vue des protagonistes

(Berman, 2004) puisque les raisons mêmes des événements sont souvent dictées par les croyances des personnages et leurs différences de point de vue.

C'est ici qu'intervient la théorie de l'esprit : elle permet de former des récits qui prennent en compte les états internes des personnages, en mêlant au tissu narratif leurs intentions et leurs croyances. Il s'agit de ce que Labov et Waletzky (1967, cités par Veneziano et Hudelot, 2006) ont nommé la *composante évaluative du langage*, à savoir la capacité du narrateur à sortir de la simple description des événements, pour traiter de leur occurrence même, en les interprétant comme conséquences de causes physiques, psychologiques, émotionnelles, intentionnelles, ou encore épistémiques. Ou, pour reprendre les termes de Bruner (1986, cité par Veneziano et Hudelot, 2006), le « monde de l'action » est mis dans la perspective du « monde de la conscience », c'est-à-dire que le narrateur tient compte du point de vue des personnages, et relate les faits à travers leurs émotions, intentions et croyances vis-à-vis du monde physique, mais également vis-à-vis des autres protagonistes de l'histoire et leurs comportements. C'est donc entre évaluation et narration que se constitue le récit.

Cette capacité à exprimer différents points de vue sur une même réalité a déjà fait l'objet de nombreuses études. Celles-ci utilisaient une séquence d'images en guise de support au récit, notamment celles de l'histoire « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969).

Ces expérimentations ont mis en évidence qu'aux alentours de 4-5 ans, les récits des enfants sont de nature descriptive : les événements s'enchaînent uniquement de manière temporelle. Ce n'est qu'à partir de 6-7 ans que l'enfant commence à établir des liens causaux, et cette compétence se perfectionne progressivement jusqu'à 9-10 ans, avec une attitude évaluative de plus en plus marquée et cohérente (Berman, 2004).

Ainsi, il apparaît qu'entre 4 et 7 ans, les enfants sont déjà capables d'assigner des états mentaux aux protagonistes d'une histoire en images. Cependant, ce n'est qu'autour de 8-9 ans qu'ils utilisent cette attribution d'états internes pour expliquer les actions et les comportements des personnages, et ce n'est encore que plus tard, vers 11 ans, qu'ils réussissent à exprimer le fait que deux personnages peuvent avoir des points de vue différents sur les événements, ou que l'un des protagonistes peut avoir une fausse croyance à propos d'un incident.

Il semble donc, au regard de ces résultats, que *9 ans constitue un âge charnière* dans le développement de la compétence évaluative.

Pourtant, vers la fin de la deuxième année et le début de la troisième, on observe déjà des productions de récits (dans une forme simple et étayée par la conversation), contenant des liens explicatifs, ainsi que des manifestations de prise en compte des états internes d'autrui, une habileté qui se concrétise par la réussite aux tâches de « fausse croyance » vers 4-5 ans. Partant de ce constat, nombre d'auteurs ont cherché à savoir d'où provenait ce décalage. Il apparaît aujourd'hui que celui-ci est lié à la complexité de la tâche proposée.

4. Complexité d'une tâche de récit faisant appel à la compétence évaluative

Former une histoire à partir d'une séquence d'images, en intégrant une évaluation, constitue pour l'enfant une activité très complexe. Cela lui demande en effet d'interpréter et mettre en mots les dessins, donc d'employer des structures linguistiques variées qui témoignent à la fois des événements (leurs causes et conséquences) et des différences de points de vue sur une même réalité. Par ailleurs, le fait que cette situation soit monologique rajoute à la difficulté de la tâche (Veneziano et Hudelot, 2006).

Selon Berman (2004), si certains enfants n'évoquent pas les états internes des personnages, ni leurs éventuelles fausses croyances, c'est parce que les ressources cognitives et langagières mobilisées dans ce type de situation narrative sont trop considérables pour laisser place à des évaluations explicites concernant le mental d'autrui et la confrontation de différents états mentaux. Ainsi la complexité de la tâche et les nombreuses habiletés, dont certaines encore fragiles, requises pour construire une histoire cohérente à partir d'images peuvent expliquer le fait que l'attitude mentaliste ne se manifeste pas explicitement.

5. De l'intérêt de l'étaillage

Pour pallier cette complexité de la tâche de récit lorsqu'elle fait intervenir la composante évaluative, Eaton et al. (1999, cités par Veneziano et Hudelot, 2006) ont mis en place une procédure d'étaillage. Après chaque scénette, des questions sont posées aux enfants sur les états internes des protagonistes. Il ressort que grâce à cet étaillage, même les enfants âgés de 5 ans parlent plus que les enfants témoins des états mentaux des personnages de l'histoire.

Cette procédure de facilitation, quelque peu modifiée, a été reprise par Veneziano et Hudelot (2005, 2006). Un premier récit à propos d'une séquence d'images est demandé à l'enfant, puis intervient une phase d'étaillage, et enfin, l'enfant produit un second récit. Deux étaillages différents ont été mis en place : un étaillage « réflexif » prenant la forme d'une conversation visant à centrer l'attention des enfants sur les causes des événements, sans toutefois faire référence explicite aux états mentaux des personnages ; et un étaillage « modèle » lors duquel l'expérimentateur propose lui-même un récit de l'histoire en mentionnant explicitement les relations causales et les états internes des protagonistes. Cette étude révèle que les enfants ayant bénéficié de ces procédures font beaucoup plus référence aux états internes des personnages dans leur second récit, notamment aux états épistémiques, portant sur les croyances et connaissances des sujets. L'étaillage semble donc réduire les charges cognitives et linguistiques impliquées dans la production d'un récit évaluatif.

Dans cette recherche, il est également intéressant de souligner que la proportion des 6-7 ans et 8-9 ans qui évoquent au moins un état épistémique après étaillage est à peu près la même que celle des 10-11 ans qui le faisaient dans leur récit avant étaillage. Il s'agit d'un effet semblable à celui décrit par la notion de Zone Proximale de Développement, définie ainsi par Vygotsky (1985) : c'est « la distance entre le niveau de développement actuel,

tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté d'un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ». Ce concept tient compte non seulement du processus de développement déjà réalisé et des processus de maturation qui ont déjà eu lieu, mais aussi de ceux qui sont en devenir, qui sont en train de se développer et de mûrir. En présentant à l'enfant un modèle d'histoire ou en l'amenant à réfléchir sur les causes des événements, les procédures d'étayage mises en place dans les études de Veneziano et Hudelot (2005, 2006) semblent ainsi favoriser le « voyage » dans cette zone proximale.

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Selon Brito et Parriaud (1992), un âge linguistique supérieur ou égal à sept ans est nécessaire aux enfants dysphasiques pour qu'ils aient accès à la TdE.

Mais avoir accès à la théorie de l'esprit, et pouvoir mettre en mots la différence des points de vue entre deux personnages - capacité que l'on appelle également composante évaluative - sont deux habiletés bien distinctes, la seconde se situant à un niveau nettement plus élaboré.

En effet, pour faire preuve d'une composante évaluative lorsqu'il est confronté à une histoire en images impliquant des inférences, l'enfant doit employer des structures linguistiques variées et élaborées, qui témoignent à la fois des causes et conséquences des événements, mais également des différences de points de vue à propos d'une même réalité.

Pour Berman (2004), évoquer les états internes des personnages et leurs éventuelles fausses croyances nécessite des capacités cognitives et langagières telles que l'enfant peut ne plus avoir suffisamment de ressources pour témoigner d'une attitude mentaliste explicite.

Compte tenu des difficultés que rencontrent les enfants dysphasiques expressifs lorsqu'il s'agit de raconter une histoire simple, on peut être amené à s'interroger sur leurs capacités à manifester une composante évaluative, c'est-à-dire à mettre en langage les états internes des personnages.

C'est à partir de ce questionnement qu'est née la volonté de proposer aux enfants dysphasiques une procédure d'étayage, telle que celle mise en place dans les études de Veneziano et Hudelot (2006, 2007) afin d'observer les bénéfices qu'ils pourraient en retirer.

En effet, leurs travaux ont montré que pour les enfants à développement typique, un étayage dit interactif, consistant en des questions posées à l'enfant à propos d'éléments qu'il n'aurait pas mentionnés dans son récit initial, s'avérait plus efficace qu'un étayage modèle, lors duquel l'expérimentateur invite l'enfant à écouter une autre façon de raconter l'histoire. Dans ce dernier cas, il s'agit en fait d'un modèle verbal, qui offre à l'enfant une mise en mots de l'histoire.

L'objectif général de ce mémoire est de répliquer les procédures de Veneziano et Hudelot auprès d'enfants dysphasiques expressifs afin d'examiner le type de procédure qui leur permet les plus grands progrès.

Nous émettons l'hypothèse générale que, contrairement aux sujets tout-venants, les enfants dysphasiques expressifs retirent de plus grands bénéfices de l'étayage modèle, lorsqu'il s'agit d'intégrer au tissu narratif les intentions et croyances des personnages. En effet, nous nous attendons à ce que cette mise en mots par l'expérimentateur lui-même permette à l'enfant de pallier ses difficultés linguistiques pour exprimer davantage la composante évaluative, et aboutir ainsi à des récits plus cohérents.

De cette hypothèse générale découlent plusieurs hypothèses opérationnelles :

1. L'étayage modèle entraîne une hausse du nombre de mentions des événements clés de l'histoire.
2. Les enfants du groupe modèle feront davantage référence, dans leur second récit, aux états internes des personnages, et en particulier aux états épistémiques, qui sont au cœur de la composante évaluative.
3. L'expression de la fausse croyance et de sa rectification sera plus fréquente après étayage modèle, ces deux éléments étant directement en lien avec les références aux états internes.
4. Après étayage modèle, les enfants seront plus à même de lier les événements de l'histoire dans un tissu explicatif.
5. Un âge de compréhension verbale de neuf ans correspond à la zone proximale de développement de l'enfant lorsqu'il s'agit de mettre en mots de façon explicite les états internes et fausses croyances des personnages.
6. Nous nous attendons à ce que les bénéfices engendrés par l'étayage soient stables, c'est-à-dire toujours présents une semaine plus tard.

Chapitre III
PARTIE EXPERIMENTALE

I. Présentation de la population

1. Constitution de la population

Afin d'entrer en contact avec les enfants dysphasiques et leur famille, nous nous sommes mises en relation, dans un premier temps, avec les centres de référence des troubles des apprentissages de Lyon (Escale, Hôpital Femme-Mère-Enfants). Mais confrontées à la difficulté à remonter ensuite jusqu'à l'enfant, nous avons décidé de nous adresser directement aux orthophonistes exerçant en libéral. Nous avons donc contacté la quasi-totalité des orthophonistes du département du Rhône, une partie des orthophonistes de l'Isère, ainsi que quelques orthophonistes exerçant dans le Vaucluse et le Var. Enfin, nous nous sommes également tournées vers les associations de parents, telles que Avenir dysphasie.

2. Sélection de la population

2.1. Critères d'inclusion

Nous avons recruté des enfants dysphasiques expressifs, c'est-à-dire manifestant un décalage de 2 ans entre leur niveau de compréhension (se situant dans les variations normales de développement) et leur niveau d'expression, au détriment de ce dernier.

Un âge de compréhension verbale de 9 ans devait être objectivé par l'Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique (ECOSSE) : il s'agit en effet d'un âge charnière lors duquel les enfants, s'ils commencent à faire référence aux états internes pour expliquer les comportements et les actions des personnes, ont encore des difficultés à mettre en mots la différence de point de vue entre deux personnages. Cet âge devait donc nous permettre de nous situer dans la Zone Proximale de Développement des enfants, pour la tâche de récit proposée. Administrer notre protocole à un enfant se situant dans cet âge « passerelle » entre deux niveaux d'évocation de la théorie de l'esprit, nous permettra donc d'observer nettement si l'étayage mis en place a des conséquences positives en terme d'accès au niveau supérieur.

L'âge réel des enfants devait être compris entre 9 ans et 10 ans et demi. La limite d'âge inférieure a été déterminée ainsi car nous supposons que des enfants plus jeunes n'auraient pas atteint un niveau de compréhension de 9 ans à l'ECOSSE. La limite supérieure, quant à elle, se justifie par le fait que nous recherchions des enfants dysphasiques expressifs : il ne fallait donc pas qu'il y ait de décalage supérieur ou égal à deux ans entre l'âge réel des enfants et leur âge de compréhension (ce cas de figure évoquant davantage une dysphasie mixte).

Un bilan psychométrique, réalisé par un professionnel (psychologue, neuropsychologue) devait écarter toute suspicion d'une déficience intellectuelle, et mettre en évidence un QIP (performances) supérieur ou égal à 90, avec une différence significative entre QIP et QIV (verbal), au détriment de ce dernier.

Enfin, pour être inclus à notre échantillon, les enfants devaient avoir pour langue maternelle le Français. En cas de bilinguisme, il était fondamental que les difficultés langagières de l'enfant présentes en français touchent également l'autre langue.

2.2. Critères d'exclusion

Ont été exclus de notre étude les enfants présentant une ou plusieurs des caractéristiques suivantes, à savoir la présence de :

- Un déficit sensoriel ou moteur
- Une insuffisance intellectuelle
- Un TDA (Trouble avec Déficit de l'Attention).
- Un TED (Trouble Envahissant du Développement)
- Des troubles du comportement ou de la personnalité
- Une carence grave affective ou éducative

Selon les enfants, des examens complémentaires ont pu ou non objectiver ces troubles. Dans la négative, nous avons considéré que les enfants ne les présentaient pas à partir du moment où l'orthophoniste prenant en charge l'enfant ne les avait pas suspectés.

3. Présentation de l'échantillon d'enfants dysphasiques

Parmi les trente-deux enfants dysphasiques rencontrés, douze ont dû être écartés de notre étude dans la mesure où ils ne répondaient pas aux critères d'inclusion pré-définis. Dans la majorité des cas, il s'agissait d'enfants dont l'âge réel correspondait à la tranche d'âge définie (9 ans - 10 ans ½), mais dont les performances à l'ECOSSE étaient trop chutées, révélant un âge de compréhension verbale bien inférieur à 9 ans, signant une atteinte des deux versants du langage, et évoquant ainsi davantage une dysphasie mixte.

Au final, nous avons donc retenu vingt enfants dysphasiques (**Tableau 1**).

AGE REEL DES ENFANTS	FILLES	GARCONS	TOTAL
9 ans – 9 ans ½	1	4	5
9 ans ½ - 10 ans	3	4	7
10 ans – 10 ans ½	2	6	8
TOTAL	6	14	20

Tableau 1 : Répartition des enfants dysphasiques expressifs en fonction de l'âge et du sexe.

L'âge moyen des enfants est de 9 ans 8 mois, le plus âgé ayant 10 ans 4 mois et le plus jeune 9 ans 1 mois. Le nombre moyen d'erreurs effectuées à l'ECOSSE dans notre échantillon est de 7,3 erreurs, sachant qu'un âge de compréhension verbale de 9 ans est obtenu par des enfants réalisant en moyenne 7,07 erreurs, avec un écart-type de 4,42 (normes du manuel, calculées sur un panel de 155 enfants). L'âge moyen de compréhension verbale des enfants dysphasiques de notre échantillon est de 9 ans. Nous avons donc en moyenne un écart de 8 mois entre l'âge de compréhension verbale et l'âge chronologique des enfants, écart allant dans le sens d'une dysphasie expressive, dans la mesure où le versant réceptif du langage est préservé. L'âge de compréhension se situe donc dans les variations normales de développement.

Pour les besoins de notre étude, nous avons d'emblée déterminé trois sous-groupes, en fonction du mode d'intervention dont l'enfant bénéficie dans notre protocole. Ainsi, nous comptons sept enfants pour le groupe « étayage modèle », sept également pour le groupe « étayage interactif », et six enfants constituent notre « groupe contrôle » (Tableau 2). Les données complètes sont rapportées dans l'annexe I.

GROUPE D'APPARTENANCE	NOMBRE D'ENFANTS	AGE REEL MOYEN	NOMBRE MOYEN D'ERREURS A L'ECOSSE
Groupe modèle	7	9 ans 8 mois	7,3
Groupe interactif	7	9 ans 7 mois	7,4
Groupe contrôle	6	9 ans 8 mois	7,2
TOTAL	20	9 ans 8 mois	7,3

Tableau 2 : Répartition des enfants dysphasiques expressifs en fonction du mode d'intervention choisi.

Pour tous les enfants rencontrés, un diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique ou de dysphasie de production phonologique a été posé par un centre de référence des troubles des apprentissages. Il nous paraît important de mentionner que sur les 20 enfants qui constituent notre échantillon, 17 présentent un retard scolaire d'au moins une année.

De plus, tous les enfants de notre échantillon bénéficient d'une rééducation orthophonique, et ce, depuis plusieurs années. Les objectifs de prise en charge sont variés et dépendants du type de dysphasie en présence, mais globalement, ils sont axés autour de la phonologie, de la morphosyntaxe et du langage écrit.

4. Variables libres

Il existe de nombreux facteurs susceptibles de modifier les performances communicatives des enfants dysphasiques. Au sein de notre étude, nous considérons ces facteurs comme des variables libres, et non des variables contrôlées, du fait de leur grande diversité. Nous retenons donc comme étant des variables libres :

- L'âge au diagnostic ;
- Le mode de scolarisation (cursus traditionnel, CLIS...) ;
- La catégorie socio-professionnelle des parents ;
- Le niveau intellectuel
- La place de l'enfant dans sa fratrie ;
- La taille de sa fratrie ;
- Le sexe de l'enfant.

II. Présentation du matériel expérimental

1. Histoire en images : « La pierre sur le chemin » :

L'étape majeure de notre situation expérimentale consiste en une demande de récit. Afin de pouvoir comparer les différentes productions recueillies, quels que soient l'âge et le niveau de développement des sujets, nous avons demandé aux enfants de nous raconter, non pas un événement réel ou imaginaire de leur choix, mais une histoire à partir d'images, présentées de manière ordonnée. La formulation d'une consigne, l'existence d'une motivation extrinsèque, et, comme nous le développerons plus loin, le fait de devoir effectuer le même récit à plusieurs reprises, permettent de caractériser cette situation d'épilinguistique.

Par ailleurs, notre étude poursuit les recherches effectuées par Edy Veneziano et Christian Hudelot à propos des effets de l'étayage interactif et de l'étayage modèle sur les conduites narratives des enfants tout-venants, lorsque le récit fait intervenir la théorie de l'esprit. Il nous a donc semblé judicieux de proposer à notre population la même histoire en images, afin que des comparaisons entre les résultats des deux expérimentations puissent être éventuellement effectuées ultérieurement.

Ainsi, nous avons présenté aux enfants rencontrés les 5 images sans texte de « La pierre sur le chemin », une histoire tirée d'un recueil destiné aux enfants de 3 à 5 ans (Furnari, 1980, voir en annexe). Elle raconte un malentendu entre deux camarades (P1 et P2) :

- Image 1 : deux personnages, P1 et P2, se rencontrent et se saluent (*la salutation*) ;
- Image 2 : P1 trébuche sur une pierre (*le trébuchement*) et pousse alors P2 inopinément (*la poussée*) ;
- Image 3 : P2 pousse P1 à son tour (*la contre poussée*) ;

- Image 4 : P1 est tombé à terre (*la chute*), il montre la pierre (*la désignation de la pierre*), et il pleure (*les larmes*) ;
- Image 5 : P2 tend la main à P1 (*la réconciliation*).

Cette histoire présente l'intérêt de pouvoir être racontée selon deux modalités : soit l'enfant s'en tient à une simple description des événements dans leur succession chronologique ; soit il adopte une conduite narrative plus élaborée, impliquant des inférences sur les intentions et les croyances des personnages, et donc la mise en évidence que les protagonistes ont des points de vue différents sur l'action, l'un de ces points de vue étant du reste une fausse croyance.

Enfin, il nous faut préciser que les images n'ont pas gardé leur forme originale, elles ont été redessinées et de légères modifications, notamment de couleurs, ont été effectuées dans le but de les rendre plus claires. Elles ont également été agrandies de telle sorte que chacune d'entre elles puisse être présentée sur une feuille A4.

2. Le jeu de Memory :

Les enfants formant notre groupe contrôle ont été invités au cours de la passation à un jeu de Memory. Celui-ci a été créé à partir des images de l'histoire de « La pierre sur le chemin », reproduites en double et diminuées à la taille d'un jeu de cartes ordinaire.

3. L'E.CO.S.SE – Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique :

Ce test développé par Bishop en 1983, a été adapté par Lecocq en 1996. Il permet d'évaluer, chez les enfants de 4 à 12 ans, la compréhension d'énoncés de constructions syntaxiques variées. Il peut être administré selon deux modalités : la modalité auditive (situation d'écoute) qui teste la compréhension orale, et la modalité visuelle (situation de lecture) qui évalue la compréhension écrite. Dans le cadre de notre protocole, nous n'avons proposé aux enfants que la modalité auditive, étant donné que nous voulions déterminer leur âge de compréhension orale.

L'E.CO.S.SE est constitué d'une épreuve préliminaire de vérification du vocabulaire, permettant de contrôler que l'enfant possède les outils lexicaux nécessaires à la compréhension de la phrase. Il s'agit de 6 feuilles sur lesquelles figurent entre 8 et 10 images (51 mots au total : 10 verbes, 7 adjectifs, 33 noms) classées selon une complexité croissante ; celles-ci sont présentées successivement en commençant toujours par la dénomination : on pointe du doigt les images et on demande à l'enfant « qu'est-ce que c'est ? ». Puis, à partir des erreurs commises en dénomination, on reprend les dessins correspondants, et on demande cette fois à l'enfant de les désigner : « montre-moi... ». Si l'enfant fait trop d'erreurs, le test ne peut être administré.

L'épreuve de compréhension orale proprement dite est composée de 23 blocs de 4 items chacun, organisés par ordre croissant de complexité structurale. On explique à l'enfant qu'il s'agit de montrer le dessin, parmi les quatre proposés, qui va le mieux avec un mot ou une phrase qu'on va dire. On lui précise bien que les énoncés sont présentés d'abord, qu'il faut faire attention de bien les comprendre, et que ce n'est qu'après qu'il pourra choisir le dessin. Les enfants que nous avons rencontrés étant tous plus âgés que 7

ans, nous avons commencé l'épreuve directement au bloc J. Une règle d'arrêt existe après échec à 6 ou 7 blocs consécutifs. Dans le cas de notre expérimentation, l'analyse des résultats a été strictement quantitative et effectuée selon l'étalonnage établi en fonction de l'âge chronologique des sujets.

Ordre de complexité et nature des énoncés à partir du bloc J :

- bloc J : Phrases simple + déterminants (singulier, pluriel)
- bloc K : Mais pas
- bloc L : Phrases avec pronoms (sujet, objet, masculin, féminin)
- bloc M : Ni...ni
- bloc N : Phrases avec prépositions (devant, derrière, dans, sur)
- bloc O : Phrases avec prépositions (au-dessus, au-dessous, sous)
- bloc P : Relatives en « qui »
- bloc Q : Comparatif et superlatif (infériorité, supériorité)
- bloc R : Passives (renversables et non renversables)
- bloc S : Effacement ou remplacement de relative
- bloc T : Relatives en « que » (enchâssée à droite)
- bloc U : Coréférence ambiguë du pronom
- bloc V : Adjectifs ordinaux spécifiés ou non
- bloc W : Relatives complexes (sur, dans lequel, dont)

4. Tâche de fausse croyance de second ordre : « Le marchand de glaces » :

Au cas où le sujet échouerait à mettre en mots la fausse croyance et la rectification de la fausse croyance qu'implique l'histoire de « La pierre sur le chemin », nous devons nous assurer que cela n'était pas lié à un problème survenu dans le développement de sa théorie de l'esprit. C'est pourquoi nous proposons systématiquement une tâche de fausse croyance de second ordre ayant pour but de vérifier que l'enfant a atteint ce niveau de théorie de l'esprit.

Nous avons utilisé pour cela le test du « Marchand de glaces », dans lequel il est question de comprendre qu'une personne a une conception erronée de l'information détenue par une deuxième personne, à propos d'un événement objectif. Ce test a été créé par Perner et Wimmer en 1985 (cités par Adrien et al., 1999).

La passation de ce test requiert un village en jouet qui comprend deux maisons, une église et un bois, ainsi que deux marionnettes, et un camion symbolisant le marchand de glaces. Tout en manipulant le matériel devant l'enfant, l'examineur raconte :

« C'est John et c'est Mary. Ils habitent dans ce village. Là, ils sont dans le bois, en train de jouer. Un marchand de glaces arrive (montrer le camion). John veut acheter une glace mais il n'a pas d'argent. Il est vraiment triste. Le marchand de glaces lui dit : « Ne t'en fais pas. Tu peux rentrer à la maison, prendre ton argent, et acheter une glace plus tard. Je serais ici, dans le bois, tout l'après-midi ». « Très bien » dit John, « je reviendrai acheter une glace dans l'après-midi ». John rentre chez lui. Il habite dans cette maison (montrer).

Pendant ce temps-là, le marchand de glaces dit à Mary: « Finalement, je vais conduire mon chariot près de l'église, parce qu'ici je ne vends pas assez de glaces. Peut être que près de l'église j'en vendrai plus ». « D'accord » dit Mary « moi je rentre chez moi ». Elle habite dans cette maison. Sur le chemin de l'église, le marchand de glaces passe devant la maison de John. John le voit et lui demande : « Où allez-vous ? Je croyais que vous deviez rester dans le bois tout l'après-midi ! » Le marchand de glaces lui répond : « Finalement, j'ai changé d'avis : je vais vendre mes glaces à côté de l'église car dans le bois je n'en vends pas assez ». Et il va à l'église. Puis, un moment plus tard, Mary va chez John. Elle frappe à la porte et demande : « Est-ce que John est là ? » La mère de John répond : « Non, il est sorti pour acheter une glace ».

On pose alors la question à l'enfant : « Où est-ce que Mary pense que John est parti acheter une glace ? », ainsi que la question de justification : « Pourquoi ? ».

Les auteurs estiment que si les enfants testés réussissent cette tâche de fausse croyance de second ordre, c'est qu'ils ont accès à la théorie de l'esprit représentationnelle, c'est-à-dire qu'ils distinguent l'état de leurs connaissances de celles d'autrui.

5. Les enregistrements :

Notre étude se situant dans un courant interactionniste, nous souhaitions au départ effectuer des enregistrements vidéos de nos entrevues avec les enfants, mais confrontées aux réticences de certains parents, nous avons été contraintes de nous contenter d'enregistrements audios. Les récits ont donc été recueillis grâce à un dictaphone numérique, tandis que nous prenions des notes pour ne rien perdre de la gestualité, des expressions, et des mimiques des enfants rencontrés.

III. Démarche expérimentale

1. Contenu de l'expérimentation :

Notre protocole expérimental se compose de trois moments clés s'enchaînant chronologiquement comme suit : le récit de l'histoire de « La pierre sur le chemin », impliquant une phase d'étayage ou de jeu selon les groupes, et suivi d'une nouvelle demande de récit ; puis l'évaluation de la compréhension orale au moyen de l'E.CO.S.SE. ; enfin, la tâche de fausse croyance de second ordre nommée « Le marchand de glaces ».

2. Durée de passation :

En moyenne, la première rencontre avec l'enfant a nécessité entre 30 et 35 minutes ; la seconde était beaucoup plus courte (entre 10 et 15 minutes), puisqu'elle était uniquement consacrée à la demande d'un troisième récit. Cependant, ces temps de passation pouvaient être allongés pour des enfants qui avaient besoin par exemple d'être

très sollicités par l'examineur, et réduits pour d'autres, notamment lorsque leur récit était très court .

3. Mode d'administration des épreuves :

La passation du protocole a été strictement individuelle et a toujours eu lieu dans une pièce calme (cabinet de l'orthophoniste, domicile de l'enfant, école). L'enfant était assis en face de l'examineur, pour permettre à ce dernier d'avoir une perception globale de la communication de l'enfant (gestes, expressions du regard, mimiques) et, au moment de l'étayage, afin que l'enfant puisse se concentrer sur l'intervention de l'adulte.

Lorsque l'orthophoniste prenant en charge l'enfant le souhaitait, elle pouvait assister à la passation du protocole.

4. Ordre de passation des épreuves :

4.1. Premier entretien :

a. Le récit :

On annonce à l'enfant : « Je vais te montrer des images. Tu les regardes bien, et après, tu me racontes l'histoire. Si tu veux, tu peux raconter l'histoire dans ta tête pendant que tu regardes les images. Mais fais bien attention, car quand tu me raconteras l'histoire, il n'y aura plus les images sur la table. Alors regarde bien ! Tu es prêt ? »

Cette phase de récit repose sur quatre grandes étapes, détaillées ci-après.

- **Etape 1** : Présentation des 5 images de l'histoire de « La pierre sur le chemin » (voir annexe II).

L'enfant visualise les 5 images l'une après l'autre, présentées dans leur ordre chronologique, puis finalement les 5 images dans leur ensemble. Le temps de visionnage des images est de 2 minutes maximum. L'enfant a la possibilité de revoir les images jusqu'à 3 fois pour une période de 20 secondes.

- **Etape 2** : Demande de récit (= **premier récit autonome**).

On dit à l'enfant : « C'est bon, tu es prêt à me raconter l'histoire ? Ca m'intéresse de savoir ce que tu as compris ... Vas-y ! Je t'écoute ! ». L'enfant n'a alors plus les images sous les yeux. Son récit est à la fois enregistré sur dictaphone et pris en note. L'expérimentateur peut intervenir en cas de besoin pour relancer l'enfant, sans aucunement interférer sur le plan du contenu.

- **Etape 3** : Selon les groupes, et après s'être assuré que l'enfant a terminé son premier récit :

○ **Etayage interactif** : (voir annexe IV)

On dit à l'enfant : « C'est bon tu as fini, tu m'as tout raconté ? Ok, très bien ! Alors maintenant, je dois être sûre que j'ai bien compris ton histoire... ».

En partant de ce que l'enfant a exprimé dans son récit initial, l'expérimentateur le questionne alors sur l'identification des personnages et les raisons des événements clés de l'histoire, tandis que les images sont à nouveau visibles. En aucun cas l'expérimentateur ne donne la réponse attendue.

○ **Etayage modèle** : (voir annexe III)

On dit à l'enfant : « C'est bon tu as fini, tu m'as tout raconté ? Ok, très bien ! Alors maintenant c'est à mon tour de te raconter l'histoire. Ecoute-moi bien car c'est une façon un peu différente de raconter. »

Tandis que les images sont à nouveau visibles, l'expérimentateur raconte lui-même l'histoire à l'enfant selon un modèle pré-établi :

« Deux amis se rencontrent au parc et se disent bonjour. Celui qui porte une salopette bleue n'a pas vu qu'il y avait une pierre devant lui. Il trébuche donc sur la pierre, et en tombant, il pousse son ami, sans faire exprès. Mais le garçon avec le short n'a pas vu la pierre et croit que son copain a fait exprès de le pousser. Il se fâche, et pour se venger, il le pousse à son tour. Le garçon à la salopette bleue tombe et se met à pleurer. Il montre alors la pierre et explique à son copain qu'il est tombé à cause de la pierre et n'avait pas voulu le bousculer. Le garçon avec le short voit la pierre et comprend qu'il s'est trompé. Il aide son copain à se relever et ils redeviennent amis. »

○ **Jeu de Memory**

Les enfants sont uniquement exposés aux images de l'histoire en jouant à un jeu de memory créé à partir des images de l'histoire.

• **Etape 4** : Demande d'un deuxième récit (= **second récit autonome**).

L'expérimentateur introduit cette demande en disant : « Allez ! Maintenant c'est encore à toi de me raconter l'histoire. C'est la dernière fois ! Tu ne peux pas regarder encore les images, alors essaie de bien te souvenir, de ne rien oublier et explique-moi bien *tout* ce que tu as compris. » A nouveau, le récit est enregistré et noté.

b. L'évaluation de la compréhension orale :

L'un des critères d'inclusion dans notre population concerne le niveau de compréhension orale. Plus précisément, nous recherchons des enfants dont l'âge de compréhension était de 9 ans.

Les deux formes d'étayage proposées étant strictement orales, nous n'avons utilisé que la modalité auditive de l'E.CO.S.SE., c'est-à-dire celle testant la compréhension orale en situation d'écoute. L'épreuve a été administrée selon les règles de passation formulées dans le manuel et décrites précédemment.

Au terme de cette évaluation, ont été inclus dans notre population les enfants ayant commis entre 9 et 6 erreurs. En effet, le nombre moyen d'erreurs attendues chez des enfants de 9 ans étant de 7,07, d'après l'étalonnage de la modalité auditive de l'E.CO.S.SE, les enfants ayant fait entre 6 et 9 erreurs se situent dans l'intervalle de confiance $-1 + 1$ écart-type, et plus précisément, dans l'intervalle $-0,44 + 0,24$.

c. La tâche de fausse croyance de second ordre :

L'épreuve du « Marchand de glaces » est la dernière tâche proposée à l'enfant. Nous pensions qu'il serait plus agréable/réjouissant pour le sujet que l'entrevue se termine par cette historiette. En effet, plutôt qu'un travail supplémentaire, son caractère ludique pouvait permettre à l'enfant de l'envisager comme un jeu. Par ailleurs, cela évite une surcharge de fatigue à l'enfant qui a déjà subi les précédentes épreuves.

4.1.2. Second entretien :

Pour les enfants rentrant toujours dans nos critères d'inclusion après passation du test de l'E.CO.S.SE, une seconde rencontre était organisée à J+7. Elle consistait en une demande d'un **troisième récit** une semaine plus tard, afin d'observer si les résultats obtenus par l'étayage sont stables. Cette dernière phase reprend les étapes 1 et 2 de la demande de récit du premier entretien, décrites précédemment : les images sont présentées une dernière fois à l'enfant, avant de lui demander de raconter l'histoire à nouveau.

Lors de cette deuxième entrevue, le récit est encore une fois enregistré et écrit par l'examineur.

IV. Critères opérationnels retenus pour l'analyse

L'analyse des productions narratives avant et après étayage s'est basée sur trois mesures de la compréhension de l'histoire et quatre dimensions de la composante évaluative du récit.

1. Mesures de la compréhension de l'histoire :

1.1. Evénements clés :

Il s'agit des aspects centraux de l'histoire, en effet leur compréhension est déterminante pour accéder au sens de l'intrigue, ce sont eux qui donnent la trame.

1.2. Evénements secondaires :

Il s'agit d'événements mineurs, leur mention n'est pas condition de la compréhension de l'histoire. Ils se situent à un niveau plus descriptif dans la narration et sont les événements les plus « visibles ».

Ordre chronologique	Evénements clés	Evénements secondaires
1		Salutation
2	Trébuchement de P1	
3	Poussée de P1 sur P2	
4	Contre-poussée de P2 sur P1	
5		Chute de P1
6		Larmes de P1
7	Désignation de la pierre par P1	
8	Réconciliation	

1.3. La mention de la pierre :

Nous avons également observé si les enfants indiquaient la présence de la pierre. Cette référence nous semblait intéressante car elle représente le point de départ de l'histoire. Elle conditionne de façon directe la citation du trébuchement (donc indirectement de la poussée) et celle de la désignation (donc indirectement de la réconciliation).

Son évocation est également nécessaire à l'expression de la fausse croyance et sa rectification, que nous verrons plus loin.

2. Mesures de la composante évaluative du récit :

2.1. L'attribution d'états internes aux personnages, leur nombre et leur type :

Nous en distinguons quatre, et porterons une attention plus particulière aux états épistémiques :

- états physiques, incluant les perceptions positives ou négatives, les sensations (ex : « il n'a pas vu », « il a mal ») ;
- états émotionnels, portant sur les états émotionnels des personnages (ex : « il se fâche », « il est triste ») ;
- états intentionnels, faisant référence aux intentions ou aux absences d'intentions des personnages (ex : « il voulait », « il n'a pas fait exprès ») ;
- états épistémiques, traduisant les croyances, les pensées et les connaissances des personnages (ex : « il croit qu'il a fait exprès », « il ne savait pas que c'était la faute de la pierre »).

2.2. L'expression de la fausse croyance :

L'expression explicite de la fausse croyance est identifiée lorsque l'enfant explique que la première poussée était accidentelle et exprime sa cause physique, c'est-à-dire lorsqu'une locution causale est présente (« parce que », « à cause de »,...), mais aussi lorsque la relation est présentée comme un mouvement rétroactif, partant de ce qui est à expliquer (la poussée) à ce qui l'explique (la pierre), renversant ainsi la succession descriptive directe des événements.

En résumé, l'enfant doit avoir mentionné la croyance de P2 (qui pense que P1 a fait exprès de le pousser) et fait référence à la pierre, qui signale que la poussée n'était pas intentionnelle.

2.3. La rectification de la fausse croyance :

Avec la rectification de la fausse croyance, deux points de vue différents sont directement attribués aux personnages, l'un d'eux considérant l'événement comme accidentel (P1), l'autre comme intentionnel (P2). La co-existence de ces deux points de vue sur le même événement témoigne d'un niveau interprétatif de théorie de l'esprit, selon lequel la connaissance est relative et dépend de l'interprétation des personnages.

La rectification de la fausse croyance sera identifiée si l'enfant expose le double point de vue interne, ce qui permet de lever le malentendu ; c'est-à-dire lorsqu'il exprime à la fois la fausse croyance, comme décrite ci-dessus, et le point de vue de P1 sur le même événement.

2.4. L'expression de relations explicatives:

Les relations explicatives étudiées sont uniquement celles permettant d'explicitement les événements clés et secondaires cités précédemment (par exemple, pourquoi P1 trébuche, ou encore, pourquoi P1 pleure). La mention des causes des événements par des relations explicatives donne du sens à l'histoire, elle permet la mise en intrigue.

Il existe différents critères d'identification d'une mise en relation explicative de deux propositions.

Le premier est un critère *sine qua non*, c'est-à-dire que sa présence est indispensable à l'identification d'une connexion explicative : l'expérimentateur doit pouvoir identifier une relation sémantique entre les composantes de la potentielle relation explicative, telle que « l'une peut être considérée comme la cause, la raison, la motivation, ou la finalité de l'autre » (Veneziano et Hudelot, 2006).

Par ailleurs, la relation peut être présentée selon *deux mouvements* :

- **Le mouvement rétroactif** va de ce qui est à expliquer (l'explanandum) à ce qui l'explique (l'explanans). Dans ce cas, la relation explicative est claire puisque la

temporalité des événements est renversée, une simple description des faits peut donc être exclue.

- **Le mouvement proactif**, lui, suit le sens inverse puisqu'il va de la cause à la conséquence. Ici, l'expression de la relation coïncide avec la succession temporelle des événements. Aussi, afin que la relation explicative soit claire, l'un des trois critères suivants devra s'appliquer en cas de mouvement proactif :
 - la relation est signalée explicitement par un *marqueur linguistique de causalité* (par exemple par « pour ça », « comme », « donc »,...);
 - il existe une *relation physique inhérente* entre les composantes (par exemple, la nécessité physique entre trébucher et tomber), mais l'antécédent et le conséquent sont tout de même au moins reliés par « alors » (« pierre » et « trébucher » comme antécédents, « tomber sur » et « pousser l'autre » comme conséquents);
 - *l'antécédent de la relation est un état interne* (intention, croyance, émotion,...) : ici, même s'il n'existe pas de marque explicite, la relation explicative ne peut être confondue avec la simple expression de la succession temporelle des événements, dans la mesure où l'événement donné comme raison n'est pas observable parmi les éléments imagés mais est construit par l'enfant (« il ne voit pas la pierre et il tombe », « il croit qu'il l'a fait exprès et il le pousse »).

Nous avons également pris en compte les relations explicatives ambiguës : elles prennent la forme d'une simple succession temporelle mais la dynamique des événements aboutit malgré tout à un résultat détaillé, pouvant faire penser à un début de logique explicative.

3. Mesure de la cohérence globale du récit

Nous avons également pris en compte dans l'analyse de nos résultats le score de cohérence globale du récit des enfants. Cette mesure, établie par Veneziano (article à paraître), est basée sur l'analyse des relations explicatives relevées dans les récits, selon les critères décrits précédemment, ainsi que sur l'expression de la différence de point de vue entre les personnages, qui témoigne du malentendu et de sa résolution.

Pour obtenir ce score de cohérence globale, sept aspects du récit ont été cotés.

- La mention du cadre : On attribue 1 point au récit de l'enfant lorsque celui-ci situe le cadre de l'histoire, c'est-à-dire la rencontre entre deux amis qui se saluent.
- La cause physique de la poussée : 2 points sont donnés lorsque l'enfant exprime la cause physique, donc accidentelle, de la poussée de P1 ; 1 point seulement lorsque le narrateur donne une autre explication de la première poussée.
- La cause psychologique de la contre-poussée : Lorsque l'enfant explique la contre-poussée par la croyance, erronée, de P2 sur les intentions de P1, 2 points lui sont octroyés ; 1 point seulement pour toute autre explication de la contre-poussée.

- L'explication de P1 : On accorde 2 points à l'enfant lorsqu'il formule la désignation de la pierre comme une explication rétroactive à la poussée accidentelle de P1 ; 1 point uniquement pour toute autre explication de la désignation de la pierre par P1.
- Le rapprochement entre les personnages : 2 points sont assignés au récit de l'enfant lorsque la réconciliation entre les deux protagonistes est exprimée comme le résultat de l'explication de P1 sur sa poussée. Le narrateur n'obtient qu'1 point si ce rapprochement n'est pas expliqué comme la conséquence de la rectification de la fausse croyance de P2.
- Le respect de l'axe temporel d'ensemble du récit : Si les événements clés sont mentionnés et que leur succession temporelle transparaît dans le récit, 1 point est accordé à l'enfant.
- La logique d'ensemble du récit : L'enfant doit avoir exprimé l'intégralité des données évaluatives et explicatives suivantes : la cause physique de la poussée, la cause psychologique de la contre-poussée, la rectification de la fausse croyance, la réconciliation des deux personnages. En fonction du degré de clarté et d'explicitation de la totalité de ces éléments, on attribue 1 ou 2 points au récit de l'enfant.

Ainsi, chaque récit peut atteindre un score maximal de 12 points.

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

I. Hypothèse 1 : L'étayage modèle entraîne une hausse du nombre de mentions des événements clés de l'histoire

Pour vérifier cette hypothèse, nous allons d'une part comparer les valeurs moyennes du nombre d'événements clés cités par les enfants de chaque groupe, avant et après intervention, et d'autre part, mettre en évidence les variations interindividuelles.

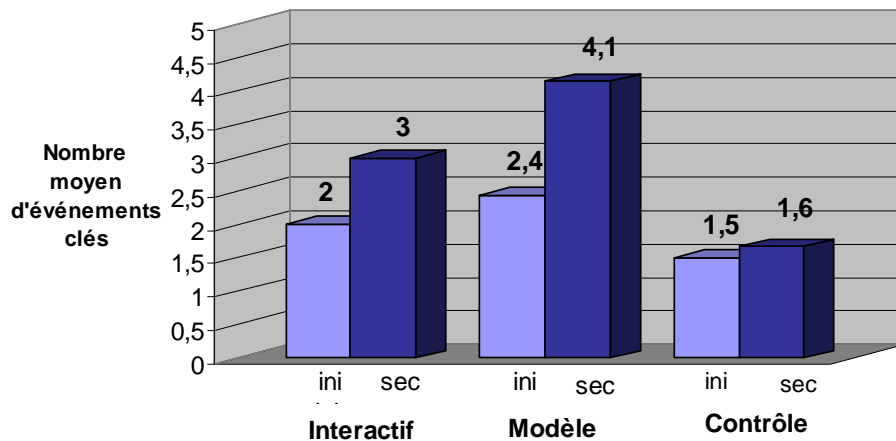


Figure 1 : Nombre moyen d'événements clés cités avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance.

Comme on le voit sur la figure 1, dans leur récit initial, les enfants ne mentionnent pas tous le même nombre d'événements clés : les enfants du groupe étayage interactif en citent en moyenne 2, alors que les enfants du groupe étayage modèle en citent en moyenne 2,4, contre 1,5 pour les enfants du groupe contrôle.

Après la phase d'étayage, on observe une augmentation de leur nombre pour les deux groupes ayant bénéficié d'un étayage, mais cette hausse est bien plus importante en proportion chez les enfants du groupe modèle qui évoquent désormais 2,8 événements clés supplémentaires par rapport à leur récit initial, alors que les sujets du groupe interactif passent de 2 événements clés cités en moyenne dans leur récit initial, à 3 dans leur récit post-étayage.

En revanche, nous n'observons pas de hausse pour les enfants du groupe contrôle, qui mentionnent sensiblement le même nombre d'événements clés dans leurs deux récits.

Si l'on examine à présent les productions de chaque enfant, la figure 2 montre que l'étayage interactif a tendance à favoriser la mention des événements clés, et ce de façon plus marquée pour l'enfant n° 2, mais on s'aperçoit aussi qu'il s'avère inefficace pour les enfants n° 5 et 6 qui n'en produisent pas plus que dans leur récit initial. Il est intéressant de constater qu'aucun enfant de ce groupe ne peut produire la totalité des événements clés.

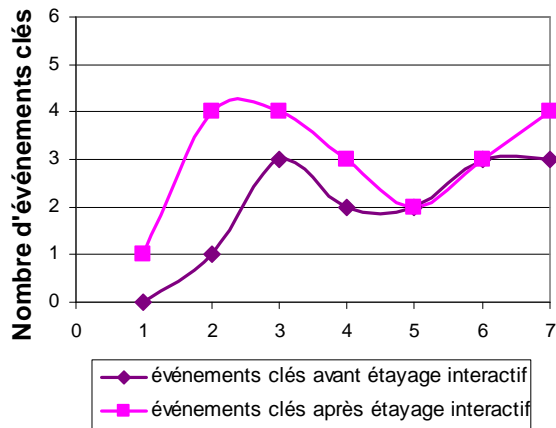


Figure 2 : Variations individuelles au sein du groupe Interactif pour la mention des événements clés.

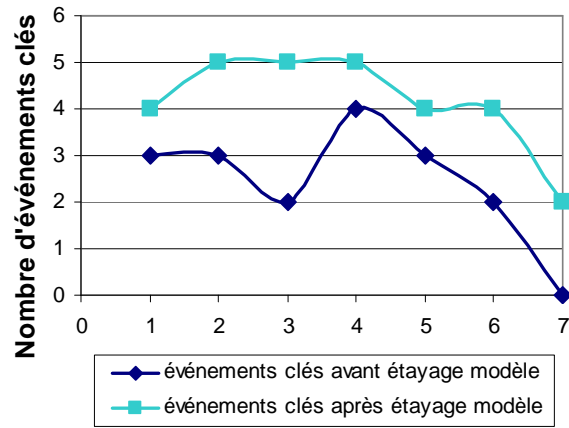


Figure 3 : Variations individuelles au sein du groupe Modèle pour la mention des événements clés.

La figure 3 permet de mettre en évidence que tous les enfants du groupe modèle tirent profit de l'étayage puisque tous augmentent le nombre de mentions des événements clés, augmentation allant d'un événement clé supplémentaire à trois pour l'enfant n° 3. Il est intéressant d'observer que trois enfants mentionnent désormais la totalité des événements clés, trois en oublient un, et l'enfant qui n'en avait exprimé aucun dans son récit initial en cite deux après étayage modèle.

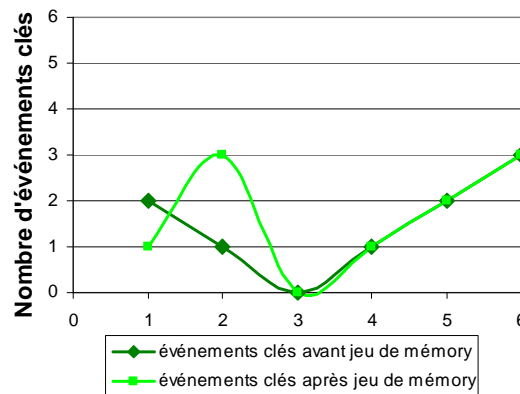


Figure 4 : Nombre d'événements clés cités avant et après étayage, par enfant du groupe Contrôle.

La phase de Memory, quant à elle, ne s'avère pas pertinente en ce qui concerne la mention des événements clés puisque, à l'exception d'un enfant qui en mentionne 2 supplémentaires dans son second récit, tous les autres en produisent autant et l'un d'entre eux en produit même moins.

II. Hypothèse 2 : Les enfants du groupe modèle feront davantage référence, dans leur second récit, aux états internes des personnages, et en particulier aux états épistémiques

Afin de vérifier cette hypothèse, nous allons comparer d'une part le nombre total d'états internes cités par les enfants de chaque groupe dans leur récit initial puis second, et d'autre part, le type d'états internes auquel les enfants font référence.

1. Nombre moyen total d'états internes cités par les enfants, en fonction du groupe :

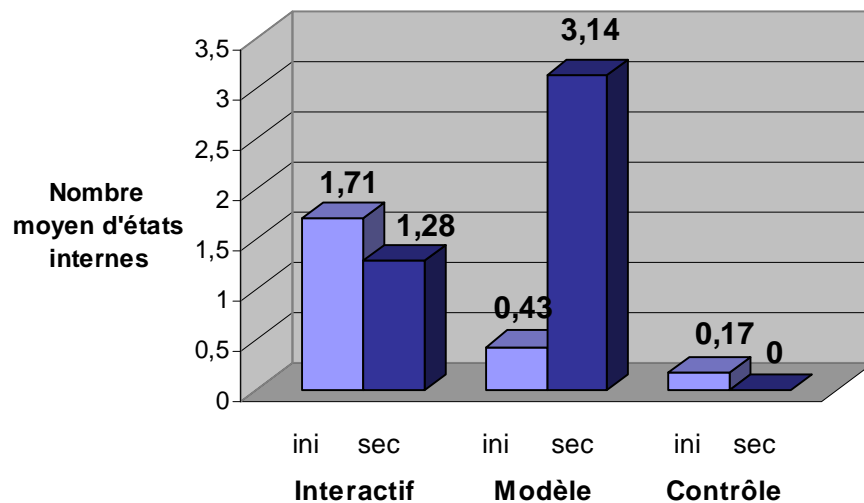


Figure 5 : Nombre moyen de références aux états internes avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance.

Comme on peut le voir sur la figure 5, avant intervention de l'adulte, les enfants font référence aux états internes des personnages de façon très inégale. Ainsi, les enfants du groupe étayage interactif se distinguent particulièrement des enfants des autres groupes puisqu'ils mentionnent en moyenne 1,7 états internes chacun dans leur récit initial, alors que les enfants du groupe modèle n'en mentionnent que 0,43 chacun, et seulement 0,1 sont évoqués par chaque sujet constituant notre groupe contrôle.

Après étayage, ces références augmentent particulièrement pour le groupe modèle qui affiche désormais un total de 3,14 mentions d'états internes en moyenne par enfant.

En revanche, les enfants des deux autres groupes produisent moins d'états internes dans leur second récit que dans leur récit initial.

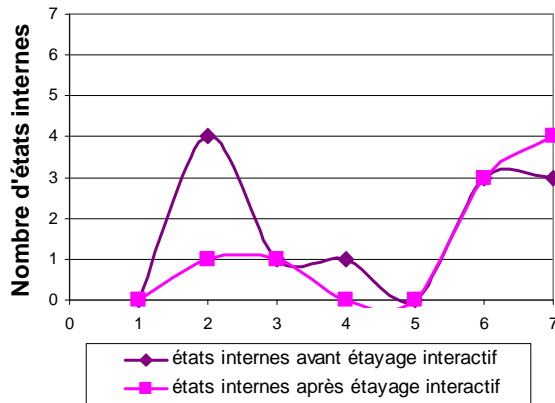


Figure 6 : Variations individuelles au sein du groupe Interactif pour la mention d'états internes.

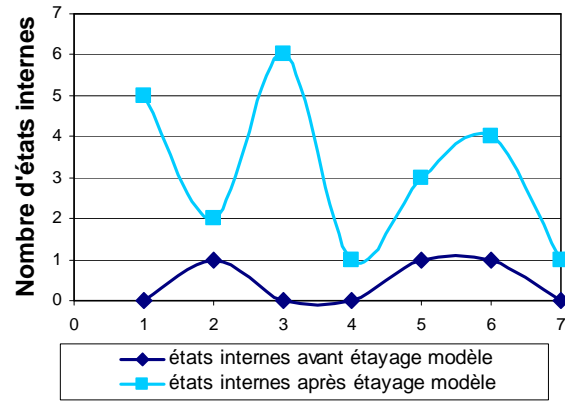


Figure 7 : Variations individuelles au sein du groupe Modèle pour la mention d'états internes.

Lors du récit initial, 3 enfants sur les 7 constituant le groupe modèle mentionnaient déjà des états internes. Après étayage, on constate que non seulement tous les enfants du groupe y font référence dans leur récit, mais également que tous accroissent leur production d'états internes, même ceux qui en exprimaient déjà dans leur récit initial. Cette progression est d'autant plus flagrante pour l'enfant n° 3 qui ne mentionne aucun état interne dans son récit initial et en produit 6 après étayage.

Ainsi, pour la mention d'états internes, l'étayage modèle semble être particulièrement aidant, et ce pour tous les enfants rencontrés.

Parmi les enfants du groupe interactif, 5 énonçaient des états internes dès leur premier récit. Après étayage, ce nombre diminue puisqu'ils ne sont plus que 4 enfants à y faire référence. Ainsi, sur l'ensemble du groupe, on compte seulement 1 enfant augmentant sa production d'états internes avant et après étayage, 4 qui maintiennent leur score initial, et 2 enfin qui régressent.

Il semblerait donc que l'étayage interactif ne soit pas suffisamment facilitateur en ce qui concerne la mention des états internes, voire qu'il incite les enfants à porter leur attention sur d'autres points du récit puisqu'on constate chez certains un recul de cette variable.

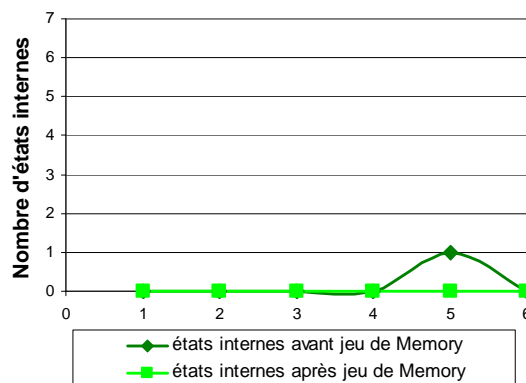


Figure 8 : Variations individuelles au sein du groupe Contrôle pour la mention d'états internes.

Chez les enfants du groupe contrôle, entre le premier et le second récit, 5 enfants maintiennent leur score à un niveau nul, et 1 voit son score décliner jusqu'à la disparition d'état interne dans son récit.

Il apparaît donc que sans étayage qui les soutienne, les enfants du groupe contrôle ne puissent connaître de progression dans la formulation d'états internes.

2. Types d'états internes produits par les enfants, en fonction du groupe :

En ce qui concerne les types d'états internes mentionnés, la figure 9 montre une fois encore, qu'en fonction des groupes, les références aux états internes sont très variées.

Ainsi en moyenne, chaque enfant du groupe étayage interactif mentionne 0,7 états internes de type physique, alors que les enfants du groupe modèle n'en mentionnent aucun. De même, on remarque que les états de type intentionnel sont davantage évoqués par les enfants du groupe interactif dans leur récit initial, tandis qu'ils sont totalement absents des récits du groupe contrôle. Enfin, il est intéressant d'observer qu'aucun des enfants de notre échantillon n'est en mesure, dans son récit initial, de faire référence aux états épistémiques, états le plus en lien avec la Théorie de l'Esprit.

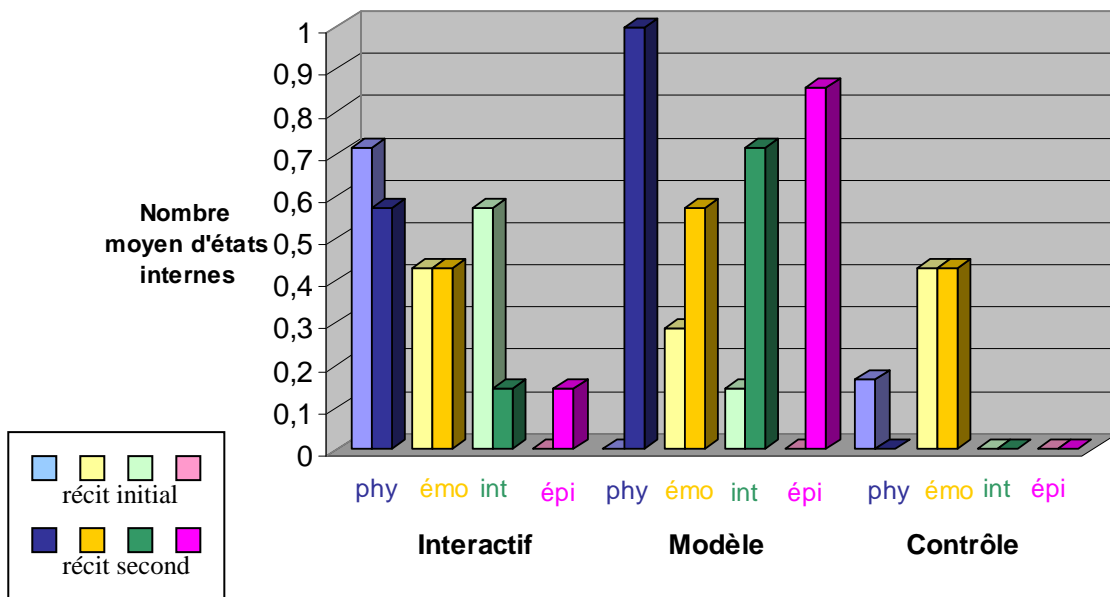


Figure 9 : Nombre moyen de références aux différents types états internes avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance.

Après étayage interactif, les références aux états internes diminuent pour les états de type physique (récit 1 : 0,7 ; récit 2 : 0,5) et de type intentionnels (récit 1 : 0,57 ; récit 2 : 0,16). Les états de type émotionnel, eux, se maintiennent exactement comme dans le récit initial. Quant aux états de type épistémique, ils sont désormais évoqués en moyenne à raison de 0,16 par enfant.

En revanche, après étayage modèle, tous les types d'états internes augmentent de façon significative, la hausse étant proportionnellement plus importante pour les états de type physique et épistémique.

Les enfants du groupe contrôle n'expriment pas plus d'états internes après le jeu de Memory, et diminuent même leurs références aux états de type physique. Aucun enfant de ce groupe n'a été en mesure d'évoquer des états de type intentionnels et épistémiques dans aucun des récits.

Si l'on examine de plus près les états internes de type épistémique, on remarque, comme évoqué précédemment, qu'aucun enfant n'a pu y faire référence dans son récit initial, et ce, quel que soit le groupe dans lequel il est inclus.

Toutefois, après intervention de l'adulte, cet état émerge timidement chez les enfants du groupe interactif (0,14 mentions en moyenne par enfant), et de façon beaucoup plus franche pour les enfants constituant notre groupe modèle puisque dans leur récit post-étayage, ils mentionnent chacun en moyenne 0,85 états internes, contre aucun dans leur récit initial. Les enfants du groupe contrôle quant à eux, n'en évoquent ni avant le jeu du Memory, ni après

3. Cas particulier des états internes épistémiques :

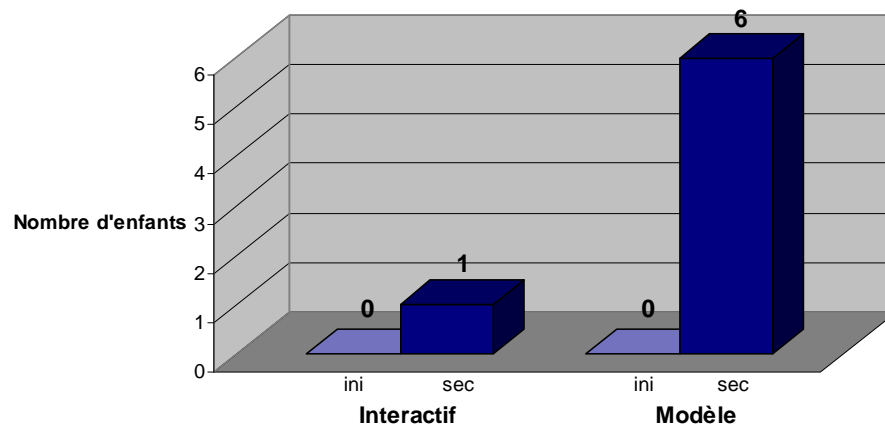


Figure 10 : Nombre d'enfants par groupe d'appartenance ayant mentionné au moins un état épistémique.

Nous ne prendrons en compte ici que les résultats des groupes modèle et interactif puisque les enfants du groupe contrôle n'ont mentionné aucun état interne épistémique, et ceci tant dans le premier récit, que dans le second.

Les deux groupes possèdent le même niveau initial puisqu'avant étayage, aucun enfant, aussi bien du groupe modèle que du groupe interactif, ne fait référence à un état épistémique. Cette tendance varie largement après étayage.

En effet, 6 des enfants sur les 7 constituant le groupe modèle expriment au moins un état épistémique dans leur second récit. Dans le groupe interactif, on ne relève qu'un enfant produisant un état épistémique après étayage.

Ainsi, l'étayage modèle semble être le plus bénéfique pour les enfants en ce qui concerne la formulation d'états internes épistémiques et leur intégration dans le récit.

III. Hypothèse 3 : L'expression de la fausse croyance et de sa rectification sera plus fréquente après étayage modèle.

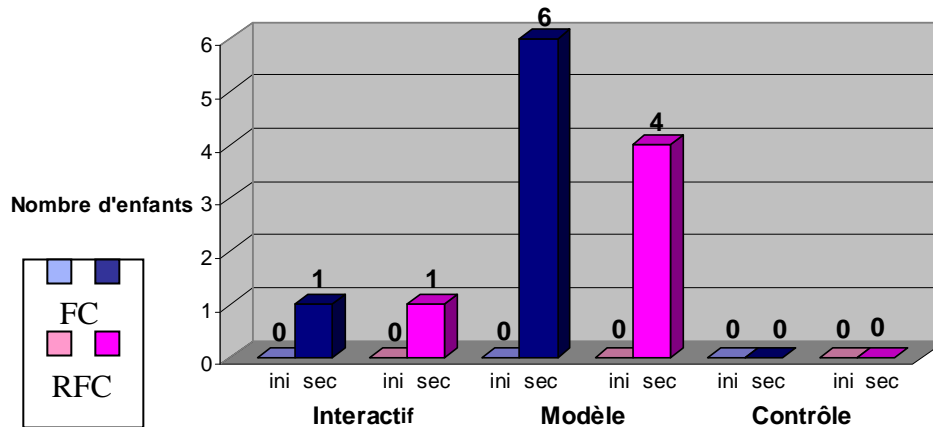


Figure 11 : Nombre d'enfants exprimant la fausse croyance et sa rectification, par groupe d'appartenance.

Comme on le voit de façon très claire sur la figure 11, dans leurs récits initiaux, aucun des vingt enfants que nous avons rencontrés n'a pu exprimer la fausse croyance.

Après étayage interactif, un seul enfant, parmi 7, y fait référence pour donner sens à l'histoire. Le modèle verbal de l'examinateur s'avère au contraire particulièrement aidant pour l'expression de la fausse croyance : si dans leur récit initial, aucun des enfants n'a pu exprimer cet aspect pourtant clé, après étayage modèle, 6 enfants sur 7 mettent en mots cette fausse croyance.

En revanche, la simple confrontation supplémentaire aux images dont bénéficient les enfants du groupe contrôle ne leur permet pas d'exprimer la fausse croyance dans leur second récit.

En ce qui concerne la rectification de la fausse croyance et la conséquente levée du malentendu entre les personnages, avant étayage, elle n'est exprimée par aucun enfant, ce qui n'est pas étonnant compte tenu de ses liens inextricables avec la fausse croyance, elle-même absente dans les récits initiaux des enfants.

Après étayage interactif, un seul enfant la mentionne, et il est important de souligner qu'il s'agit du même enfant ayant précédemment exprimé la fausse croyance.

L'étayage modèle, ici aussi, semble facilitateur pour les enfants puisqu'ils sont désormais 4 à faire référence à la rectification. L'analyse de leur récit révèle que ces enfants utilisent cette rectification pour expliquer la réconciliation finale entre les deux personnages. On s'aperçoit donc que deux enfants qui avaient pu évoquer la fausse croyance ne parviennent pas ensuite à la rectifier.

IV. Hypothèse 4 : Après étayage modèle, les enfants seront plus à même de lier les événements de l’histoire dans un tissu explicatif.

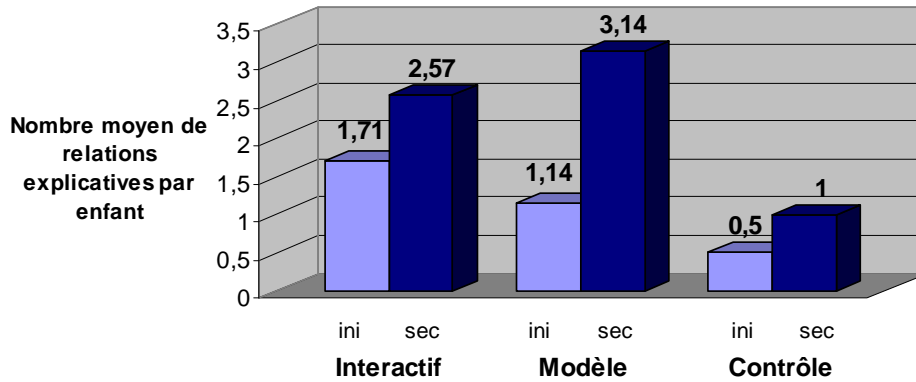


Figure 12: Nombre moyen de relations explicatives formulées avant et après étayage, par enfant et par groupe d’appartenance.

L’étayage modèle apporte des bénéfices certains puisque les enfants de ce groupe, qui avaient formulé chacun en moyenne 1,14 relations explicatives dans leur récit initial, en exprime 3,14 dans leur second récit. Le nombre moyen a donc quasiment triplé.

Il existe de même une augmentation des relations explicatives dans le récit après étayage interactif (1,71 explications en moyenne par enfant dans le récit initial, contre 2,58 dans le second). Cependant, la progression reste bien plus marquée pour les enfants du groupe modèle.

Enfin, en ce qui concerne le groupe contrôle, l’accroissement est très faible entre le premier et le deuxième récit, et les moyennes par enfant restent très inférieures à celles des sujets des groupes modèle et interactif (0,5 mentions en moyenne par enfant dans le récit initial, 1 dans le second).

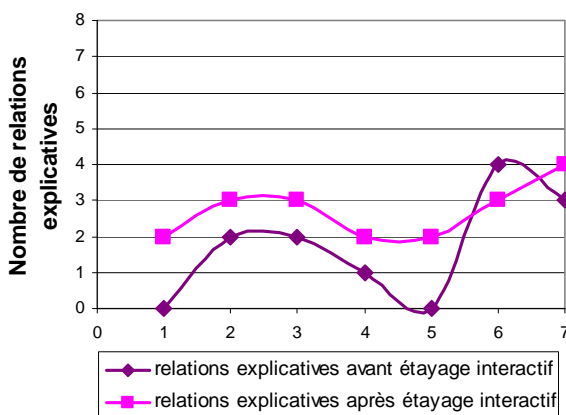


Figure 13 : Variations individuelles au sein du groupe Modèle pour la mention de relations explicatives.

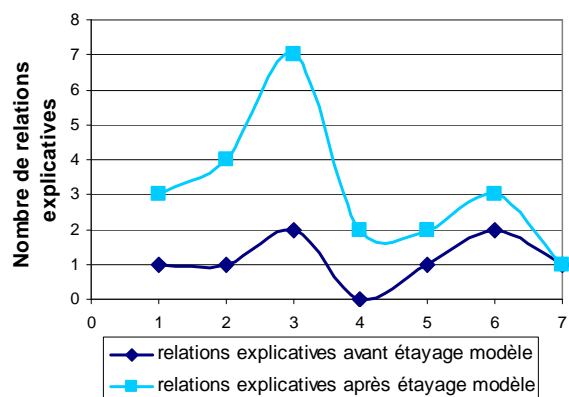


Figure 14 : Variations individuelles au sein du groupe Modèle pour la mention de relations explicatives.

Avant étayage modèle, on relevait 6 enfants qui formulaient des relations explicatives ; après étayage, la globalité de la population modèle insère les événements à un tissu explicatif. Par ailleurs, 6 enfants du groupe augmentent leur production première après avoir bénéficié de l'étayage modèle, notamment l'enfant n°3 ; 1 seulement se maintient à une relation explicative mentionnée.

Il apparaît donc, au vu de ces résultats, que l'étayage modèle favorise l'expression de relations explicatives, c'est-à-dire la mise en relation des événements de l'histoire au sein d'un tissu explicatif.

5 des enfants formant le groupe interactif faisaient mention de relations explicatives dans leur récit initial ; après étayage, la totalité des enfants se réfère à des explications. Par ailleurs, on compte 6 participants pour qui la présence de relations explicatives au sein du récit s'accroît ; 1 enfant seulement régresse légèrement mais continue à en produire malgré tout.

L'étayage interactif semble donc avoir un effet facilitateur sur le tissage d'un réseau explicatif, cependant cet effet, bien que présent, est moindre comparé à celui de l'étayage modèle.

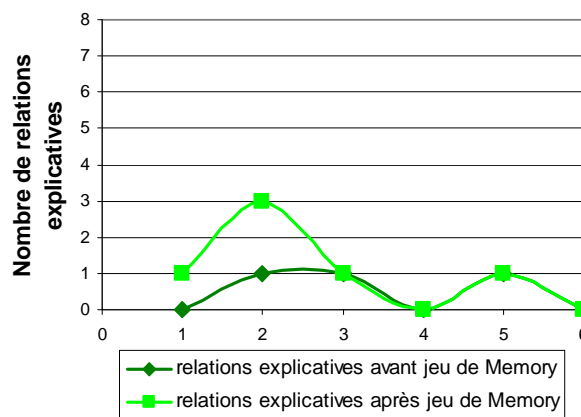


Figure 15 : Variations individuelles au sein du groupe Contrôle pour la mention de relations explicatives.

Un examen rapide des courbes ci-dessus nous indique qu'il ne s'est pas produit de grands changements entre les deux récits pour les enfants du groupe contrôle.

Lors du récit initial, 3 enfants sur 6 expriment des relations explicatives ; ils sont 4 lors du second récit, mais l'on peut constater, comparativement aux résultats des groupes modèle et interactif, que les scores par enfant sont bien moins élevés. En outre, seuls 2 enfants du groupe contrôle augmentent leur production de relations explicatives (enfant n°1 et n°2), les 4 autres se maintiennent à un niveau faible (enfant n°3 et n°5), voire nul (enfant n°4 et n°6).

Ainsi, compte tenu des performances obtenues par les enfants appartenant aux groupes modèle et interactif, celles des participants au groupe contrôle sont bien moindres. N'ayant pas bénéficié de l'étayage, ils sont peu à avoir amélioré leur second récit en ce qui concerne la formulation de relations explicatives.

1. Relations explicatives claires :

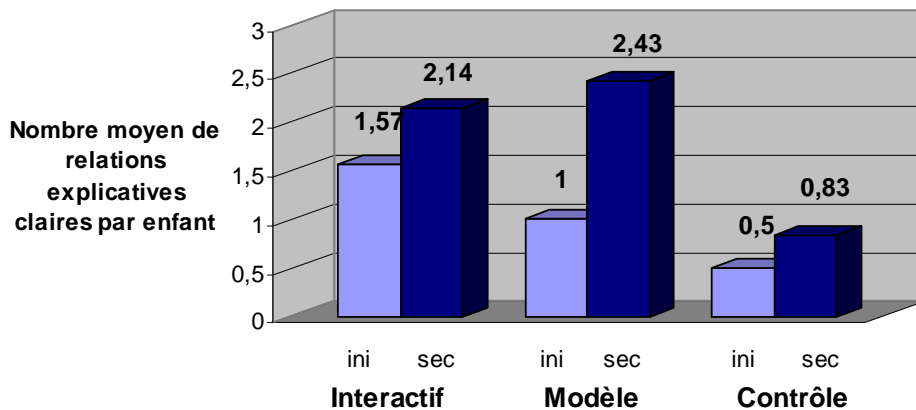


Figure 16: Nombre moyen de relations explicatives claires formulées avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance.

Nous pouvons identifier une importante augmentation des relations explicatives claires chez les enfants du groupe modèle : n'ayant débuté qu'avec 1 relation en moyenne par enfant, ils atteignent plus du double lors du second récit (2,43 en moyenne par enfant). Pour cette variable, il s'agit du groupe pour lequel l'étayage a eu le plus d'impact.

Chaque enfant du groupe interactif faisait déjà appel à 1,57 relations explicatives claires en moyenne lors du récit initial. On relève une moyenne à 2,14 dans le second récit, ce qui signale une progression, mais inférieure à celle des enfants du groupe modèle.

Enfin, le groupe contrôle ne connaît qu'un accroissement très faible du nombre de relations explicatives claires, ici encore leurs performances en terme de progression sont bien inférieures à celles des groupes ayant bénéficié de l'étayage.

Moyens explicatifs utilisés dans les relations explicatives claires:

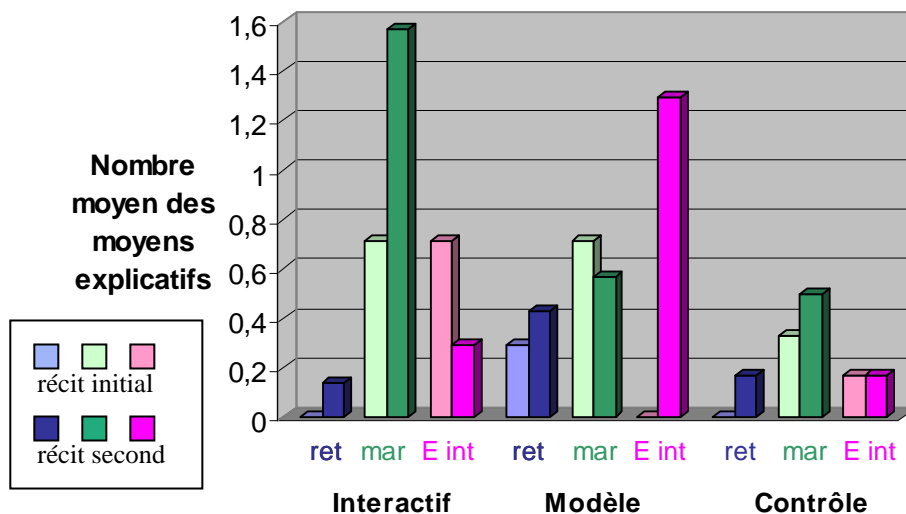


Figure 17: Nombre moyen d'utilisation des différents moyens explicatifs avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance.

Chez les enfants du groupe interactif, on observe des tendances différentes. Les relations explicatives claires sont équitablement formulées par deux moyens dans le récit avant étayage : les marqueurs linguistiques d'une part, et la mention d'états internes d'autre part. Dans le récit après étayage, la mention d'états internes comme éléments explicatifs diminue, au profit des marqueurs linguistiques, grâce auxquels est alors formulée la grande majorité des relations explicatives claires.

Pour les enfants du groupe modèle, on constate que sur la totalité des relations explicatives claires formulées dans le récit initial, les moyens explicatifs préférentiellement utilisés sont les marqueurs linguistiques (avec une moyenne par enfant de 0,71 marqueurs). On remarque également qu'aucun état interne n'est utilisé pour expliquer les actions des personnages. Dans le récit après étayage, non seulement les relations explicatives claires augmentent, comme décrit ci-dessus, mais la prédilection des moyens explicatifs change également de façon considérable avec l'introduction des états internes au sein du tissu explicatif. Ces derniers deviennent ainsi les moyens explicatifs les plus représentés dans le second récit (1,29 états internes sont invoqués en moyenne par enfant pour expliquer les événements).

Chez les enfants du groupe contrôle, on note que les moyens explicatifs utilisés après la réalisation du Memory sont en représentation moins élevée que chez les enfants ayant bénéficié d'un étayage, puisqu'ils émettent moins de relations explicatives claires que ces derniers.

2. Relations explicatives ambiguës :

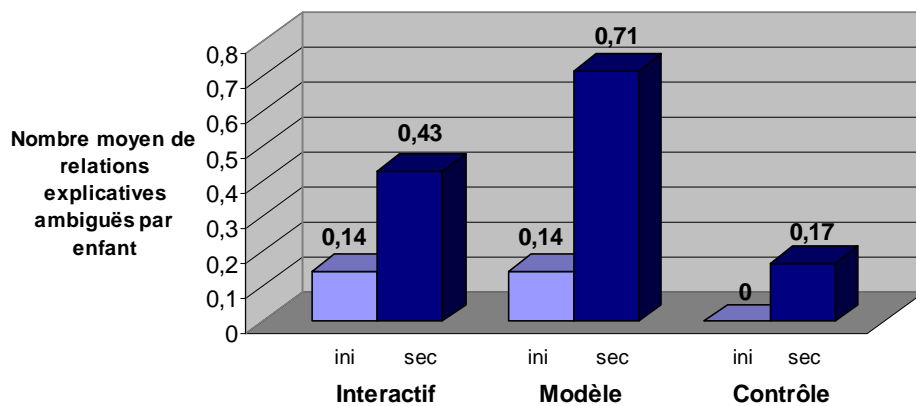


Figure 18: Nombre moyen de relations explicatives ambiguës formulées avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance.

La proportion des relations explicatives ambiguës augmente également lors du second récit, elles restent toutefois, pour chacun des groupes, des conduites explicatives minoritaires vis-à-vis des relations explicatives claires.

Cet accroissement peut signaler que, bien que cela n'aboutisse pas toujours à des explications claires, les enfants font malgré tout davantage l'effort d'expliquer les événements, de les mettre en lien dans un tissu explicatif.

On constate que les enfants des groupes modèle et interactif ont davantage cette intention d'explication que ceux du groupe contrôle. Effectivement, lorsque les relations explicatives ne sont pas claires, ils détaillent suffisamment la succession temporelle des événements pour que l'on puisse voir en elle une émergence d'explication.

V. Hypothèse 6 : Les bénéfices engendrés par l'étayage sont stables, c'est-à-dire toujours présents une semaine plus tard.

Afin de tester cette hypothèse, nous nous focalisons ici sur l'analyse comparative entre les second et troisième récits des enfants, ces derniers ayant été recueillis à J+7.

Nous centrons cette analyse autour des cinq variables prégnantes que nous avons retenues, et n'analysons pas les évolutions des récits des enfants du groupe contrôle, dans la mesure où ils n'ont pas bénéficié d'un étayage.

1. Stabilité de la mention d'événements clés :

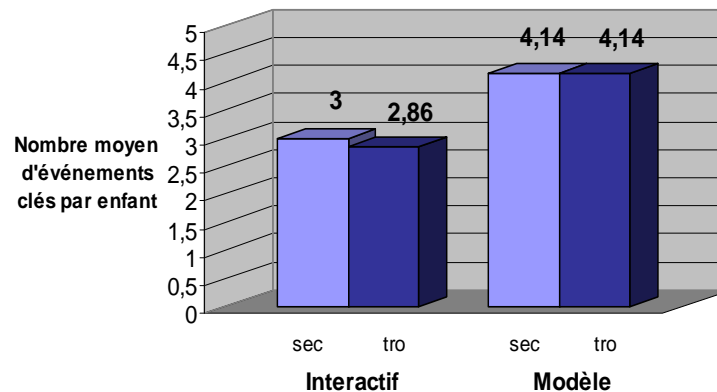


Figure 19 : Nombre moyen d'événements clés après étayage et une semaine plus tard, par enfant et par groupe d'appartenance.

Il s'avère que pour la mention des événements clés, les bénéfices engendrés par l'étayage, quel que soit son type, sont stables une semaine après la procédure.

En effet, pour le groupe modèle, les résultats sont strictement identiques entre le second et le troisième récit, et pour le groupe interactif, les scores sont quasiment équivalents, on n'observe qu'une baisse infime (de -0,14).

2. Stabilité de la mention d'états internes :

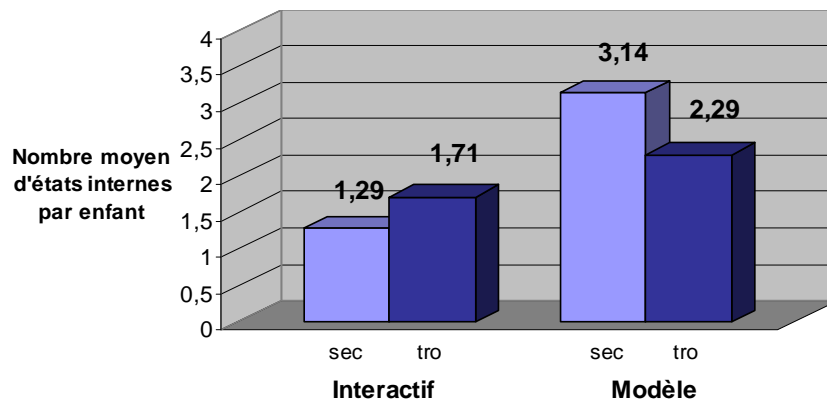


Figure 20 : Nombre moyen d'états internes mentionnés après étayage et une semaine plus tard, par enfant et par groupe d'appartenance.

Les enfants du groupe interactif connaissent, entre le second et le troisième récit, une hausse de la mention d'états internes. Ainsi, le nombre moyen par enfant d'états internes dans le troisième récit rejoint celui du récit initial.

Quant aux enfants du groupe modèle, ils régressent légèrement (-0,85) mais leurs performances lors du récit à J+7 restent largement supérieures à celles du récit initial (0,43 mentions d'états internes en moyenne par enfant lors du premier récit).

Cas particulier des états internes de type épistémique :

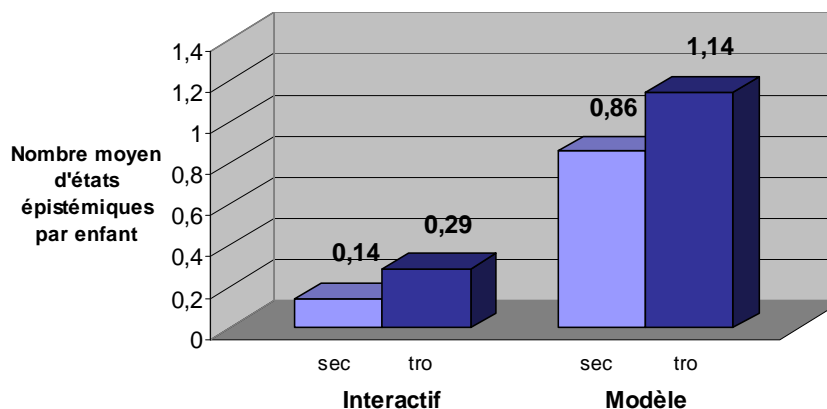


Figure 21 : Nombre moyen d'états internes de type épistémique mentionnés après étayage et une semaine plus tard, par enfant et par groupe d'appartenance.

Pour les deux groupes, le nombre moyen par enfant d'états internes formulés augmente légèrement lors du troisième récit. A J+7, les enfants ayant bénéficié d'un étayage sont donc encore capables de nouveaux apports.

En ce qui concerne les enfants du groupe modèle, il semble qu'ils aient détourné leur attention des autres types d'états internes (dont le nombre moyen par enfant est passé de 1

à 0,29 pour le type physique, de 0,57 à 0,43 pour le type émotionnel, et de 0,71 à 0,43 pour le type intentionnel) pour se focaliser pleinement sur les croyances des personnages lors du troisième récit.

Il nous paraît intéressant de noter que pour la mention des états internes, on observe une progression légère, mais linéaire, entre les trois récits des enfants du groupe contrôle (1^{er} récit : moyenne par enfant à 0,3, 2^{ème} récit : 0,5, 3^{ème} récit : 0,7).

3. Stabilité de la mention de relations explicatives :

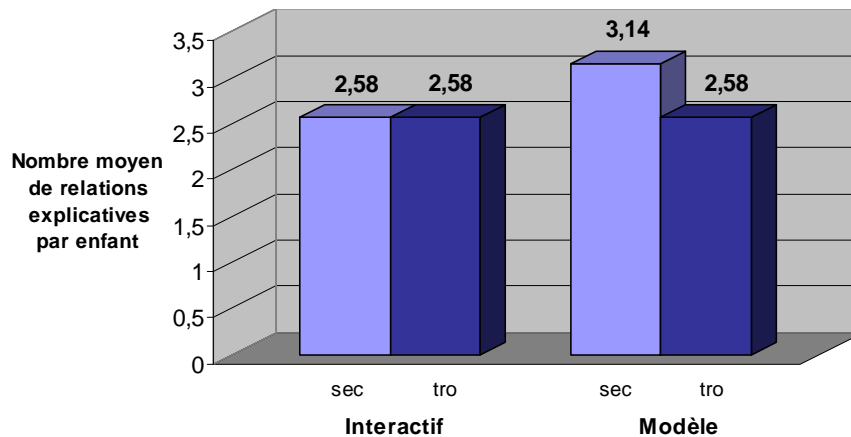


Figure 22 : Nombre moyen de relations explicatives formulées après étayage et une semaine plus tard, par enfant et par groupe d'appartenance.

Pour le groupe interactif, les résultats sont strictement identiques entre le deuxième et le troisième récit, ce qui indique une stabilité parfaite des bénéfices de l'étayage.

Le groupe modèle, quant à lui, connaît une légère diminution du nombre de relations explicatives (-0,56), cependant les performances entre second et troisième récit restant très proches, et bien supérieures à celles du récit initial, nous pouvons malgré tout conclure à un équilibre des résultats.

Il est intéressant ici de constater que lors du troisième récit, le nombre moyen de relations explicatives est identique chez les enfants du groupe modèle et du groupe interactif.

Cependant, la progression semble plus importante pour le groupe modèle ; en effet, la quantité de relations explicatives lors du premier récit était plus faible que pour le groupe interactif (moyenne de 1,71 relations explicatives par enfant du groupe interactif, contre 1,14 pour le groupe modèle).

4. Stabilité de la mention de la fausse croyance et de sa rectification:

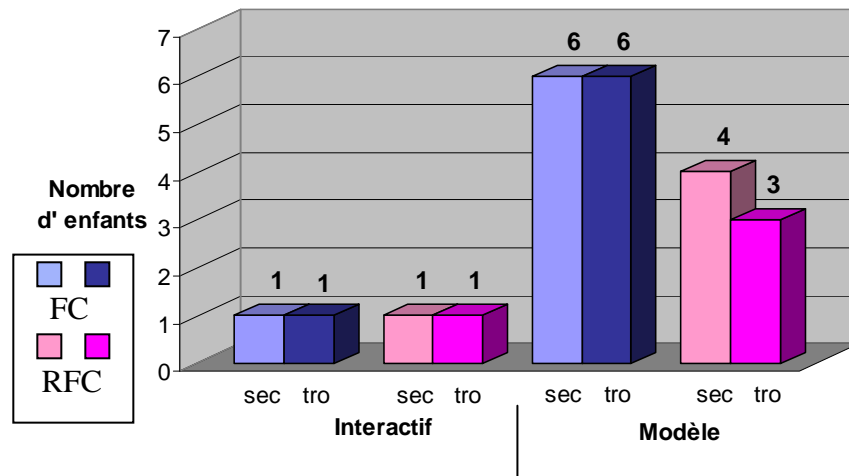


Figure 23 : Nombre d'enfants mentionnant la fausse croyance et sa rectification, après étayage et une semaine plus tard, par groupe d'appartenance.

Pour le groupe interactif comme pour le groupe modèle, on constate qu'il y a exactement le même nombre d'enfants qui expriment la fausse croyance entre le second et le troisième récit.

Dans le groupe interactif, il est intéressant de souligner que l'enfant qui formulait la fausse croyance immédiatement après étayage est le même qui l'exprime dans le récit à J+7.

De même, le seul enfant du groupe modèle qui ne fait pas mention de la fausse croyance dans son second récit est également celui qui ne s'y réfère pas dans le troisième.

Il apparaît donc que les apports de l'étayage au sujet de cette variable sont constants.

Les résultats pour la rectification de la fausse croyance sont également stables pour le groupe interactif, puisque l'enfant qui la formulait dans son deuxième récit, l'énonce également dans son troisième, à noter qu'il s'agit du même unique enfant qui faisait aussi référence à la fausse croyance.

En ce qui concerne le groupe modèle, on constate une baisse très légère : sur les 4 enfants qui en faisaient mention dans leur second récit, un seul ne l'exprime plus dans son troisième récit. Ce déclin étant très mince, nous concluons malgré tout à un équilibre des bénéfices de l'étayage modèle pour cette variable.

VI. Hypothèse générale : mesure de la cohérence globale des récits

La mesure de cohérence globale des récits (Veneziano, à paraître) reflète à la fois la richesse des connexions explicatives formulées par l'enfant et l'expression des éléments évaluatifs primordiaux pour rendre compte du sens complet de l'histoire.

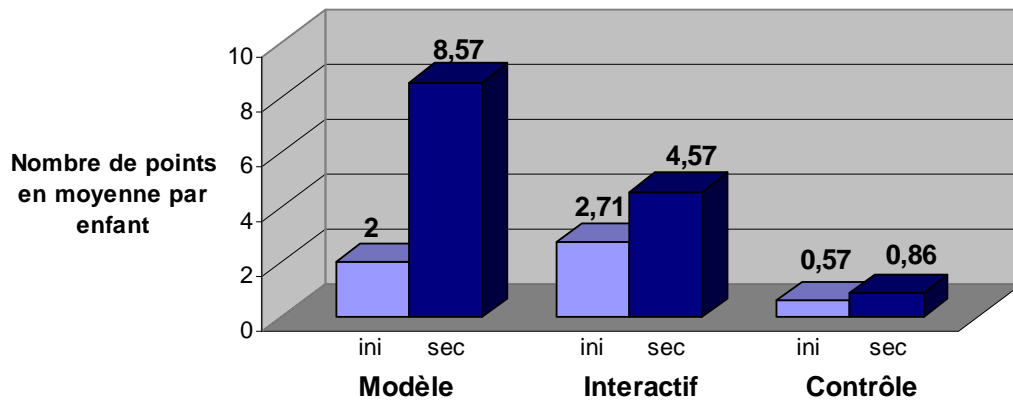


Figure 24 : Mesure de la cohérence globale des récits en moyenne avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance.

L'analyse quantitative révèle que la progression du score entre le premier et le second récit des enfants du groupe modèle est très marquée puisqu'on constate un gain de plus de 6 points après l'intervention de l'adulte.

On remarque également un accroissement du score de cohérence globale chez les enfants du groupe interactif. Moins important qu'après étayage modèle, il atteint tout de même pratiquement 2 points.

Enfin, aucun gain n'est véritablement observable chez les enfants du groupe contrôle, leur score ne change quasiment pas après le jeu de Memory.

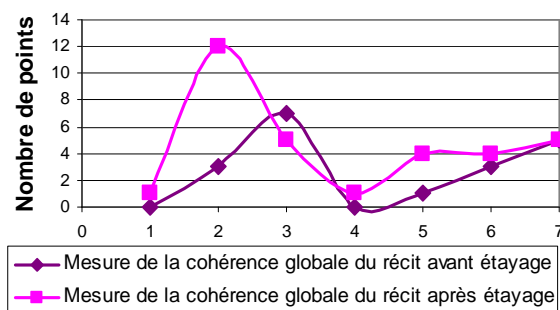


Figure 25 : Variations interindividuelles au sein du groupe Interactif pour la mesure de la cohérence globale des récits.

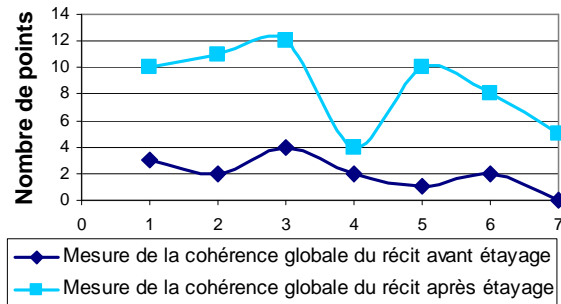


Figure 26 : Variations interindividuelles au sein du groupe Modèle pour la mesure de la cohérence globale des récits.

Après étayage modèle, tous les enfants voient leur score de cohérence globale augmenter, l'un d'entre eux (enfant n°3) atteint du reste le score maximum de 12 points, talonné de près par un autre enfant (n°2) à 11 points et 2 autres à 10 (enfant n°1 et n°5).

Les progressions sont très marquées : un seul enfant ne gagne que 2 points seulement, les autres obtiennent des gains allant de 5 à 9 points.

L'augmentation après étayage interactif est moins constante et moins importante. Sur les 7 enfants, 1 voit son score régresser (enfant n° 3) et 1 se maintient à son score initial (enfant n°7).

Par ailleurs, si l'un des enfants (n°2) obtient le score maximal après étayage, il fait figure d' « exception » en comparaison avec ses camarades, qui, même si leur score augmente, ne connaissent qu'un accroissement moindre de 1 à 3 points.

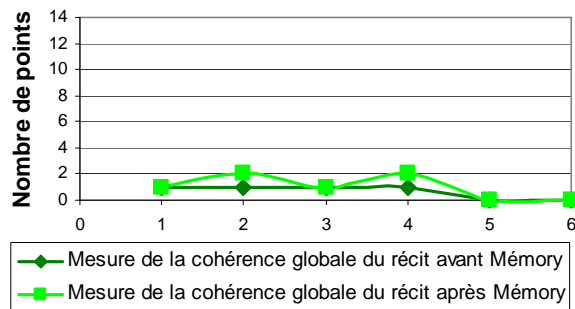


Figure 27 : Variations interindividuelles au sein du groupe Contrôle pour la mesure de la cohérence globale des récits.

Les scores de cohérence globale des enfants du groupe contrôle sont très faibles et ne varient quasiment pas avant et après jeu de Memory.

4 enfants sur les 6 constituant ce groupe maintiennent leur score initial lors de leur second récit ; 2 d'entre eux perdurent à niveau nul.

Par ailleurs, chez les deux seuls enfants qui progressent, on constate un accroissement très faible, de 1 point pour chacun.

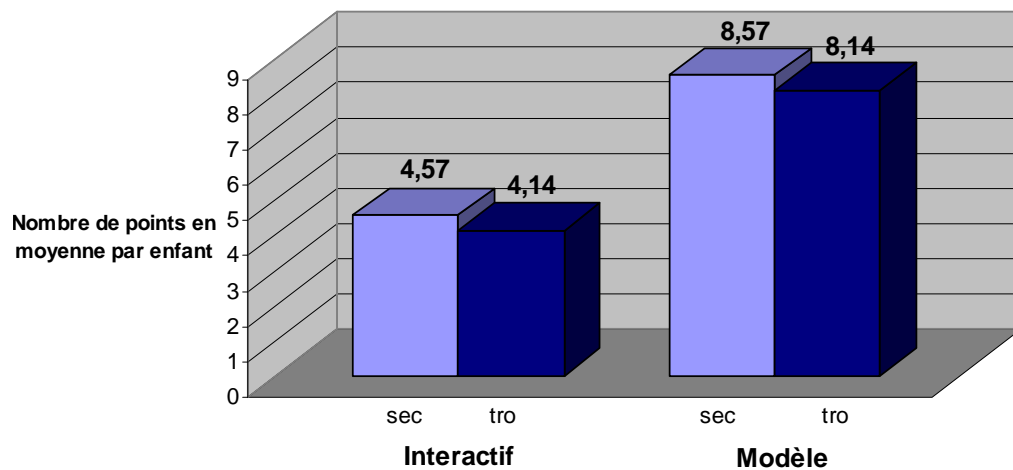


Figure 28 : Stabilité de la mesure moyenne de cohérence globale des récits, par enfant et par groupe d'appartenance

Chez les enfants ayant bénéficié d'une intervention langagière, la baisse observée entre le second et le troisième récit est infime et équivalente pour les deux groupes d'appartenance. Les résultats peuvent donc être qualifiés de stables.

VII. Etude de cas hors population : Laure

Laure, âgée de 10 ans 4 mois, scolarisée en classe de CM2, a été soumise à la condition modèle. Laure n'a pas été incluse à notre échantillon compte tenu de son faible score à l'E.CO.S.SE. 13 erreurs la situent dans la moyenne des enfants de 6 ans en compréhension orale, alors qu'un âge de 9 ans était requis pour inclure un enfant dans l'étude.

Le cas de Laure mérite d'être analysé en détails dans la mesure où nous avons obtenu un premier récit très riche. La figure 29 donne les résultats de Laure avant et après étayage.

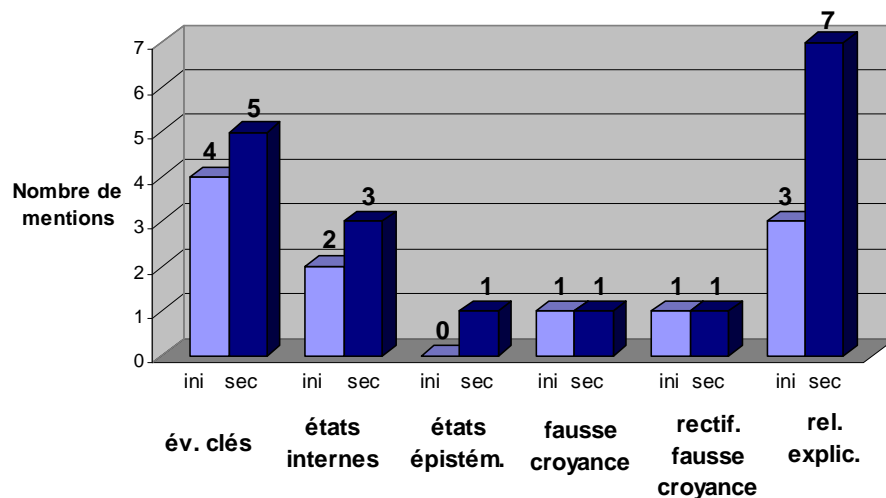


Figure 29 : Nombre de mentions pour chaque variable avant et après étayage.

Cette figure met en évidence le fait que Laure, dès son récit initial, faisait preuve de bonnes compétences évaluatives. Elle mentionne déjà 4 événements clés sur les 5 retenus, mais surtout la fausse croyance et sa rectification, ce qui n'est jamais apparu dans les récits avant étayage des 20 enfants de notre étude, tous groupes confondus. La rareté des états internes peut s'expliquer par le fait que Laure utilise beaucoup le discours direct dans son récit ; faire parler les personnages eux-mêmes évite de formuler leurs états mentaux. Ainsi lorsque Laure, suite à la poussée de P1 sur P2, fait dire à ce dernier : « ça va pas ? » sur un ton énervé, elle signale par là la croyance erronée de P2 sur les intentions de P1. Dans ce cas particulier, elle n'est donc pas obligée d'exprimer d'état interne épistémique pour faire référence à la fausse croyance.

Après étayage modèle, les scores de chaque variable augmentent, mais la progression la plus remarquable concerne les relations explicatives, qui étaient au nombre de 3 dans son récit initial, et qui s'élèvent à 7. Ceci confirme l'impact de cette intervention sur la création d'un tissu explicatif : Laure est à présent plus à même de lier les événements entre eux, ce qui rend son récit plus logique et plus cohérent.

Ainsi, étant donné que Laure parvient à formuler clairement sa pensée dès le départ, on peut supposer qu'elle a eu moins besoin que les autres enfants de restructurer son premier récit. Elle a pu davantage mobiliser ses ressources cognitives pour se focaliser sur les connexions explicatives entre les événements, qui sont la clé d'une appréhension fine de l'histoire.

Ces observations remettent en cause les critères d'inclusion choisis pour notre étude. Est-il vraiment pertinent d'avoir recruté notre population à partir des résultats au test de l'E.CO.S.SE ? En effet, plusieurs items proposés mettent en jeu les relations topologiques, plus précisément, sur les 56 items présentés aux enfants rencontrés, 12 portent explicitement sur ces notions. Or, il est fréquent que les enfants dysphasiques aient du mal à intégrer les topologies, d'autant plus si elles n'ont pas été abordées en rééducation orthophonique. Dans le cas de Laure, 7 de ses erreurs (parmi 13) sont directement en lien avec une non-maîtrise des locatifs, or leur mention n'intervient absolument pas dans la mise en mots de notre histoire.

Ce cas soulève la question de la pertinence du critère de sélection de l'âge de 9 ans à la modalité auditive de l'E.CO.S.SE, étant donné que Laure, avec un âge de compréhension de 6 ans selon ce test, est capable de produire des récits comparables à ceux des enfants de notre groupe modèle ; son récit initial est même plus riche que celui des sujets de ce groupe. Ce cas suggère qu'il conviendrait de proposer un étayage modèle à des enfants obtenant un âge inférieur à 9 ans au test de l'E.CO.S.SE.

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

I. Validation des hypothèses opérationnelles

1. Hypothèse 1 : L'étayage modèle entraîne une hausse du nombre de mentions des événements clés de l'histoire.

Nos résultats montrent qu'après un étayage de type modèle, les enfants mentionnent sensiblement plus d'événements clés que les enfants ayant bénéficié d'un étayage interactif et plus encore que les enfants du groupe contrôle.

Il s'agit là d'un premier effet primordial du modèle verbal, dans la mesure où la référence à ces événements clés est déterminante pour la compréhension de l'histoire et l'accès au sens de l'intrigue. En effet, ce sont eux qui donnent la trame. Si, par exemple, l'enfant n'évoque pas le premier événement clé « trébuchement », il ne peut justifier ensuite du caractère accidentel de la chute, et c'est alors tout le reste du récit qui est mis à mal. Il nous semble donc que le fait que l'étayage modèle soit une aide réelle pour les enfants constitue un apport essentiel.

En analysant les différents corpus des enfants, il est apparu qu'à priori, le fait de jouer à un jeu de Memory avec les images de l'histoire de « la pierre sur le chemin » ne favorise pas la production des événements clés, bien que nous restions prudentes dans nos conclusions étant donné le très faible échantillon (6 enfants). Toutefois, un enfant, Noémie, dans son second récit, a pu évoquer deux événements clés supplémentaires, et nous faisons part ici des interprétations possibles que nous avons élaborées pour expliquer ce phénomène.

D'une part, il est possible que la confrontation répétée aux images de l'histoire pourrait jouer un rôle d'apprentissage implicite. En effet, l'enfant, lorsqu'il joue, est contraint à chaque fois qu'il retourne deux cartes, à faire une analyse des images, et on peut penser que même s'il ne verbalise pas les actions présentes sur les cartes, il les formule mentalement : il est donc amené à poursuivre le travail analytique.

D'autre part, afin de rendre la situation de jeu plus attractive et écologique, nous avons préféré ne pas laisser l'enfant jouer seul, mais jouer avec lui. A tour de rôle, nous retournions chacun deux cartes : si celles-ci étaient identiques, nous les gagnions ; si elles étaient différentes, c'était à l'autre de tenter sa chance. Nous nous arrangions toujours pour laisser l'enfant gagner le plus de cartes possible, afin qu'il ne vive pas ce moment de jeu comme un échec, et que son sentiment de déception n'interfère pas avec ses performances ultérieures. En ce qui concerne Noémie, elle a vraiment investi ce jeu qui lui a beaucoup plu. A l'issue de la partie, elle a compté ses cartes et était fière de constater qu'elle avait gagné. S'ensuivit alors la demande de second récit, et tout en l'écoutant raconter l'histoire, il nous est apparu que non seulement elle donnait plus d'événements clés, mais que surtout, et c'est là le cœur de notre réflexion, tous les événements mentionnés étaient ceux qui se trouvaient sur les cartes qu'elle avait gagnées.

Ainsi, la question sur le lien qu'il pourrait y avoir entre le fait que l'enfant ait gagné des cartes représentant une séquence de l'histoire, et la référence explicite dans son second

récit à ce que représentent ces cartes, en l'occurrence, des événements clés. La charge affective liée au fait d'avoir gagné les cartes peut-elle expliquer que l'enfant mentionne ensuite leur contenu ? Où est-ce la confrontation répétée aux images qui permet la progression constatée entre le premier et le second récit de Noémie ? Encore, peut-on plus simplement mettre cette évolution sur le compte d'une mauvaise analyse des images en tout premier lieu et qui a pu être palliée et enrichie lors du jeu de Memory ?

2. Hypothèse 2 : Les enfants du groupe modèle feront davantage référence, dans leur second récit, aux états internes des personnages, et en particulier aux états épistémiques.

Dans une histoire fictive, il en va de même que dans la vie réelle : les motifs des événements sont fréquemment dictés par les états mentaux des personnages. Ainsi, le sens d'un récit ne pourra être rendu complet que par la mise en relation des faits et du point de vue des personnages sur ces mêmes incidents (Berman, 2004, cité par Veneziano et Hudelot, 2006). C'est précisément ce que permet la TdE dans le récit : l'intégration au tissu narratif des états internes des protagonistes de l'histoire.

Cela correspond à ce que l'on nomme la « composante évaluative du langage » (Labov et Waletzky, 1967, cités par Veneziano et Hudelot, 2006), qui sert à relater de manière fine et cohérente une histoire. Cette compétence permet en effet au narrateur de se dégager de la simple succession temporelle des événements afin d'aborder leurs circonstances d'apparition, en adoptant une attitude mentaliste.

Dans l'histoire en images de « La pierre sur le chemin », le récit du malentendu et de sa résolution passe forcément par l'appréhension et la confrontation des différents points de vue des personnages sur une même réalité, ce qui requière l'expression de leurs états internes physiques, émotionnels, intentionnels, et épistémiques.

Après étayage interactif, on constate une régression de la mention d'états internes, tant dans l'analyse quantitative des données, que qualitative.

Ce recul pourrait s'expliquer par la forme même de l'étayage interactif, qui consiste en un interrogatoire segmentant les événements et demandant une réflexion sur leurs causes, sans faire explicitement référence aux états mentaux des personnages. Il semblerait en effet que cette intervention focalise l'attention des enfants sur d'autres points, notamment le relevé des événements clés de l'histoire et leur mise en lien par des relations explicatives. Les ressources cognitives libérées par l'étayage seraient ainsi dédiées plus spécifiquement à la création d'un tissu explicatif, sans qu'elles soient suffisantes pour permettre aux enfants d'y intégrer également des états internes comme causes ou conséquences des faits.

Par ailleurs, le fait que l'intervention de l'adulte insiste particulièrement sur les raisons des événements n'aurait-il pas pu être interprété par les enfants comme un encouragement de la part de l'examineur à mettre au premier plan les points cités précédemment, et donc à délaissier quelque peu les autres aspects de l'histoire ?

En effet, après étayage, il a été explicitement demandé à chaque enfant de raconter à nouveau l'histoire, et ce à deux reprises. Il est probable que les enfants aient perçu cela comme une évaluation, et que, dans une volonté de bien faire, ils aient alors volontairement négligé la mention d'états mentaux au profit de ce qu'ils pensaient être les attentes de l'adulte.

Contrairement aux groupes interactif et contrôle, les enfants ayant reçu un étayage modèle en ont retiré de grands bénéfices quant à la mention d'états mentaux. Ainsi, un modèle verbal formulant explicitement les états internes des personnages apparaît comme particulièrement facilitateur pour l'adoption d'une attitude mentaliste.

Nous souhaitons à présent nous pencher plus spécifiquement sur les états internes de nature épistémique, catégorie concernant la dimension de croyance, caractéristique spécifique d'une TdE.

Le sens intégral de l'histoire ne saurait être restitué qu'avec la mention de la fausse croyance et de sa rectification, au cœur de l'intrigue dans « La pierre sur le chemin ». Or, ces deux éléments ne peuvent être exprimés qu'en faisant référence aux états mentaux épistémiques des personnages, c'est-à-dire leurs croyances (P2 croit que P1 l'a intentionnellement poussé), leurs non-connaissances (P2 ne sait pas que P1 a trébuché) et connaissances des faits (P1 sait, lui, que la pierre est responsable de sa perte d'équilibre).

Les analyses des récits recueillis, aussi bien quantitatives que qualitatives, signalent que les groupes ayant reçu un étayage mentionnent un nombre largement supérieur d'états épistémiques en comparaison avec le groupe contrôle.

La nature de l'étayage fourni est par ailleurs déterminante puisque les états épistémiques se trouvent bien plus intégrés aux récits des enfants du groupe modèle qu'à ceux des enfants du groupe interactif. Le modèle verbal semble donc, ici encore, le plus à même de faciliter l'expression de ce type d'états internes.

3. Hypothèse 3 : L'expression de la fausse croyance et de sa rectification sera plus fréquente après étayage modèle

Nos résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, montrent que l'étayage modèle s'avère particulièrement facilitateur, quand il s'agit d'exprimer la fausse croyance et sa rectification. Ainsi, leur mention est plus fréquente dans les récits des enfants ayant bénéficié de l'étayage modèle. En revanche, l'étayage interactif et la situation contrôle ne semblent pas favoriser leur mise en langage. Notre hypothèse de travail est donc validée.

Rappelons avant tout que pour l'histoire choisie - *la pierre sur le chemin* - l'expression de la fausse croyance et de sa rectification constitue le point central, dans la mesure où ces deux aspects permettent de raconter une histoire cohérente et nous renseignent en même temps sur la capacité des enfants à exprimer la double représentation d'une même réalité.

L'analyse des corpus recueillis met en évidence qu'avant intervention de l'adulte, aucun enfant n'avait pu mentionner explicitement la fausse croyance. Nous imputons cela à la difficulté même de l'expression de la fausse croyance, telle que nous l'avons définie ici, qui implique non seulement l'expression d'une croyance de second ordre (par exemple, « *il croit qu'il a fait exprès de le bousculer* »), mais aussi l'expression de l'état objectif des choses (par exemple, « *c'est la pierre qui l'a fait tomber* »), rendant ainsi cette croyance fausse. D'un point de vue linguistique, la tâche est très ardue et seuls, les enfants dysphasiques ne peuvent tenir un tel raisonnement verbal.

Cependant, il faut rester très prudent quant aux conclusions que l'on peut tirer de ces constats, et veiller à ne pas tomber dans l'écueil qui consisterait à dire que dans la mesure où les enfants n'expriment pas la croyance et les conditions qui la rendent fausse, ainsi que sa rectification, ils en sont cognitivement incapables. Etant donné l'inévitable corrélation entre l'expression de la fausse croyance et le niveau de Théorie de l'Esprit des enfants, cela reviendrait à dire que ces enfants ont un retard dans l'acquisition d'un niveau de TdE représentationnel. Pourtant, tous les enfants constituant notre groupe modèle ont répondu avec succès à la question de fausse croyance de second ordre que nous leur soumettions dans notre protocole (tâche « le marchand de glaces »).

En revanche, la question se pose sur les capacités d'enfants échouant aux tâches de TdE de second ordre à pouvoir exprimer la fausse croyance et sa rectification, dans un contexte d'inférences tel que celui de l'histoire de la pierre sur le chemin. Dans notre étude, deux enfants n'ont pas été en mesure de réussir cette épreuve, malgré nos aides et sollicitations. Bien que nous ne puissions tirer aucune conclusion valide compte tenu du fait que seuls deux sujets soient concernés, nous avons tout de même souhaité nous pencher plus particulièrement sur leurs récits.

L'analyse qualitative montre que ces deux enfants n'expriment ni la fausse croyance, ni son corollaire : sa rectification, ce que l'on peut imputer à une maîtrise de la TdE encore insuffisante, ne leur permettant pas de mettre en lien deux points de vue différents sur une même réalité. De même, ils ne mentionnent aucun état interne dans aucune de leur production. Il est très regrettable que nous n'ayons pas proposé un étayage modèle à ces deux enfants (l'un ayant été soumis à l'étayage interactif et l'autre au jeu de Memory) car cela aurait certainement pu nous permettre d'édulcorer la portée du modèle verbal. Nous supposons que ces deux sujets n'auraient que partiellement tiré profit du modèle de l'adulte, soulignant que pour être efficace, il implique que l'enfant ait des ressources cognitives sur lesquelles s'appuyer pour faire émerger la composante évaluative de l'histoire.

Globalement, et pour conclure, les effets de l'étayage modèle semblent nous autoriser à pouvoir privilégier l'hypothèse selon laquelle si les enfants ne mettent pas en langage explicitement la fausse croyance dans leurs récits initiaux, c'est que les ressources non seulement cognitives, mais surtout langagières mobilisées seraient trop importantes pour laisser la place aux évaluations explicites concernant le mental d'autrui. Nous rejoignons ici les travaux d'Astington (1999), qui ont révélé une forte corrélation entre niveau de Théorie de l'Esprit et niveau langagier.

4. Hypothèse 4 : les enfants du groupe modèle seraient plus à même de lier les événements de l'histoire dans un tissu explicatif.

Une simple description temporelle des événements, sans relations entre eux, ne saurait restituer qu'imparfaitement et de façon terne l'histoire. Un récit n'a du sens, et n'est digne d'être raconté, que si cette logique chronologique est au service de la dramatisation de l'histoire, c'est-à-dire la mise en intrigue des faits.

C'est donc l'intrication des événements dans un tissu explicatif, par la mention de leurs causes et conséquences, qui conditionne l'accès à la logique de l'histoire et par conséquent à une plus grande cohérence du récit. Ainsi, dans « La pierre sur le chemin », certaines relations explicatives sont centrales pour la compréhension de l'ensemble de l'histoire, notamment celles éclaircissant les événements clés.

Il apparaît, après analyse quantitative et qualitative des données, que les enfants ayant bénéficié d'un étayage ont plus de facilité à mettre en lien les événements de l'histoire par des relations explicatives que les enfants du groupe contrôle.

Plus précisément, l'étayage modèle est la forme d'intervention la plus propice à la création d'un tissu explicatif liant les faits, puisqu'on relève un accroissement plus conséquent des relations explicatives dans les récits des enfants du groupe modèle que dans ceux du groupe interactif.

Il serait intéressant de s'attarder à présent sur les moyens explicatifs préférentiellement utilisés par les enfants après étayage.

Les enfants ayant reçu un étayage modèle vont privilégier les états internes des personnages pour expliquer leurs comportements et leurs actions, or l'on sait que l'intérêt même de cette intervention est d'aborder les événements de l'histoire sous un regard explicitement mentaliste.

L'étayage interactif, quant à lui, consiste en des questions de type « pourquoi ? » posées à l'enfant, ce qui induit des réponses de type « parce que, comme, car, alors,... ». Cette constatation pourrait être en lien avec l'emploi préférentiel des marqueurs linguistiques dans le second récit de ces enfants.

Ainsi, la forme même des relations explicatives employées semble sous l'influence de la nature de l'intervention fournie.

5. Hypothèse 5: Les bénéfices engendrés par l'étayage sont stables, c'est-à-dire toujours présents une semaine plus tard.

L'une des réflexions récurrentes parmi nos entretiens avec différentes orthophonistes à propos de la présente étude concernait la question de la phase d'étayage modèle : comment s'assurer que si l'enfant, dans son second récit, mentionnait davantage

d'éléments, faisant référence aux états internes des personnages, expliquant la fausse croyance et la rectifiant...cela n'était pas le fruit d'une simple répétition de l'histoire entendue ? Comment être certain que l'enfant n'avait pas « simplement » mémorisé l'histoire et nous la récitait immédiatement après ?

Cette interrogation nous est apparue tout à fait pertinente, c'est pourquoi il convient de l'évoquer ici.

D'abord, rappelons que la restitution verbale d'une histoire narrative met en jeu la mémoire à long terme (la mémoire à court terme ayant une capacité d'environ plus ou moins 7 éléments). Or, le stockage d'une histoire en mémoire à long terme ne permet pas une copie stricte et fidèle qui aboutirait à une restitution identique, mais favorise le maintien des idées et concepts.

Partant, même de bonnes capacités en mémoire à long terme ne pourraient expliquer, à elles seules, les améliorations constatées dans les seconds récits des enfants. L'analyse qualitative des corpus vient corroborer cliniquement cette théorie puisque aucun enfant n'a, en second récit, réalisé une production strictement identique au modèle verbal de l'adulte. Certes, l'enfant a pu reprendre des mots, s'approprier des structures syntaxiques (« *pour se venger, il le pousse à son tour* »), mais les progrès sont aussi le reflet d'une réflexion de l'enfant et d'un remaniement, à sa façon, de l'histoire. De plus, si les effets de l'étaillage se réduisaient à un copier-coller du modèle verbal, tous les enfants devraient rendre compte des mêmes récits. Or, sur l'ensemble des récits produits par les enfants du groupe modèle, nous n'en avons pas deux similaires, en terme de construction syntaxique, de mises en lien des différents événements entre eux...

Néanmoins, afin de contrôler cet effet de mémorisation, et pour rendre compte de la stabilité (ou non) des résultats, nous avons introduit à notre protocole une deuxième entrevue avec l'enfant, sept jours après le recueil des premières productions.

L'analyse quantitative montre que pour les cinq variables retenues, les apports de l'étaillage se maintiennent dans le temps : une semaine plus tard, les enfants produisent des récits tout aussi riches, tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

Nous tenons à souligner que la prise en compte de l'aspect qualitatif nous a paru nécessaire pour pouvoir juger de la cohérence globale des récits. Nous avons considéré comme étant stables les récits dont les pertes étaient subsidiaires et ne mettaient pas à mal le caractère harmonieux de l'ensemble.

En ce qui concerne le cas précis des états internes, les résultats montrent qu'ils sont davantage évoqués lors du troisième récit des enfants du groupe interactif (comparé à leur second récit), et à l'inverse, les enfants du groupe modèle en mentionnent moins, sept jours après l'étaillage. Mais ce qui nous intéresse surtout, c'est d'observer que les références aux états de type épistémique augmentent sensiblement entre les deuxième et troisième récits des enfants, ce qui atteste d'une maturation dans l'expression de la prise en compte du point de vue d'autrui. Cela vient confirmer que l'étaillage modèle fait émerger des capacités latentes qui, ici en tous cas, deviennent effectives.

L'analyse des second et troisième récits des enfants du groupe contrôle - n'ayant donc bénéficié d'aucun étaillage - a permis de mettre en évidence une augmentation linéaire

dans les références aux états internes, et, bien qu'elle soit très ténue, nous tenons à faire part des hypothèses que nous avons émises pour expliquer ce phénomène.

Avant tout, comme le soulignent Veneziano et Hudelot (2007), le simple fait de raconter plusieurs fois la même histoire pourrait engendrer des bénéfices. Nous pensons que cela s'expliquerait par le fait qu'en devant mettre en mots à plusieurs reprises l'histoire, les enfants continueraient à affiner leur analyse, réalisant que le récit produit ne permet pas de rendre compte d'une histoire cohérente.

Dans la même dynamique, il est probable que la confrontation répétée aux images de l'histoire (rappelons que ces enfants ont joué à un jeu de Memory dans lequel se trouvaient les images de la pierre sur le chemin) pourrait faire jouer un apprentissage implicite. En effet, comme nous l'expliquons précédemment, l'enfant est contraint à chaque fois qu'il retourne deux cartes, à faire une analyse des images, et on peut penser que même s'il ne verbalise pas les actions présentes sur les cartes, il les formule mentalement : il poursuit donc le travail d'analyse.

Enfin, le fait que l'examineur demande explicitement plusieurs fois le récit de la même histoire à l'enfant peut être interprété par ce dernier comme une demande implicite d'amélioration. En effet, l'enfant peut penser que son récit ne satisfait pas l'adulte, et chercher à chaque fois à exprimer des éléments qu'il n'aurait pas encore mentionnés.

6. Hypothèse 6 : Un âge de compréhension verbale de 9 ans correspond à la zone proximale de développement de l'enfant dysphasique lorsqu'il s'agit de mettre en mots les états internes et fausses croyances des personnages.

La notion de Zone Proximale de Développement (ZPD) a été introduite par Vygotsky (1985). Il s'agit selon lui de l'intervalle existant entre ce que l'enfant est capable de réaliser seul, soit son niveau de développement actuel, et ce qu'il peut accomplir avec le soutien d'un adulte, soit son niveau de développement potentiel. Cette présence de l'adulte permettrait à l'enfant d'atteindre des processus cognitifs en maturation, qui ne lui sont pas encore accessibles lorsqu'il est seul.

Pour vérifier l'intérêt de la mise en place d'un étayage, c'est-à-dire d'une intervention à visée facilitatrice de l'adulte, sur la composante évaluative du langage, nous devions donc nous assurer avant tout que nous nous situions bien dans cette ZPD.

Pour définir l'âge pouvant correspondre à la ZPD, nous nous sommes référées principalement à l'étude de Veneziano et Hudelot (2006) sur les effets de l'étayage chez des enfants typiques de 4 à 12 ans. Dans les récits initiaux des enfants (avant étayage), Veneziano et Hudelot ont montré (i) les états internes épistémiques sont surtout mentionnés par les enfants de 10 ans, (ii) la formulation de la fausse croyance commence à apparaître dans les récits vers 9-10 ans, (iii) la rectification de la fausse croyance quant à elle ne se manifeste que chez les enfants de 10 ans. De même, Berman (2004, cité par

Veneziano et Hudelot, 2006) constate que la capacité évaluative, si elle émerge à partir de 6-7 ans, ne devient précise et cohérente que vers 10 ans.

Ainsi, relativement à ces données récentes, 9 ans nous paraissait l'âge idéal pour proposer un étayage sur la composante évaluative, dont les différents aspects ne sont explicitement accessibles qu'à 10 ans.

Plus précisément, au vu des difficultés expressives des enfants dysphasiques rencontrés, et afin de s'assurer qu'ils aient accès au sens de notre étayage, nous nous sommes basées sur un âge *de compréhension linguistique de 9 ans* pour constituer notre population, en pensant que celui-ci concordait à la ZPD de la composante évaluative.

Après analyse des données recueillies, il s'avère que les enfants ayant bénéficié d'un étayage ont vu leurs performances s'améliorer de façon nette en comparaison avec celles des participants au groupe contrôle. Les résultats détaillés précédemment nous indiquent en effet qu'une intervention de l'adulte donne lieu à un enrichissement certain du récit, et ce pour chaque variable étudiée.

Il apparaît donc qu'un niveau de compréhension linguistique de 9 ans correspond bien à la Zone Proximale de Développement concernant la composante évaluative, et qu'intervenir auprès d'enfants de cet âge leur permet en effet de faire émerger des processus jusque là latents.

II. Validation de l'hypothèse générale

Nous nous attendions à ce que l'étayage modèle entraîne des améliorations dans les récits des enfants dysphasiques, notamment lorsqu'il s'agit d'adopter une attitude mentaliste pour relater une histoire.

A l'issue de notre étude, et après validation de nos hypothèses opérationnelles, nous constatons que les enfants ayant bénéficié d'un étayage modèle produisent effectivement des récits plus riches sur le plan de la composante évaluative.

Par ailleurs, les analyses quantitatives et qualitatives indiquent une hausse des scores de cohérence d'ensemble entre le premier et le second récit, uniquement pour les enfants ayant bénéficié d'un étayage. La simple répétition du récit n'engendre aucun bénéfice, ce qui prouve l'impact spécifique des interventions de l'adulte.

En outre, cette progression est bien plus prononcée après étayage modèle. Ainsi, il semble donc que le modèle verbal fourni par l'adulte soit bien l'intervention la plus efficace.

En effet, l'étayage modèle permet aux enfants de tisser un réseau explicatif plus dense et de prendre en compte, dans ces explications, la différence de point de vue entre les personnages. Plus que les enfants des autres groupes, ils sont capables de mettre en relation les faits observables et les états internes, notamment épistémiques, des personnages, pour expliquer le malentendu et sa résolution.

Après étayage modèle, les enfants sont donc plus à même de mettre en mots une approche évaluative de l'histoire, ce qui est confirmé par l'ensemble des variables précédemment analysées. Nous avons en outre pu remarquer qu'un enfant se détachait particulièrement des autres (enfant n°3) : l'effet de l'étayage est net, mais d'autres paramètres entrent certainement en ligne de compte. Nous ne pouvons en effet ignorer que cet enfant est le dernier d'une fratrie de quatre. La taille de la fratrie et le rang occupé par l'enfant sont des variables que nous n'avons pas contrôlées mais dont on connaît l'impact dans l'acquisition de la Théorie de l'Esprit.

Par ailleurs, la progression entre un récit initial relativement pauvre et un récit second beaucoup plus riche indique que ces enfants possèdent les instruments conceptuels nécessaires à l'évocation du mental d'autrui. A priori, ce ne serait donc bien que la mise en langage qui leur ferait défaut. Ainsi, le modèle verbal de l'adulte semble favoriser la libération de la charge cognitive liée aux aspects linguistiques, rendant alors possible une meilleure mise en mots des images.

En conclusion, nous pouvons penser que le modèle verbal produit par l'adulte incite l'enfant à un « dialogisme intérieur », pour reprendre les termes de Veneziano et Hudelot (2007), c'est-à-dire à une confrontation interne entre ce qu'il a produit dans son récit initial et ce que l'adulte lui propose, conduisant ainsi à l'appropriation par l'enfant des mots de l'adulte. En cela, la richesse des seconds récits des enfants ne résulterait pas d'une simple copie du modèle de l'adulte, mais témoignerait d'une véritable réorganisation linguistique, hypothèse en grande partie confirmée par le caractère stable des récits des enfants, sept jours après la phase d'étayage.

III. Limites de notre étude

Les expérimentations finies, nous avons pu prendre du recul vis-à-vis de notre recherche et formuler certaines remarques à propos des outils utilisés. Par ailleurs, des modalités d'expérimentation supplémentaires pourraient être envisagées, au niveau de la population et du protocole, afin de dégager des tendances plus fiables.

1. Points négatifs du matériel

1.1. L'E.CO.S.SE

L'E.CO.S.SE nous semblait l'épreuve la plus à même d'évaluer finement la compréhension orale, cependant il s'agit d'un test dont la passation requiert un coût attentionnel élevé pour les enfants.

En outre, la modalité auditive de l'E.CO.S.SE fait intervenir d'autres activités cognitives nécessaires à la réalisation de la tâche, notamment la mémorisation des énoncés lus par l'examineur puisque les images ne sont dévoilées qu'ensuite. Or, l'un des fréquents symptômes associés à une dysphasie est un déficit de la mémoire à court terme auditive/de la boucle audio-phonatoire. On peut donc supposer que certains des enfants

rencontrés, que nous n'avons pu retenir pour intégrer notre population car ils avaient obtenu un niveau de compréhension orale inférieur à 9 ans, ont été mis à mal par cette variable.

1.2. La tâche de fausse croyance

A ce jour, les tâches de fausse croyance, comme épreuves révélatrices de la maîtrise de la Théorie de l'Esprit, sont très controversées. Il apparaît en effet que des compétences cognitives autres pourraient influencer la réussite (ou l'échec) à ces épreuves.

Ainsi, Astington (1999) a montré qu'il existe une forte corrélation entre la compréhension des fausses croyances et le niveau langagier. Un échec aux tâches de fausse croyance pourrait donc être directement en lien avec une maîtrise insuffisante de la langue.

Par ailleurs, ces épreuves exigeraient de bonnes capacités de mémorisation. Si tel n'était pas le cas, l'enfant pourrait alors ne pas se souvenir des premières scènes de l'histoire et échouer au test, sans que cet insuccès puisse être attribué à un déficit de la Théorie de l'Esprit.

Enfin, une capacité d'inhibition inefficace pourrait également être l'une des causes de la mauvaise réalisation des épreuves de fausse croyance (Bris, Gérard, Adrien, 1999, cités par Faye et Feuvrier, 2007). En effet, lors de la passation de ces tâches, l'enfant doit être capable d'inhiber le fait qu'il connaît lui-même la réalité, afin d'adopter le point de vue d'un tiers.

2. Limites concernant la population

Notre recherche aurait pu être enrichie par des conditions d'inclusion additionnelles, notamment :

- *l'homogénéité des groupes de population en terme de sexe* ; en effet, le groupe ayant bénéficié de l'étayage modèle n'est constitué que de garçons. Or, nous savons que garçons et filles ne profitent pas de la même évolution langagière, les filles étant du reste souvent beaucoup plus bavardes.
- *la prise en compte de la différence de niveau socio-culturel* ; ces disparités de milieux pourraient effectivement induire des degrés de stimulation langagière inégaux et par là, des compétences linguistiques très différentes.
- *le contrôle de la taille de la fratrie et du rang occupé par l'enfant dans sa fratrie* ; puisqu'on sait aujourd'hui qu'il existe un lien entre la communication et le développement de la théorie de l'esprit, les enfants puînés, sollicités par leurs aînés dans des échanges conversationnels, accéderaient plus facilement à la compréhension d'autrui.

Cependant, au vu de la difficulté à recruter notre population, et de notre volonté malgré tout d'avoir un échantillon de population conséquent, nous n'avons pu nous permettre de contrôler ces variables.

Enfin, bien que notre population atteigne déjà un total de 20 enfants, un ensemble de 30 participants au minimum aurait été préférable pour pouvoir tirer des conclusions scientifiquement valides.

3. Limites concernant notre protocole

Les enfants rencontrés ont toujours été en contact avec le même examinateur, ce qui peut constituer un biais de notre protocole. D'après une étude de Veneziano et Hudelot (2006), le récit serait affecté par plusieurs variables, notamment l'identité de la personne à qui il est destiné.

Il aurait donc été intéressant d'étudier la différence entre les récits obtenus, après étayage, par un examinateur « initié » (ayant entendu le récit initial de l'enfant et pratiqué la procédure d'étayage), et ceux recueillis par un examinateur « profane » (n'ayant pas vu les images et ne connaissant pas l'histoire), afin d'observer si la manière de raconter une histoire dépend de l'état de connaissance supposé de l'interlocuteur. D'après Veneziano et Hudelot (2006), il serait en effet possible que les répercussions de l'étayage soient plus visibles auprès d'un nouvel interlocuteur, pour qui l'enfant ferait plus volontiers l'effort de mettre en mots les apports de l'intervention, plutôt que de l'initié, qui connaît l'histoire et à qui l'enfant l'a déjà racontée.

D'autre part, la nécessité d'un groupe contrôle, ne bénéficiant d'aucun étayage, pour valider notre étude pose toujours un problème éthique, puisque nous privons, par la nature même du groupe, les sujets dysphasiques qui y participent des bénéfices éventuels de l'intervention.

Enfin, bien que nous ayons montré que les bénéfices engendrés par l'étayage ne sont pas le simple reflet d'une imitation, il aurait pu être pertinent de proposer aux enfants en post-test une autre histoire, ce qui nous aurait permis de vérifier leurs capacités à transférer leurs acquis sur un autre récit.

IV. Points forts de notre étude

1. Au niveau des outils

1.1. Les images

Afin d'évaluer la capacité des enfants dysphasiques à construire des récits qui fassent référence aux états internes des personnages et à les impliquer dans le tissu narratif, nous leur avons présenté une histoire en images, sans aucun texte. Le caractère ludique de la tâche, primordial à nos yeux, nous a d'emblée séduites. De plus, comme nous l'avons expliqué plus haut, le fait que cette histoire puisse être racontée simplement, à un niveau descriptif, ou en se situant à un niveau plus élaboré - impliquant l'attribution aux personnages d'intentions et de croyances, signalant qu'ils ont chacun des visions

différentes de la même réalité - nous paraissait être un argument de taille en faveur de son utilisation. En effet, même si l'enfant se cantonnait à un niveau descriptif, il pouvait quand même produire un récit, sans avoir nécessairement l'impression d'être en difficulté. Ceci nous a paru essentiel, d'autant plus pour les enfants constituant notre groupe contrôle (et qui ne bénéficiaient donc pas d'un étayage) à qui on demandait aussi de raconter l'histoire à deux reprises.

1.2. La fausse croyance de second ordre

Il nous semblait crucial, dans le cas où des enfants ne puissent produire un récit à un niveau plus élaboré que la simple description des images, de pouvoir avoir en notre possession des éléments de réponse pouvant éclairer cette difficulté. L'un des éléments les plus primaires était d'évaluer le niveau de Théorie de l'Esprit de l'enfant. Aussi, bien que les tâches de fausse croyance soient aujourd'hui l'objet de nombreuses polémiques, mais à défaut d'autres outils scientifiquement valides, nous avons proposé aux enfants l'épreuve du « marchand de glaces ». Toutefois, nous avons quelque peu adapté la passation, face aux mines interloquées des premiers enfants auxquels nous l'avons proposée... Ainsi, au lieu de présenter à l'enfant le dessin d'un village, nous avons choisi des vrais jouets en bois pour d'une part supprimer l'abstraction que demande le dessin, et d'autre part, rendre la tâche encore plus attrayante, supposant que l'enfant perdrait moins facilement le fil de l'histoire. De plus, nous nous sommes assurées, tout au long de la passation, que l'enfant suivait l'histoire en lui posant régulièrement des questions et en le faisant participer activement à la mise en scène.

2. De façon globale

Il nous semble que notre étude présente un intérêt particulier dans la mesure où :

- La durée de passation est très courte (environ 30 minutes) ;
- Les épreuves sont facilement administrables ;
- Le protocole, dans son ensemble, présente un caractère ludique, qui plaît beaucoup aux enfants ;
- Le fait de terminer la passation par l'épreuve du « marchand de glaces » permet ensuite un joli moment de complicité entre l'enfant et l'examineur qui, la plupart du temps, co-inventent une histoire avec les marionnettes ;
- Les effets des différents types d'intervention peuvent être mesurés grâce à la présence d'un groupe contrôle ;
- La mise en place d'une seconde demande de récit à J+7 permet d'observer la portée de l'étayage et de voir si les bénéfices engendrés se maintiennent dans le temps.

Enfin, bien que pour pouvoir généraliser nos résultats de façon statistique et apporter plus de crédit à notre étude, un échantillon d'au moins 30 sujets aurait été nécessaire, travailler sur 20 corpus nous permet tout de même d'extraire des résultats intéressants et révélateurs, et de mettre en évidence des tendances.

V. Perspectives

La réalisation de ce mémoire ouvre de nouvelles perspectives de recherches.

Il nous semblerait notamment intéressant de reprendre cette étude, d'une part avec un échantillon d'enfants plus important, et d'autre part en tenant compte des variables que nous n'avons pu contrôler pour la constitution de notre population. En ce qui concerne le recrutement des participants, de nouveaux outils pourraient être proposés, en particulier d'autres épreuves de théorie de l'esprit, plutôt que les tâches de fausse croyance, aujourd'hui discutées.

On pourrait également imaginer l'introduction d'un expérimentateur « profane » comme cela a été suggéré précédemment.

Par ailleurs, cette recherche pourrait être appliquée à d'autres pathologies pouvant relativiser le développement de la théorie de l'esprit, donc de la composante évaluative, telles que la surdité, la déficience mentale, ou encore le syndrome d'Asperger, afin de déterminer si l'étayage est bénéfique, et, si tel est le cas, quel type d'intervention est le plus efficace.

La capacité à faire des inférences est en lien avec le niveau de raisonnement, en particulier avec les structures logiques qui permettent à l'enfant d'appréhender les relations entre les éléments (Bes et Paget, 2002, cités par Chalamel et Gonnet, 2008). Ainsi, une nouvelle variable pourrait être introduite, permettant de mettre en relation les bénéfices de l'étayage et le niveau de logique de l'enfant.

Enfin, une perspective de recherche qui nous semble intéressante consisterait en l'élaboration d'une rééducation à propos d'images de type sériation. Une fois par semaine, les expérimentateurs inviteraient des enfants dysphasiques expressifs à raconter une histoire, puis ils proposeraient un modèle verbal suite auquel l'enfant raconterait de nouveau l'histoire. Une sériation choisie pourrait faire l'objet d'un pré-test, puis, une fois les séances avec l'enfant terminées, la même sériation serait alors reproposée en post-test. Ceci permettrait une comparaison entre récit pré-rééducation et récit post-rééducation afin de voir si l'enfant parvient à généraliser le schéma narratif ainsi que les structures syntaxiques acquises en situation d'interaction avec l'adulte, pour s'en resservir lorsqu'il doit réaliser le même type de tâche seul.

VI. Apports de notre étude

1. Sur le plan de notre formation professionnelle

D'emblée, cette recherche nous a permis d'entrer en contact et surtout d'échanger avec d'autres professionnels : neuropédiatres, neuropsychologues, enseignants, ce qui nous a projetées de manière concrète dans notre future pratique professionnelle. Nous avons

ainsi pu mesurer combien les échanges interprofessionnels sont importants pour notre pratique : ils permettent en effet de travailler conjointement dans l'intérêt de l'enfant.

Par ailleurs, ce travail nous a permis de mieux comprendre la notion de soin, qui s'élabore autour de la famille toute entière, et non du patient uniquement. En effet, grâce aux échanges que nous avons eus avec les parents, nous avons pu ébaucher un dialogue avec eux autour de la dysphasie, et comprendre combien celle-ci retentit sur l'équilibre familial.

C'est en écoutant le parent, ses attentes et les témoignages qu'il fait de son quotidien avec l'enfant que nous pourrions élaborer une prise en charge plus personnalisée et répondre au plus juste aux besoins de chacun.

Nous appréhendons à présent davantage toute la valeur et l'importance d'un accompagnement familial, notamment dans le cadre d'une pathologie aux implications aussi lourde que la dysphasie. Cette prise de conscience constitue un apport précieux pour notre future pratique. Nous suggérons cette recommandation selon laquelle toute rééducation vise à favoriser le transfert des acquis en séance dans la vie quotidienne.

Enfin, ce mémoire nous a confrontées aux exigences méthodologiques que requiert toute recherche, et aux inévitables difficultés méthodologiques qui en découlent. Nous nous sommes cependant attachées, du mieux possible, à raisonner le plus objectivement, tout en réalisant combien la tâche est ardue.

2. Sur le plan théorique

Jusqu'à présent, aucune étude ne s'était penchée sur les outils facilitateurs à offrir aux enfants dysphasiques expressifs lorsqu'il s'agissait de faire émerger une composante évaluative dans le récit.

Les données de notre recherche suggèrent qu'en ce qui concerne les enfants dysphasiques expressifs, un étayage modèle serait la meilleure aide à leur proposer.

Ceci indique qu'ils possèdent bien les compétences de base pour élaborer un récit évaluatif, celles-ci seraient seulement obstruées par des charges cognitives et linguistiques trop coûteuses.

De ce constat émerge l'importance d'évaluer de différentes façons les capacités de ces enfants avant de tirer des conclusions trop hâtives sur leurs compétences effectives.

Par ailleurs, les conclusions de notre étude nous paraissent assez précieuses pour la rééducation des patients dysphasiques expressifs, lors de laquelle il faudrait, encore plus que pour toute autre pathologie, proposer des modèles verbaux permettant aux enfants de pallier leurs difficultés linguistiques.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était de comparer les effets de deux types d'étayage sur les possibilités de récit évaluatif chez des enfants dysphasiques expressifs, afin d'examiner le type d'intervention qui leur permet les plus grands progrès.

Nous avons donc proposé à ces enfants une tâche de récit, à partir d'une histoire en images relatant un malentendu entre deux personnages. A l'issue du premier récit des enfants, intervenait la phase d'étayage, qui était de deux types : un étayage modèle où l'adulte offrait un modèle verbal de récit à l'enfant, ou un étayage interactif sous forme de questionnaire, après quoi, nous demandions à l'enfant un second récit afin d'évaluer les bénéfices de chacune des interventions.

Par ailleurs, pour vérifier l'intérêt de la mise en place d'un étayage sur la composante évaluative du langage, nous avons introduit un groupe contrôle, constitué également d'enfants dysphasiques expressifs, mais uniquement confrontés aux images par un jeu de Memory après leur récit initial.

L'analyse des résultats obtenus révèle que l'étayage modèle s'avère le plus efficace, lorsqu'il s'agit de mettre en mots les états mentaux des personnages et leurs différences de points de vue, dans le but de mettre en relation les événements de l'histoire au sein d'un tissu explicatif.

Ainsi, après étayage modèle, les récits des enfants apparaissent bien plus riches et plus cohérents qu'à l'initial, grâce à la libération de ressources cognitives et linguistiques que permet l'intervention langagière de l'adulte.

Dans la vie quotidienne, l'expression des croyances et intentions d'autrui, ainsi que la formulation d'une différence de points de vue entre deux personnes à propos d'une même réalité, sont des conditions essentielles pour pouvoir relater et expliquer certains types d'événements, notamment des malentendus.

Compte tenu des difficultés de mise en mots des enfants dysphasiques expressifs, il nous apparaît approprié que cette compétence évaluative soit abordée en prise en charge par les orthophonistes, qui pourraient envisager de créer des situations de récit à partir d'histoires en images, dont la mise en mots nécessite la référence aux états mentaux des personnages, et proposer alors un étayage modèle facilitateur.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1999). *Le Récit*. Paris : Presses universitaires de France.
- Adrien, J.L., Bris, S., Gérard, C.L. (1999). Développement de la Théorie de l'Esprit et de la conservation chez l'enfant dysphasique. *ANAE*, 52, 42-58.
- Astington, J., Harris Paul, L., Olson David, R. (1988). *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press, Cambridge
- Baron-Cohen, S. (1998). La cécité mentale – un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit. *Collections Sciences et technologies de la connaissance*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46
- Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, Tome 2. (pp. 45-82). Paris: Presses Universitaires de France.
- Billard, C. (2004). Définition des dysphasies de développement : de quoi s'agit-il ? *A.N.A.E.*, 76-77, 23-25.
- Bouchand, J., Caron, J. (1999). Production de verbes mentaux et acquisition d'une Théorie de l'Esprit. *Enfance*, 3, 225-237.
- Bradmetz, J., Gauthier, C. (2005). Le développement de la compréhension des fausses croyances chez l'enfant de 5 à 8 ans. *Enfance*, 4, volume 57, pp 353-362.
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (2001). Désir, croyance, émotion : noeud borroméen ou nœud gordien ? *Enfance*, 3, 270-280.
- Bradmetz, J., Schneider, R. (1999). La théorie de l'esprit dans la psychologie de l'enfant de deux à sept ans. *Collection Psychologie 2*, Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Chevrie-Muller, C. (2005). Troubles spécifiques du développement du langage, dysphasies de développement. In Chevrie-Muller C., Narbona J., *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques* (pp 263-291). Masson
- Deleau, M., Gueheunneuc, K., Le Sourn Bissaoui, S., Ricard, M. (1999). Clairvoyance conversationnelle et théorie de l'esprit. *Enfance*, 3, 238-247.

- Deleau, M., Le Sourn-Bissaoui, S. (2001). Discours maternel et compréhension des états mentaux émotionnels et cognitifs chez l'enfant de la quatrième année. *Enfance*, 4, 329-348.
- De Weck, G. (2001). Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. In Almgren, M., Barrena, A., Ezeizabarrena, M.-J., Idiazabal, I. & MacWhinney, B. (Eds), *Research on Child Language Acquisition*, 352-386
- De Weck, G., Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconteur, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Masson
- Fillon, V. (2008). La Théorie de l'Esprit et l'élaboration des inférences en relation avec l'autisme. *Rééducation orthophonique*, 234, 91-105
- Fillon, V. (2008). Théorie de l'Esprit et processus inférentiels en relation avec la compréhension du discours. *Rééducation orthophonique*, 234, 25-47
- Furnari, E. (1980). *Esconde-esconde para crianças de 3 a 5 años*. Atica: Brésil.
- Gérard, CL. (1998). *L'enfant dysphasique*. DeBoeck Université
- Gervais, I. (2005). Intelligence sociale chez l'enfant présentant des troubles sévères du langage et de la communication : étude au moyen d'une échelle d'évaluation clinique. *Doctorat de psychologie clinique et pathologique*, Université de Grenoble II.
- Harris, P. (2002). Penser à ce qui aurait pu arriver si... *Enfance*, 54, p. 223-239.
- Jakubowicz, C. (2003). Hypothèses sur la nature du déficit dysphasique. In Gérard C., Brun V., *Les dysphasies (pp 23-70)*. Masson
- Krinitzki, N. & Rey, V. (2007). Entraînement des unités phonologiques et morphosyntaxiques chez un enfant dysphasique. *A.N.A.E.*, 93, 163-169.
- Le Normand, MT. (1999). Retards de langage et dysphasies. In J.A. Rondal & X. Séron (éds), *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation (pp 727-748)*. Bruxelles
- Le Normand, M.T., Leonard, L.B., & McGregor, K.K. (1993) A cross-linguistic study of article use by children with specific language impairment, *Eur J Disord Commun*, 28, 153-63
- Lussier, F., Flessas, J. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Dunod

BIBLIOGRAPHIE

- Mazeau, M. (1999). *Dysphasie, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant*. Masson
- Melot, A.-M. (2001). *La représentation de l'esprit chez l'enfant*.
- Melot, A.-M., & Nadel, J. (1999). Comment l'esprit vient aux enfants ? *Enfance*, 3, 247 - 269
- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (2005). Imitation et développement humain : les premiers temps de la vie. *Terrain*, n° 44, pp. 71-90.
- Monfort, M., Juarez, A. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Isbergues pour Ortho édition.
- Monfort, M., Juarez, A., Monfort Juarez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Entha pour Ortho édition.
- Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Ed. PUF, Paris
- Papin, S. (2006). Développement de la capacité de théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. Doctorat de psychologie clinique et pathologique, université Belle-Beille, Angers.
- Pech-Georgel, C., George, F. (2007). *Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques*. Solal
- Pierart, B., Seron, X. (2009). *A.N.A.E.*, 99.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind ? *Behavioral and brain sciences*, 4, 515-526.
- Rizzolatti, G, Corrado, S. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris, Odile Jacob
- Soares-Boucaud, I., Labruyère, N., Jery, S., Georgieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *EMC, Psychiatrie/Pédopsychiatrie*.
- Thomassin, V. (2007). Théorie de l'Esprit et lobe frontal : contributions de la neuropsychologie clinique. *Doctorat de neuropsychologie clinique et pathologique, Laboratoire Psychologie*, UPRES EA 2646 Processus de pensée, Angers.
- Touzin, M. (2004). Etre enfant et dysphasique. *A.N.A.E.*, 76-77, 13-15.
- Tremblay, H. (2006). Genèse et évolution des liens interpersonnels. *In M. Deleau (Ed.), Psychologie du développement*. Bréal : Paris.

- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théories de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (eds), *Pragmatique et psychologie* (pp. 215-236). Nancy : PUN.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2006). Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique TRANEL*, 42, 81-103.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2006). Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits: Effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'homme*, 41 (2), Numéro Spécial, Pragmatique développementale : Perspectives Européennes (pp 119-140).
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2007). Processus discursifs dans le développement de la cohérence narrative. *Actualités psychologiques* 19 (pp. 41-46).
- Veneziano, E., Albert, L. & Martin, S. (2009). Learning to tell a story of false belief : A study of French-speaking children. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura & S. Özcaliskan (Eds), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 277-289). New York, NY: Psychology Press.
- Veneziano, E. (à paraître). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter ? Les effets de différentes méthodes d'intervention. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte sur la scolarisation*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Vuadens, P. (2005). Les bases anatomiques de la Théorie de l'Esprit : une revue de la littérature. *Schweizer Archiv fur Neurologie Psychiatrie*, vol. 156, p 136-146.
- Ziegler, J. C. & al. (2005). Deficits in speech perception predict language learning impairment. *PNAS*, vol. 102, n°39, 14110-14115.

ANNEXES

Annexe I : Population

Groupe Etayage Modèle

ENFANTS	DATE DE NAISSANCE	AGE DE L'ENFANT	Nb. ERREURS A L'E.CO.S.SE	TdE DE 2 nd ORDRE
Colin	20 juillet 1999	9 ans et 4 mois	9	oui
Dimitri	2 juin 1999	9 ans et 6 mois	7	oui
Julien	6 mai 1999	9 ans 9 mois	6	oui
Alexis	27 décembre 1998	9 ans et 11 mois	7	oui
Antoine	13 décembre 1998	10 ans	8	oui
Victor	15 septembre 1998	10 ans et 1 mois	8	oui
Gabriel	15 octobre 1998	10 ans 4 mois	6	oui
	Moyennes	9 ans 8 mois	7,3	

Groupe Etayage Interactif

ENFANTS	DATE DE NAISSANCE	AGE DE L'ENFANT	SCORE A L'E.CO.S.SE	TdE DE 2 nd ORDRE
François	22 décembre 1999	9 ans et 1 mois	7	non
Maël	8 novembre 1999	9 ans 2 mois	9	oui
Enola	7 mai 1999	9 ans et 6 mois	6	oui
Juliette	18 mars 1999	9 ans et 9 mois	8	oui
Natalie	3 avril 1999	9 ans 10 mois	8	oui
Maya	19 octobre 1998	10 ans et 1 mois	7	oui
Aurélie	10 septembre 1998	10 ans et 2 mois	7	oui
	Moyennes	9 ans 7 mois	7,4	

Groupe Etayage Contrôle

ENFANTS	DATE DE NAISSANCE	AGE DE L'ENFANT	SCORE A L'E.CO.S.SE	TdE DE 2 nd ORDRE
Yann	26 juillet 1999	9 ans et 5 mois	6	oui
Stéphanie	17 mai 1999	9 ans et 5 mois	8	oui
Franck	12 février 1999	9 ans et 11 mois	9	oui
Loïc	15 janvier 1999	10 ans et 1 mois	7	non
Erwan	21 septembre 1998	10 ans et 2 mois	6	oui
Cédric	20 juillet 1998	10 ans et 4 mois	7	oui
	Moyennes	9 ans 8 mois	7,2	

Annexe II : Images retravaillées de l'histoire « La pierre sur le chemin » (Furnari, 1985)



Image 1 : la salutation

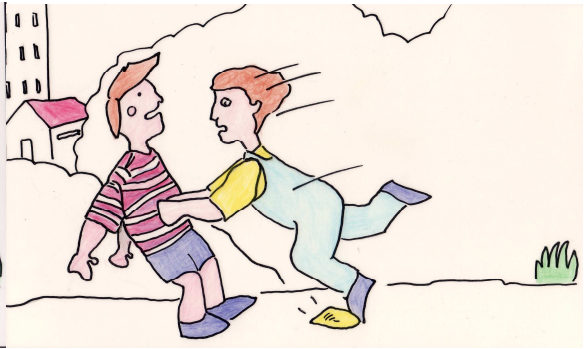


Image 2 : le trébuchement et la poussée



Image 3 : la contre-poussée



Image 4 : la désignation de la pierre



Image 5 : la réconciliation

Annexe III : Etayage Modèle

Consigne :

« Je vais te montrer des images. Tu les regardes bien, et après, tu me racontes l’histoire. Si tu veux, tu peux raconter l’histoire dans ta tête pendant que tu regardes les images. Mais fais bien attention, car quand tu me raconteras l’histoire, il n’y aura plus les images sur la table. Alors regarde bien ! Tu es prêt ? » => Visionnage des images.

« C’est bon, tu es prêt à me raconter l’histoire ? Ca m’intéresse de savoir ce que tu as compris... Vas-y ! Je t’écoute ! »

Récit autonome initial :

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

« C’est bon tu as fini, tu m’as tout raconté ? Très bien ! Alors maintenant c’est à mon tour de te raconter l’histoire. Ecoute-moi bien car c’est une façon un peu différente de raconter. »

Etayage modèle :

Deux amis se rencontrent au parc et se disent bonjour.

Celui qui porte une salopette bleue n’a pas vu qu’il y avait une pierre devant lui.

Il trébuche donc sur la pierre, et en tombant, il pousse son ami, sans faire exprès.

Mais le garçon avec le short n’a pas vu la pierre et croit que son copain a fait exprès de le pousser. Il se fâche, et pour se venger, il le pousse à son tour.

Le garçon à la salopette bleue tombe et se met à pleurer. Il montre alors la pierre et explique à son copain qu’il est tombé à cause de la pierre et n’avait pas voulu le bousculer.

Le garçon avec le short voit la pierre et comprend qu’il s’est trompé. Il aide son copain à se relever et ils redeviennent amis.

Récit autonome après étayage :

« Allez ! Maintenant c’est encore à toi de me raconter l’histoire. C’est la dernière fois ! Tu ne peux pas regarder encore les images, alors essaie de bien te souvenir, de ne rien oublier et explique-moi bien tout ce que tu as compris. »

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

Annexe IV : Etayage Interactif

Consigne :

« Je vais te montrer des images. Tu les regardes bien, et après, tu me racontes l’histoire. Si tu veux, tu peux raconter l’histoire dans ta tête pendant que tu regardes les images. Mais fais bien attention, car quand tu me raconteras l’histoire, il n’y aura plus les images sur la table. Alors regarde bien ! Tu es prêt ? » => Visionnage des images.

« C’est bon, tu es prêt à me raconter l’histoire ? Ca m’intéresse de savoir ce que tu as compris ... Vas-y ! Je t’écoute ! »

Récit autonome initial :

.....

« C’est bon tu as fini, tu m’as tout raconté ? Ok, très bien ! Alors maintenant, je dois être sûre que j’ai bien compris ton histoire...

Identification des personnages	
Si l’enfant a explicité ou dénommé des personnages, reprendre ses propos	« Alors toi tu as compris qu’il y avait... »
Si l’enfant parle d’un seul garçon	« Tu as parlé d’un seul garçon, est-ce que tu as vu s’il y a un autre personnage ? »
Si l’enfant n’a utilisé que des pronoms pour désigner ses personnages	« Dis-moi qui il y a exactement parce que je n’ai pas bien compris »
S’il y a ambiguïté référentielle	« Alors pour toi, c’est lequel qui tombe ? qui pleure ? et l’autre il fait quoi ? »
La poussée	
Si l’enfant n’a pas explicité la première poussée	« Comment ça se fait qu’il le pousse ? », « Ah, bon il le pousse ? », « tu trouves ça normal ? »
Si l’enfant n’arrive pas à expliciter la première poussée, lui proposer de revoir les images. Pendant le visionnage, pointer l’image 2 et dire	« Alors regarde bien, tu ne vois pas quelque chose ? » Et quand les images disparaissent : « alors qu’est-ce que tu as compris ? »
Si l’enfant ne peut expliquer après visionnage	Abandonner
La contre-poussée	
Si l’enfant n’évoque pas la contre-poussée, remonter les images en pointant l’image 3 et dire	« Tu m’as dit que le petit garçon avec la salopette poussait son ami, et que fait l’autre alors ? »

Si l'enfant n'a pas explicité la contre-poussée	« Comment ça se fait qu'il le repousse ? »
Si l'enfant mentionne l'idée de vengeance	« Se venger de quoi, de qui ? » « Qu'est-ce qu'il a pensé ? »
Si l'enfant ne donne pas d'explication	Abandonner
Les pleurs	
Si l'enfant n'a pas explicité les pleurs	« Ah bon, il pleure, comment ça se fait ? »
Si l'enfant n'a pas mentionné les pleurs	« Il est tombé et qu'est-ce qui se passe ? »
Si l'enfant ne fait pas de lien entre la pierre et les pleurs, remonter les images en pointant l'image 4 et dire	« Alors regarde bien si tu ne vois pas quelque chose d'autre » et quand les images disparaissent : « alors qu'est-ce que tu as compris ? »
Si l'enfant ne mentionne pas la pierre après le nouveau visionnage	Abandonner
Si l'enfant mentionne la pierre après le nouveau visionnage	« Et à ton avis, pourquoi montre-t-il la pierre ? »
La réconciliation	
Si l'enfant mentionne le fait qu'ils se serrent la main ou ne se disputent plus	« Ah oui il lui serre la main, comment ça se fait ? » ou « comment ça se fait qu'ils ne se disputent plus ? »
Si l'enfant n'a pas explicité la réconciliation, remonter les images en pointant l'image 5 et dire	« Alors regarde bien si tu ne vois pas quelque chose d'autre », et quand les images disparaissent : « alors qu'est-ce que tu as compris ? »
Si de nouveau l'enfant ne fournit pas d'explication	Abandonner

Récit autonome après étayage :

« Allez ! Maintenant que tu m'as bien expliqué, j'aimerais que tu me racontes une dernière fois l'histoire! Tu ne peux pas regarder encore les images, alors essaie de bien te souvenir, de ne rien oublier et explique-moi bien tout ce que tu as compris. »

.....

Annexe V : Critères opérationnels

ORDRE DU RECIT :

Récit initial = ini Etayage = eta

Second récit = sec

Troisième récit = tro

EVENEMENTS CLES → clé

EVENEMENTS SECONDAIRES → seco

tre = trébuchement

sal = salutation

pou = poussée

chu = chute

con = contre-poussée

lar = larmes

des = désignation pierre

rec = réconciliation

MENTION DE LA PIERRE → oui / non

EVENEMENT EXPLIQUE → oui / non

RELATION EXPLICATIVE : claire = cla ; ambiguë = amb

MOYEN EXPLICATIF :

Pour les relations explicatives claires :

Pour les relations explicatives ambiguës :

mar = marqueur linguistique

tem = succession temporelle mais détaillée

ret = mouvement rétroactif

ant = état interne comme antécédent

ETATS INTERNES → eti si présence

TYPE D'ETAT INTERNE :

phy = physique emo = émotionnel int = intentionnel epi = épistémique

FAUSSE CROYANCE → fc si présence

RECTIFICATION DE LA FAUSSE CROYANCE → rfc si présence

Annexe VI : Corpus du groupe Modèle

1. Corpus de Colin (9 ans 4 mois, ECOSSE : 9 erreurs)

Premier récit autonome

il était une fois / des garçons se disaient bonjour // le vent poussa un enfant et il tombe sur l'autre / ensuite l'autre enfant lui rend le coup / ensuite i se moquait de lui pa'ce que i pleurait / et après ils se pardonnaient.

Second récit autonome (après étayage)

il était une fois / un ga / des copains se croisaient dans un parc // l'un d'eux a pas vu la pierre et tombe sur l'autre sans faire exprès / ensuite l'aut' copain à lui a pas vu la pierre et ça fait qu'il l'a poussé / ensuite i / ensuite i voit la / son copain montre la pierre / et ensuite il a compris / il l'aide à se relever et ils redeviennent copains / fin.

Troisième récit autonome

il était une fois / deux garçons / un qui s'appelait Thomas, l'aut' qui s'appelait Valentin // Valentin était au parc avec son ami Thomas / le vent avait poussé son copain Thomas / en plus il avait pas vu qu'y avait la pierre, ensuite il tombait sur son copain / son copain lui a rendu le coup sans voir la pierre / ensuite il lui dit : « viens j'vais t'acheter une glace si t'as envie » et après ils ont fait la paix / fin.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	0	3	0	1	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	4	3	0	0	3	0	0
<i>Récit3</i>	1	3	2	0	0	2	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	5	3	0	1	1	1	1
<i>Récit 3</i>	2	2	0	0	0	1	0

2. Corpus de Dimitri (9 ans 6 mois, ECOSSE : 7 erreurs)

Premier récit autonome

Ben c'est deux copains / ils s'font coucou / y'en a un il tombe / euh l'a un caillou / l'autre il le dispute / il est pas content / euh: // et l'autre est assis par terre il pleurait / il a montré le caillou et ils sont donné la main.

Second récit autonome (après étayage)

Deux amis / se rente se ren se rencontrent / dans un parc / ils s' / ils s' disent bonjour / le garçon à le à la salopette rou euh bleue // euh trébuche à cause du caillou et pousse son ami il a son short court // après / euh / l'ami / l'ami tombe // et / le garçon à la salopette / euh non à la pantalon court // euh: se fâche / et pour euh se venger / fait tomber l'autre / et euh / et le garçon à la salopette bleue pleure / et montre le caillou pour dire c'est pas lui qui l'a poussé, il a trébuché sur le caillou / après ils reviennent amis.

Troisième récit autonome

Dans un parc / deux / euh: / deux petits se rencontrent / ils s'connaissaient pas / et un / euh / un garçon qui a la salopette bleue / euh trébuche sur euh un caillou / et pousse l'autre / et euh / le garçon a le survêt' / il se fâche / et repousse l'autre et euh / le garçon a la salopette euh: / bleue / ben il pleure et il dit / il dit « j'suis j'suis tombé euh j'ai trébuché sur euh sur euh le caillou / j'ai pas fait exprès de te euh de te pousser » / après après i: i lève euh / le le l'autre euh / le garçon euh qui est en survêt' lève le garçon qui a la salopette bleue / et euh ils sont amis maintenant / voilà !

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	3	1	0	0	0	1	0
<i>Récit2</i>	1	5	3	1	2	1	0	0
<i>Récit3</i>	1	4	2	1	0	1	1	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	2	0	1	1	0	1	1
<i>Récit 3</i>	2	0	1	0	1	1	1

3. Corpus de Julien (9 ans 9 mois, ECOSSE : 6 erreurs)

Premier récit autonome

Au début de l'histoire et ben / y'avait un garçon qui sa qui qui disait qui disait bonjour à un autre garçon / ensuite le garçon qui a un peu une veste bleue et ben il tombe à cause d'un caillou / ensuite euh le garçon là qui était pas tombé / l'a rattrapé / ensuite le garçon qui était tombé et ben montrait qu'il était tombé à cause du d'un caillou / et la dernière image c'était que c'était que le: garçon le relève: le pardonne de / de / de l'avoir crié dessus un peu.

Second récit autonome (après étayage)

Il y a son un ami son il y a un ami qui voit son ami qui se promène dans le parc / à un moment euh celui qui a la salopette bleue et ben il trébuche sur une pierre / et il l'a pas fait exprès et en même temps il pousse son ami sans faire exprès / euh celui qui avait le tee-shirt / et ben / avec des rayures l'a rattrapé et il cr il se fâche / euh: / ensuite c'est lui qui le pousse à son tour / le garçon avec la salopette bleue tombe par terre il pleure il montre que c'était la pierre qui l'avait fait tomber qu'il a pas voulu le pousser / le garçon avec le tee-shirt à rayures le pardonne et il aide à le relever son ami.

Troisième récit autonome

Alors au début / et ben y'avait un ami qui rencontre son ami dans le parc / à un moment euh celui qui a la salopette bleue et ben tombe / euh fait euh / tombe à cause d'une pierre et sans faire exprès pousse un peu son ami / euh ensuite son ami celui qui a le tee-shirt avec des rayures il croit qu'il a voulu le pousser / alors et ben il se fâche / et c'est lui / lui aussi pour se venger et ben le pousse son ami / celui qui a la salopette bleue pleure / il est assis par terre / il montre que c'est à cause du caillou qu'il est tombé et qu'il a pas voulu le faire tomber son ami / alors celui qui a le tee-shirt à rayures pardonne le son ami et l'aide à le se relever.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	0	2	2	0	2	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	5	4	3	1	2	1	0
<i>Récit3</i>	1	4	6	0	6	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	6	2	1	1	2	1	1
<i>Récit 3</i>	5	0	1	2	2	1	1

4. Corpus de Alexis (9 ans 11 mois, ECOSSE : 7 erreurs)

Premier récit autonome

Ben y'a deux enfants: / et euh: y'a l'enfant avec la: / salo // euh: / en pantalon / bleu / ben il a: trébuché sur un caillou et après / il a: ben il a fait il a poussé le rouge / et après le rouge il a poussé le bleu / et euh: // après le: le r et après et après ils sont serrés la main.

Second récit autonome (après étayage)

Ben y'a deux amis: / ben y'a: avec euh: / la salopette bleue / ben il a: il a: / il a / pas vu la pierre / il a trébuché dessus / et euh: / et après il a emporté l'autre / et euh: / l'autre il est tombé le rouge / et après le rouge il a il a refait tomber le bleu / et après le bleu il est tombé par terre / il a pleuré / et après le bleu / le bleu avec la salopette ben i montre la pierre / et après ben le rouge ben il revient ami avec le bleu / euh avec le: / ouai / i revient ami.

Troisième récit autonome

Ben en fait y'a deux enfants: / i sont i vont i sont donné un rendez-vous dans le parc / et euh et y'a un: un copain il arrive avec une sapolè avec une sapolette bleue / euh et l'autre avec des un un tee-shirt avec un trait rouge / et euh et ils voulaient dire s'bonjour et euh et le gars avec la sapolette rouge euh bleue ben il a trébuché sur un caillou / un caillou jaune / et euh et après il a fait bousculer le: le: le: le rouge / qui euh: / et il dit « mais pourquoi tu m'as poussé ? » et euh et après et après le rouge il repousse le: // le bleu et après ben le bleu / il tombe par terre il pleure et après il montre la pierre jaune où il a trébuché et après ben / le rouge / le bleu euh le rouge ben il l'aide à se relever.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	4	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	5	1	1	0	1	0	0
<i>Récit3</i>	1	5	1	1	0	0	0	1

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>Récit3</i>	1	0	0	1	0	0	0

5. Corpus de Antoine (10 ans, ECOSSE : 8 erreurs)

Premier récit autonome

Y'a deux copains / et / i / i ils s'fait salut / après il avance son: le premier copain / et après il trébuche sur euh / euh / sur une pierre / après euh / après euh son copain / i i / il le console / après le copain il a il a montré le: l'objet qui l'a fait tomber / et après i i il l'aide à le remonter.

Second récit autonome (après étayage)

Ben en fait y'a y'a deux copains / une a la la la salopette et une a un short / après euh il dit bonjour / au parc / après i il fait / il se dé / il trébuche / euh sur une pierre / euh / après son co son co son copain il est fâché / il croyait c'était c'était / il il / il a fait exprès / et pour se venger euh il le il le lance / il le fait bousculer / à son tour / après le: a la sa a la salopette bleue / euh euh il pleure / après il montre l'objet / le caillou qui l'a fait tomber / sans faire exprès / et // et après il l'aide à le faire remonter et et et il re et il fait et ils sont redevenus copains.

Troisième récit autonome

Y'a deux amis / euh / qui qui se saluent au parc / euh / le: euh / un qui a la bretelle / la bretelle bleue / et un qui a euh euh et un qui a des tresses rouges / des trucs (fait le geste sur lui en mimant des traits) / sur son pull / et après et après il va saluer / sans faire exprès il fait il il est tombé / après t'sais pour euh euh / il croyait qu'il avait pas fait exprès / qu'il a fait exprès / a près après à à son tour il l'a fait tomber / après son son / avec la bretelle / il lui montre la / ce qui l'a fait tomber / et après / et après / ils sont redevenus amis.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	3	1	0	0	0	1	0
<i>Récit2</i>	1	4	2	0	0	1	1	0
<i>Récit3</i>	0	4	0	0	0	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	3	0	1	1	1	1	0
<i>Récit 3</i>	2	0	0	0	2	1	0

6. Corpus de Victor (10 ans 1 mois, ECOSSE : 8 erreurs)

Premier récit autonome

alors y'a: le petit garçon avec son papa // i se fait: euh coucou // dans la deuxième (image) c'est que euh i: / i: / le papa il tombe à cause du caillou // la troisième c'est que après le p'tit garçon i voulait rattraper/ et le papa / ben i pleure parc'que i: / il a trébuché / après l'autre (image) c'est que le petit garçon i veut / i tend la main à son papa pour euh le remettre debout.

Second récit autonome (après étayage)

alors y'a deux amis / qui euh: / qui se font signe / et ap / et: le le l'aut' copain avec la salo / la salopette bleue / ben i tombe / sur un caillou jaune / et comme le copain i voit pas que c'est le caillou alors il le fâche / et comme comme comme i / l'aut' petit garçon il le pousse, celui qui est avec la salopette bleue i tombe par terre / et i dit « regarde c'est le caillou qui m'a fait tomber ! » / et après ben i: / et après le p'tit garçon i s'en rend compte / et: et à cause ben après i veut faire un peu la paix / i: i tend la main pour le relever.

Troisième récit autonome

alors ya deux ptits: garçons qui sont copains / et: ben i: il se dit bonjour / et y'a le garçon qui tombe / i tombe et après i pleure / et: l'aut' petit garçon / i croit qu'il l'a fait exprès d'le bousculer alors i: il le fâche / et euh: / après le: / il le fâche et le p'tit garçon i dit « regarde c'est la pierre jaune qui m'a: qui m'a fait tomber » / et après ben l'petit garçon i: i s'est rendu compte qui fallait pas le pousser alors il lui tend la main pour le relever.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	2	2	0	2	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	4	3	0	1	1	1	0
<i>Récit3</i>	1	5	1	0	1	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>Récit2</i>	4	1	1	1	1	1	1
<i>Récit 3</i>	3	0	1	0	2	1	1

7. Corpus de Gabriel (10 ans 4 mois, ECOSSE : 6 erreurs)

Premier récit autonome

Et ben c'est un garçon / qui qui marche et qui dit bonjour à un garçon / et puis le le garçon il euh: / il marche / et il tombe à cause d'un caillou / et / et puis le garçon le récupère / le retient en fait et le garçon i i il pleure / et euh: / et et le garçon il remercie le au garçon de l'avoir tenu // par sa chute / et c'est tout !

Second récit autonome (après étayage)

Ben c'est dans un parc / puis / les les garçons euh: se disent bonjour / puis le garçon qui a la salopette bleue euh ben il tombe et en même temps pousse son copain et puis le garçon qui a le: le tee-shirt rayé croit qui / que son copain a a fait exprès de de le pousser /et puis / et puis le garçon il tombe par par terre et et il et il il explique tout à au garçon à son copain / qu'il s'est passé / et le garçon l'aide à se relever et voilà c'est tout !

Troisième récit autonome

Et ben c'est dans un parc / et: / et les garçons se disent bonjour / et: et le garçon qui a la salopette bleue / euh t trébuche / et en même temps il pousse le garçon / et le garçon: qui a le tee-shirt rayé / euh: / il croit que son copain a fait exprès de le pousser / et: / alors euh le garçon qui a le tee-shirt rayé pousse le garçon / puis le garçon il tombe et: il pleure et il explique à son copain tout ce qu'il s'est passé / et: le garçon en fait il s'excuse / et: il le relève.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	0	1	0	1	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	2	1	0	0	0	0	1
<i>Récit3</i>	0	4	3	0	1	0	0	2

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	0	0	0	1	1	0
<i>Récit 3</i>	1	0	0	0	1	1	0

Annexe VII : Corpus du Groupe Interactif

1. Corpus de François (9 ans 1 mois, ECOSSE : 7 erreurs)

Premier récit autonome

au début / euh // i fait bonjour // après euh // l'image j'crois euh // après elle a tombé // et après euh // elle a pleuré // après // ah oui j'ai retrouvé l'autre image / elle faisait comme ça (fait le signe de montrer quelque chose du doigt) et i riait et l'autre elle pleurait // après euh: après elle s'est un p'tit peu relevée / elle pleure plus.

Second récit autonome (après étayage)

alors au début i font coucou / après elle tombe à cause du caillou / donc elle pleure / non / ah oui / j'crois après qu'il la retient / après elle tombe à cause du caillou / et du coup elle pleure / après elle se remet debout et il la retient pour pas qu'elle retombe.

Troisième récit autonome

au début / euh: / i font coucou / après / elle tombe / à cause du caillou / après euh: / comment c'est déjà / après / elle va tomber en arrière alors le garçon i la retient / après elle pleure / et après euh elle essaie de se relever.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	1	2	0	2	0	0	0
<i>Récit3</i>	1	1	1	0	1	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit 3</i>	0	0	0	0	0	0	0

2. Corpus de Maël (9 ans 2 mois, ECOSSE : 9 erreurs)

Premier récit autonome

Il était une fois / un: petit garçon disait à un aut' petit garçon : « est-ce que tu veux être mon ami ? » / alors il veut dire bonjour et i il se fait mal sur un caillou / et après i il s'bat parce que il a fait mal à l'autre / après il dit euh / « c'est pas moi, c'est le caillou qui m'a fait mal pour que j't'ai renversé sans faire exprès ».

Second récit autonome (après étayage)

Il était une fois / deux petits garçons dit euh bonjour / et il dit « tu veux être mon copain ? » / et l'autre i dit « oui », l'autre dit « viens ! » et après i vient et y'a un caillou euh par terre, i se i se il a pris l'caillou, ça veut dire il a poussé l'aut'copain / et après / et l'autre il s'énerve : « pourquoi tu m'as poussé ? » / « c'est pas moi, c'est l'caillou ! » / et et après i fait voir avec sa main c'est l'caillou, et i lui dit « pardon, arrête de pleurer ».

Troisième récit autonome

Il était une fois deux petits garçons disaient bonjour / et il voulait « tu veux être mon copain ? », et i dit « viens ! », et après i répond « oui », i vient, et i voit et il a pas vu un caillou, alors euh il a: il a tombé il est tombé sur l'autre, et l'autre i dit « tu peux faire attention ! j'te cause plus ! » / et après i dit euh « mais je j'te j'ai rien fait, c'est à cause du caillou, c'est pas moi », « oh pardon ! maintenant j'te recause, viens on va chez moi ! »

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	1	2	0	2	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	4	2	1	1	0	1	0
<i>Récit3</i>	1	2	2	0	2	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	4	2	0	0	2	0	0
<i>Récit2</i>	1	0	1	0	0	1	1
<i>Récit 3</i>	2	1	0	0	1	1	1

3. Corpus de Enola (9 ans 6 mois, ECOSSE : 6 erreurs)

Premier récit autonome

c'est deux monsieurs // ben qui se font coucou et après y'en a un qui trébuche à cause d'un caillou / dans l'autre / sur l'autre monsieur et puis euh // après i il est en colère ce: celui qui s'est fait: / qui dit / i dit euh i lui demande pourquoi il est tombé sur lui / et après ben il lui explique qu'c'est à cause du caillou et i pleure / et après ben il le pardonne et i lui donne la main.

Second récit autonome (après étayage)

alors c'est deux monsieurs / et euh i se font coucou / y'en a un qui se fait / qui tombe à cause d'un caillou / euh et après ben i s' relève / et y'a le monsieur qui s'est fait renverser il est pas content donc il le pousse / et après l'avoir poussé ben euh le monsieur qui s'est / qui était tombé et ben i dit i lui explique pourquoi il était / pourquoi il est tombé sur lui / et après ben euh l'aut' monsieur i lui donne la main et il l'aide ben il l'aide à se à s'relever et il le pardonne.

Troisième récit autonome

alors y'a un garçon avec une salopette bleue et un autre jeune homme / i: i s'font coucou / et y'a le: garçon avec une salopette bleue hé ben i trébuche avec un caillou / qui a un peu la couleur d'or / et après hé ben euh: / y'a celui qui s'est fait renverser, celui qui a pas la salopette bleue, hé ben i euh i s'énervé contre l'autre pa'ce que ça l'a bousculé / et puis après celui qui a la salopette bleue i pleure pa'ce que c'était à cause du caillou qu'i s'était fait mal / et euh: / alors i / alors après quand celui qui n'a pas de salopette bleue hé ben i comprend pourquoi ça pourquoi euh / pourquoi il est tombé hé ben après i lui donne la main pour essayer / pour le pardonner et en même temps pour essayer pour euh pour lui donner pour lui pour l'aider à remonter.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	3	1	1	1	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	4	2	1	2	0	0	0
<i>Récit3</i>	1	3	3	1	1	1	1	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>Récit 3</i>	3	1	1	0	1	0	0

4. Corpus de Juliette (9 ans 9 mois, ECOSSE : 8 erreurs)

Récit autonome initial

En fait le monsieur il a dit bonjour / et puis après / il le pousse le monsieur / et puis après le le bleu i il le pousse / et puis après le bleu il tombe parce que lui il l'a poussé / et puis après i il met avec le doigt comme ça (fait le geste de pointer vers le bas) / ça veut dire qu'il veut le mouchoir / (« ça veut dire qu'il veut un mouchoir ? ») ouai voilà il veut le mouchoir / et puis après le le monsieur il fait comme ça (fait le geste de tendre le bras, index tendu, vers le sol) / et puis après / i / et puis après / le le: / / / / (« et puis après tu te souviens ce qui se passe sur la dernière image ? ») Non.

Second récit autonome

En fait le monsieur il dit bonjour / i il dit bonjour au parc / et puis après i il tombe parce que il perd l'équilibre / et puis après il tombe à cause à cause du ca du caillou / et puis après le le monsieur il le il le fait comme ça (geste de pousser) (*alors comment c'est comme ça ?*) il le le / il le pousse ! / il le pousse et puis après il tombe / et puis après il fait comme ça (geste de pointer vers le bas) avec le caillou (*« et ça veut dire quoi il fait comme ça ? »*) ça veut dire que il a pleuré pour ça (fait le geste du caillou en formant un rond avec ses deux mains) / et ensuite il le lève / et après ils deviennent amis.

Troisième récit autonome

Le / le: / / il dit bonjour au parc / et puis après i il tombe à cause du caillou / il le p il l'équilibre il pousse euh: le le garçon avec les rayures / et puis après i il tombe à cause du caillou / et puis après il montre qu'il a pleure / il montre comme ça (fait le geste de pointer vers le bas) / et puis après il se dit / et après euh il pleure / il tombe et il pleure / et après i i euh i ils se pardonnent / et puis après il se il se dit « oh ! euh on se redevient amis ! voilà ! »

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	0	2	1	0	1	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	3	1	1	1	0	0	0
<i>Récit3</i>	1	3	2	0	2	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit 3</i>	0	0	0	0	0	0	0

5. Corpus de Natalie (9 ans 10 mois, ECOSSE : 8 erreurs)

Premier récit autonome

Alors // y'en a deux petits garçons / qui / qui dit bonjour // et après il fait bousculer l'autre et après / et et l'autre il le remet droit et / et les mains penchées comme ça (fait le geste de tendre les bras devant elle pour imiter la posture du garçon au tee-shirt rayé) / et après / le le petit garçon il pleure et // et: après l'autre il le lève / Voilà !

Second récit autonome (après étayage)

Alors / y'en a deux petits garçons /// qui dit bonjour / et après / il basculait celui en bleu l'autre à cause de la pierre jaune avec des traits noirs / et après il pleure pour de vrai / et tout d'un coup après ils devient amis.

Troisième récit autonome

Y'en a deux: / deux garçons / qui dit bonjour à son p'tit copain / et / et après il fait tomber euh: / son p'tit ami / après il pleure et / il est tombé / et après son p'tit copain il relève son p'tit copain et il veut être ami pour toujours.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	0	2	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	2	1	0	1	0	0	0
<i>Récit3</i>	1	3	1	1	1	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit 3</i>	0	0	0	0	0	0	0

6. Corpus de Maya (10 ans 1 mois, ECOSSE : 7 erreurs)

Premier récit autonome

En fait y'a deux garçons qui s'fait coucou / et euh: / y'a le garçon qui s'approche et y'a une pierre / et il l'a pas vue en fait / et euh: / il tombe et il bouscule le deuxième garçon / à c à cause de la pierre / et euh: / après et ben euh: le garçon / il essaie de: euh: / le: euh: // le: comment ça s'appelle // le:: // i il essaie de prendre sa la main de l'autre / qui est tombé / pour euh: / le mettre debout en fait / et euh / après euh / il explique ben qu'il s'est fait mal / à cause de la pierre / et il pleure / et euh / après / et ben euh: ben peut-être je crois que c'est comme ça / et ben le garçon il euh: / il le relève / et il dit ben / ben allez viens !

Second récit autonome (après étayage)

Et ben en fait c'est deux garçons qui s'font coucou / et en fait y'a le premier garçon et ben qui: euh / qui qui pousse euh sans faire exprès / qui l'a pas vue en fait la pierre / euh l'autre garçon / et comme l'autre garçon et ben peut-être il s'est ben fait mal / et l'autre qui l'a poussé ben il s'est pas excusé / et ben / euh: / lui qui est tombé peut-être et ben il a poussé lui qui a fait tomber / mais euh: / il l'a poussé sur la pierre / alors il a pleuré en fait / mais après bon euh: / après et ben les deux garçons / bon ils s'pardonnent / et ils s'disent et ben désolé ! voilà / et euh: le garçon et ben il aide l'autre garçon à se remonter.

Troisième récit autonome

Et ben en fait c'est deux garçons qui s'font coucou / et euh: / le premier garçon / j'sais pas comment il s'appelle hein (*rire*) / et euh: / en en fait i il y a une pierre mais il ne sait même pas que: il va euh: tomber / à cause de la pierre / et euh: / son copain / il vient euh: dire bonjour ! / et euh:/ le garçon qui euh / peut-être va faire coucou / là hein / et ben euh / le premier garçon il va tomber / à cause de la pierre / et il va faire tomber l'autre garçon / alors l'autre garçon c'est normal il va pas être très content / et il va euh: / comme et ben il a pas bien apprécié / et ben il va le pousser / mais il va le pousser sur une pierre / et une pierre ça fait très très mal / et euh / il va pleurer l'autre / mais il va expliquer euh que: / il va dire et ben euh: / « allez j'suis tombé à cause de toi sur la pierre » / et euh après et ben il va s'excuser / et tous et tous les deux va être amis / et voilà !

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	3	4	0	1	3	0	0
<i>Récit2</i>	1	3	3	0	3	0	0	0
<i>Récit3</i>	1	4	3	1	1	2	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	3	2	0	1	0	0	0
<i>Récit2</i>	3	2	0	1	0	0	0
<i>Récit 3</i>	4	1	2	0	1	0	0

7. Corpus de Aurélie (10 ans 2 mois, ECOSSE : 7 erreurs)

Premier récit autonome

Et ben y'avait deux personnes / qui se saluaient / et / et après euh: / y'avait ben une pierre par terre / et l'autre: / et l'autre i marchait i son pied il s'accrochait sur le pierre / et il tombait sur l'autre / et après l'autre criait pourquoi i il a fait ça: / et il a pas compris et après il s'est bagarré / et l'autre il a pleuré / et après que l'autre lequel qui l'a disp qui l'a dit pourquoi t'es tombé sur moi / et ben i il il il il il a vu le pierre / et il s'est excusé / après ils sont redevenus amis.

Second récit autonome (après étayage)

Et ben il y avait deux personnes / qui se saluaient / et après / l'autre s'accrochait son son / quand il marchait il s'est accroché son pied sur la pierre / et il est tombé sur l'autre // Et après et ben i i il lui a demandé pourquoi il a fait ça / et après euh: / quand il a demandé / après i i i il s'est discuté / il s'est disputé quand il l'a un peu bagarré // et et euh // et après l'autre i il s'asseyait par terre dans l'herbe et i i il pleurait / et il montrait la pierre et l'autre / et l'autre il voyait la pierre et quand il a vu la pierre il avait compris / alors il s'excusait et ils redevenaient amis.

Troisième récit autonome

Et ben y'avait deux personnes / qui se saluaient / qui se saluaient / et après y'avait une pierre sur le chemin / et ben et ben l'autre et ben l'autre quand il marchait il s'est accroché le pied sur la pierre et il est tombé sur l'autre / et après l'autre a dit « pourquoi t'as fait ça ? » / et après il s'est disputé et après l'autre il s'est assis par terre lequel qui est tombé sur l'autre sans faire exprès / il s'est assis par terre en montrant la pierre et après le / l'autre l'autre il a vu la pierre / i s'est i s'est i s'est excusé / et après ils sont redevenus amis.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	3	3	0	0	2	0	1
<i>Récit2</i>	1	4	4	0	1	2	0	1
<i>Récit3</i>	1	4	3	0	0	2	0	1

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	3	1	2	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	4	2	1	0	1	0	0
<i>Récit 3</i>	3	1	1	1	0	0	0

Annexe VIII : Corpus du Groupe Contrôle

1. Corpus de Yann (9 ans 5 mois, ECOSSE : 6 erreurs)

Premier récit autonome

Ben // y'a deux / y'a un garçon et une fille qui / se fait coucou / et après i / i / et après la fille elle tombe /// elle tombe sur le garçon / et le garçon après je sais pas trop bien compris ce qu'il fait là comme ça (imite la posture du garçon au tee-shirt rayé avec ses deux bras en avant) (« *Ben essaie de me dire ce que toi tu as compris...* ») après le garçon i il tient la fille / et la fille elle pleure / et le garçon il serre la main à la fille.

Second récit autonome (après étayage)

Ben le garçon et la la fille se fait coucou / et après la fille tombe // et après // et après // (« *Alors qu'est-ce qui se passe après ?* ») et après elle elle se relève / après le garçon pousse la fille / elle tombe et puis elle pleure / et après le garçon / le garçon serre la main de la fille

Troisième récit autonome

Le garçon fait coucou à à la fille et la fille fait coucou au garçon / elle tombe / la fille tombe sur le garçon et le garçon pousse la fille / la fille pleure / et le garçon serre la main à la fille.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	0	2	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	1	0	1	0	0	0	0
<i>Récit3</i>	0	3	0	0	0	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit 3</i>	0	0	0	0	0	0	0

2. Corpus de Stéphanie (9 ans 5 mois, ECOSSE : 8 erreurs)

Premier récit autonome

Y'a deux garçons / et ben i s'sont rencontrés / euh et après euh il est tombé le garçon // euh et l'autre euh: / euh et l'autre il l'a poussé / alors l'autre il a pleuré / et après i sont redevenus amis.

Second récit autonome (après étayage)

Y'a deux garçons qui s'rencontrent / euh: / après le garçon il a pas vu qu'y avait une pierre / il est tombé / euh / le garçon il l'a poussé après / euh après / après euh: / après comme il l'a poussé hé ben il a pleuré / et après euh comme il a pleuré hé ben l'autre i i s'est aidé à: à le remonter.

Troisième récit autonome

Deux garçons qui s'rencontrent / qui s'dit bonjour / en s'faisant coucou de de des mains // euh et l'autre i trébuche à cause d'une pierre / et euh: tous les deux i sont tombés / alors euh tous les deux i s'sont relevés et l'autre ils l'ont il l'a poussé pa'ce que euh i croit qu'il a fait exprès euh pour qu'i tombe / et après euh comme il est tombé l'autre / et ben il a pleuré / et après il l'a réconcilié / et i s'sont re remis euh copains.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	0	1	1	0	1	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	3	3	0	2	1	0	0
<i>Récit3</i>	1	3	3	0	3	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit 3</i>	1	0	0	0	1	1	0

3. Corpus de Franck (9 ans 11 mois, ECOSSE : 9 erreurs)

Premier récit autonome

« bonjour Tom ! co comment ça va ? » « très bien et toi ? » / « ah ! Je suis tombé c'est pas de ma faute » / « qu'est-ce qu'il y a Tom pourquoi tu es tombé ? » / « c'est à cause de ce caillou ! » // « Et ben on va l'envoyer sur une fenêtre / et on va le donner à quelqu'un. » Voilà ! (« *D'accord et ça se termine comme ça l'histoire ?* ») oui ! (« *D'accord...Donc tu m'as dit vraiment tout ce que tu avais compris de l'histoire ?* ») oui !

Second récit autonome (après étayage)

« Bonjour ! Comment ça va ? » « Très bien et toi ? » « Ah ! » // euh: // j'me rappelle plus » « Alors essaie de te souvenir : qu'est-ce qui se passe après ? » « ah ! qu'est-ce qu'il y a ? tu es tombé ou pas ? » « Oui je suis tombé à cause de cette pierre. » « Et bien on va l'envoyer dans l'eau. » (« D'accord et ça se termine ici l'histoire ? Tu m'as tout dit ? ») « Oui ! »

Troisième récit autonome

« Salut ! Comment ça va ? Très bien et toi ? » « Ah ! je suis tombé à cause de cette pierre » « Cette pierre là ? » « Oui ! Celle-ci » « Viens on va la balancer ! » Voilà ! (« *Et ensuite il ne se passe pas encore quelque chose sur les autres images ? Tu te souviens de la dernière image ? Qu'est-ce qu'il s'y passe ?* ») C'est tout ! Voilà ! (« *Ok !* »)

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	0	1	0	1	0	0	0
<i>Récit2</i>	1	0	1	0	1	0	0	0
<i>Récit3</i>	1	0	1	0	1	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit 3</i>	0	0	0	0	0	0	0

4. Corpus de Loïc (10 ans 1 mois, ECOSSE : 7 erreurs)

Premier récit autonome

Ben d'abord y'a deux enfants qui se fait coucou / après dans la deuxième image y'a le ga son copain il tombe / après dans la troisième il pleure / euh: / après / après après l'autre il l'attrape après après l'autre il pleure / dans la quatrième image / et après / dans la cinquième / ils ils ils s'pardonnent //euh ils / ils ils s'dit bonjour.

Second récit autonome (après étayage)

Le garçon il a un copain à lui avec avec un habillé en bleu avec un tee-shirt jaune / et / et / et les chaussures bleues / et les cheveux marron il il dit salut au copain / et l'autre il lui répond « salut ! » / et après l'autre en marchant il est tombé du caillou / après son copain il a dit « oh ! attention » ! il lui a dit « attention ! » / après / il a: / après il lui a dit « attention ! » / après il l'a retenu / mais il l'a mal retenu / après le garçon il est tombé il a pleuré et l'autre a dit « hein ? » et après euh: / à la fin il se sont pardonnés et ils ont dit « on s'pardonne ! »

Troisième récit autonome

Ben le garçon avec / habillé en bleu avec son tee-shirt jaune / et les cheveux marron il dit « salut ! » au copain / et le copain il lui répond « salut ! » / et après le garçon en bleu il marchait et il est tombé du caillou / après son copain il a dit « fais attention ! » / mais il l'a retenu / mais il l'a mal retenu / après le garçon il est tombé / et il a pleuré / et l'autre lui a dit : « pourquoi tu pleures ? » et après après ils ont dit « on se pardonne ! C'est pas grave ! »

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	0	1	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	1	0	0	0	0	0	0
<i>Récit3</i>	1	1	0	0	0	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit 3</i>	0	0	0	0	0	0	0

5. Corpus de Erwan (10 ans 2 mois, ECOSSE : 6 erreurs)

Premier récit autonome

L'enfant se dit bonjour / y'a: / il a pas vu le caillou il trébuche / et euh et euh il est tombé / il lui dit « fais attention » / au garçon / ensuite: / euh: / euh: / il pleure le petit / et euh: / le: / le: / celui qui est qui est pas tombé il l'aide à ramasser / à ra à le lever.

Second récit autonome (après étayage)

L'enfant se dit bonjour / il trébuche sur un caillou / euh l'enfant se euh: l'aide à se relever / euh: il pleure / il se remet assis / il pleure / ensuite qui euh / qui euh / après qu'il pleure qui l'aide à se relever l'autre enfant / et euh qui lui dit « ça va ? » / par exemple.

Troisième récit autonome

Et ben il s'dit bonjour / ensuite / i: trébuche sur un caillou euh un caillou / ensuite il lui dit « fais attention » / au copain ensuite et après il dit euh / après il a dit « c'est à cause de ce caillou » et il commence à pleurer / après il dit « tu veux de l'aide ? » / et euh: et il lève sa main.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	2	1	0	0	1	0	0
<i>Récit2</i>	1	2	1	0	0	0	1	0
<i>Récit3</i>	1	1	1	0	0	0	1	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit 3</i>	0	0	0	0	0	0	0

6. Corpus de Cédric (10 ans 4 mois, ECOSSE : 7 erreurs)

Premier récit autonome

Euh: le le le ga i s'dit bonjour / après / l'aut' i tombe sur l'autre / et et l'autre i s'relève et i pousse l'autre // et: / après / après / après l'autre i pleure / et puis euh: / et puis i pleure et l'autre i dit « ah ah ah i pleure ! » / et après i s'relève et i s'dit pardon.

Second récit autonome (après étayage)

Euh le les i s'ren i s'dit euh bonjour / après y'a l'autre qui tombe sur l'aut' euh garçon et du coup et l'aut' garçon i s'relève / et puis après euh // i pousse l'autre, après l'autre i pleure / et // l'autre i pleure et puis euh: / et puis l'autre i l'autre gamin i dit « ah ah ah i i pleure ! » / et puis après i s'disent pardon.

Troisième récit autonome

Euh: // l l y'a le: // le / i s'dit salut / euh bonjour / et après y'a l'autre euh / sans faire exprès il tombe et ça fait pousser le euh: / l'autre garçon / après / après euh: / et après il l'autre garçon il pousse lui qui a tombé / euh: // ap / après / après l'autre il pleure et puis l'autre il se moque de lui / puis: après il s'dit il s' il s'dit pardon.

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	0	3	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	3	0	0	0	0	0	0
<i>Récit3</i>	0	3	0	0	0	0	0	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit2</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Récit 3</i>	1	0	1	0	0	0	0

Annexe IX : Corpus de Laure (10 ans 3 mois, ECOSSE : 13 erreurs), hors population, étayage Modèle

Premier récit autonome

il était une fois / deux petits garçons sont des copains / ils se disent bonjour / puis les deux petits garçons // le garçon qu'a une salopette bleue tomba / il tomba sur une pierre / et le deuxième garçon lui dit « ça va pas ? » // puis il le pousse et l'autre dit « oh ! mais c'est pas ma faute ! c'est à cause de cette / de ce rocher ! » // puis l'autre garçon / puis puis l'autre garçon le ra/ lui donne la main et le: et le remonte // « je suis vraiment désolé ! » // voilà:

Second récit autonome (après étayage)

il était une fois deux petits garçons / deux copains qui se croisaient au parc / ils se disent bonjour à son à son copain / puis / le petit garçon / trébucha sur la pierre ! / et fait tom/ poussa son ami / puis le petit garçon crut que son copain a fait exprès // il le pousse de toutes ses forces et le fait tomber ! // le petit garçon à la sap / à: / au salopette bleue pleura, pleura ! et euh // puis le petit / puis le garçon avec le tee-shirt dit // euh: // le petit garçon à la salopette dit « c'est pas ma faute ! c'est le c'est la pierre, j'ai trébuché sans faire exprès ! » // puis le petit garçon a a vu la pierre / il se pardonna, le remonta, et ils redeviennent amis.

Troisième récit autonome

il était une fois / deux petits garçons / des copains / se: trou / se disent bonjour // et / le petit garçon qui a la salopette bleue trébucha sur une pierre et poussa le petit garçon avec un tee-shirt blanc et violet // puis il dit : « tu l'as fait exprès ! » / il le tient par la salopette puis il le renverse / mais le petit garçon à à la sa à la salopette bleue lui dit : « mais c'est pas d'ma faute ! euh (*rires*) c'est pas d'ma faute ! mais j'ai trébuché sur cette pierre ! » / le petit garçon à le tee-shirt blanc et rose lui pardonna et puis les deux petits garçons redeviennent redevient amis // voilà:

	Mention pierre	Ev. clés	Rel. exp. claires	Rel. exp. ambiguës	Marqueurs ling.	Etats internes comme antécédents	Mvt rétro	Rel. physique inhérente
<i>Récit1</i>	1	4	2	1	1	0	1	0
<i>Récit2</i>	1	5	4	3	0	3	1	0
<i>Récit3</i>	1	5	3	2	0	2	1	0

	Etats internes	Type physique	Type émotionnel	Type intentionnel	Type épistémique	FC	RFC
<i>Récit1</i>	2	0	1	1	0	1	1
<i>Récit2</i>	3	1	0	1	1	1	1
<i>Récit 3</i>	2	0	1	2	0	1	1

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des Tableaux

Tableau1 : Répartition des enfants dysphasiques expressifs en fonction de l'âge et du sexe..... 34

Tableau2 : Répartition des enfants dysphasiques expressifs en fonction du mode d'intervention choisi 35

2. Liste des Figures

Figure1 : Nombre moyen d'événements clés cités avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance 48

Figure2 : Variations individuelles au sein du groupe Interactif pour la mention des événements clés 49

Figure3 : Variations individuelles au sein du groupe Modèle pour la mention des événements clés 49

Figure4 : Variations individuelles au sein du groupe Contrôle pour la mention des événements clés 49

Figure5 : Nombre moyen de références aux états internes avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance..... 50

Figure6 : Variations individuelles au sein du groupe Interactif pour la mention d'états internes.. 51

Figure7 : Variations individuelles au sein du groupe Modèle pour la mention d'états internes 51

Figure8 : Variations individuelles au sein du groupe Contrôle pour la mention d'états internes .. 51

Figure9 : Nombre moyen de références aux différents types d'états internes avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance..... 52

Figure10 : Nombre d'enfants par groupe d'appartenance ayant mentionné au moins un état épistémique 53

Figure11 : Nombre d'enfants exprimant la fausse croyance et sa rectification, par groupe d'appartenance 54

TABLE DES ILLUSTRATIONS

<u>Figure12</u> : Nombre moyen de relations explicatives formulées avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance	55
<u>Figure13</u> : Variations individuelles au sein du groupe Interactif pour la mention de relations explicatives.....	56
<u>Figure14</u> : Variations individuelles au sein du groupe Modèle pour la mention de relations explicatives.....	56
<u>Figure15</u> : Variations individuelles au sein du groupe Contrôle pour la mention de relations explicatives.....	56
<u>Figure16</u> : Nombre moyen de relations explicatives claires formulées avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance	57
<u>Figure17</u> : Nombre moyen d'utilisation des différents moyens explicatifs avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance	58
<u>Figure18</u> : Nombre moyen de relations explicatives ambiguës formulées avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance	59
<u>Figure19</u> : Nombre moyen d'événements clés après étayage et une semaine plus tard, par enfant et par groupe d'appartenance	60
<u>Figure20</u> : Nombre moyen d'états internes mentionnés après étayage et une semaine plus tard, par enfant et par groupe d'appartenance	60
<u>Figure21</u> : Nombre moyen d'états internes de type épistémique mentionnés après étayage et une semaine plus tard, par enfant et par groupe d'appartenance	61
<u>Figure22</u> : Nombre moyen de relations explicatives formulées après étayage et une semaine plus tard, par enfant et par groupe d'appartenance	61
<u>Figure23</u> : Nombre d'enfants mentionnant la fausse croyance et sa rectification après étayage et une semaine plus tard, par enfant et par groupe d'appartenance.....	62
<u>Figure24</u> : Mesure de la cohérence globale des récits en moyenne avant et après étayage, par enfant et par groupe d'appartenance	62
<u>Figure25</u> : Variations individuelles au sein du groupe Interactif pour la mesure de la cohérence globale des récits	56

TABLE DES ILLUSTRATIONS

<u>Figure26</u> : Variations individuelles au sein du groupe Modèle pour la mesure de la cohérence globale des récits	56
<u>Figure27</u> : Variations individuelles au sein du groupe Contrôle pour la mesure de la cohérence globale des récits	56
<u>Figure28</u> : Stabilité de la mesure de la cohérence globale des récits, par enfant et par groupe d'appartenance	56
<u>Figure29</u> : Nombre de mentions pour chaque variable dans les récits de Laure avant et après étayage	63

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. Université Claude Bernard Lyon1	2
1.1. Secteur Santé :	2
1.2. Secteur Sciences :	2
1.3. Secteur Sciences et Technologies :	3
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation.....	4
FORMATION ORTHOPHONIE.....	4
REMERCIEMENTS.....	5
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE.....	8
I. La dysphasie.....	9
1. Définition	9
2. Diagnostic	9
3. Répercussions sur le langage et la communication.....	10
4. Symptômes associés.....	11
5. Classification des dysphasies	11
5.1. Les dysphasies réceptives	12
5.2. Les dysphasies expressives	12
5.3. Les dysphasies globales.....	13
6. Hypothèses actuelles sur la nature du déficit dysphasique	13
6.1. Hypothèses neurobiologiques.....	13
6.2. Hypothèses génétiques	13
6.3. Hypothèses perceptives	14
II. Deuxième partie : la Théorie de l'Esprit	15
1. Définition	15
2. Les précurseurs interactionnels du développement de la Théorie de l'Esprit.....	16
2.1. L'attention conjointe et le pointage.....	16
2.2. L'imitation.....	17
2.3. La simulation et le jeu symbolique.....	17
3. Acquisition de la Théorie de l'Esprit	17
3.1. La compréhension des désirs et des croyances.....	18
3.2. Le concept de fausse croyance	18
4. Une théorie explicative : la théorie modulaire de Baron-Cohen (1998)	19

TABLE DES MATIERES

5.	Théorie de l'Esprit et communication.....	19
6.	Théorie de l'Esprit et langage	20
7.	Théorie de l'Esprit et dysphasie.....	20
III.	La Théorie de l'Esprit dans le récit.....	21
1.	Définition et développement du récit.....	21
1.1.	Définition	21
1.2.	Le développement normal du récit.....	21
2.	Le cas particulier du récit à partir d'images.....	22
3.	Implication de la théorie de l'esprit dans le récit	22
4.	Complexité d'une tâche de récit faisant appel à la compétence évaluative	24
5.	De l'intérêt de l'étayage	24
	PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	26
	PARTIE EXPERIMENTALE	29
I.	Présentation de la population	30
1.	Constitution de la population	30
2.	Sélection de la population	30
2.1.	Critères d'inclusion	30
2.2.	Critères d'exclusion.....	31
3.	Présentation de l'échantillon d'enfants dysphasiques.....	31
4.	Variables libres	33
II.	Présentation du matériel expérimental.....	33
1.	Histoire en images : « La pierre sur le chemin » :.....	33
2.	Le jeu de Memory :.....	34
3.	L'E.CO.S.SE – Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique :.....	34
4.	Tâche de fausse croyance de second ordre : « Le marchand de glaces » :.....	35
5.	Les enregistrements :	36
III.	Démarche expérimentale.....	36
1.	Contenu de l'expérimentation :.....	36
2.	Durée de passation :.....	36
3.	Mode d'administration des épreuves :	37

TABLE DES MATIERES

4.	Ordre de passation des épreuves :	37
4.1.	Premier entretien :	37
a.	Le récit :	37
b.	L'évaluation de la compréhension orale :	38
c.	La tâche de fausse croyance de second ordre :	39
4.1.2.	Second entretien :	39
IV.	Critères opérationnels retenus pour l'analyse	39
1.	Mesures de la compréhension de l'histoire :	39
1.1.	Evénements clés :	39
1.2.	Evénements secondaires :	40
1.3.	La mention de la pierre :	40
2.	Mesures de la composante évaluative du récit :	40
2.1.	L'attribution d'états internes aux personnages, leur nombre et leur type :	40
2.2.	L'expression de la fausse croyance :	41
2.3.	La rectification de la fausse croyance :	41
2.4.	L'expression de relations explicatives:	41
3.	Mesure de la cohérence globale du récit	42
	PRESENTATION DES RESULTATS.....	44
I.	Hypothèse 1 : L'étayage modèle entraîne une hausse du nombre de mentions des événements clés de l'histoire	45
II.	Hypothèse 2 : Les enfants du groupe modèle feront davantage référence, dans leur second récit, aux états internes des personnages, et en particulier aux états épistémiques.....	47
1.	Nombre moyen total d'états internes cités par les enfants, en fonction du groupe :	47
2.	Types d'états internes produits par les enfants, en fonction du groupe :	49
3.	Cas particulier des états internes épistémiques :	50
III.	Hypothèse 3 : L'expression de la fausse croyance et de sa rectification sera plus fréquente après étayage modèle.	51
IV.	Hypothèse 4 : Après étayage modèle, les enfants seront plus à même de lier les événements de l'histoire dans un tissu explicatif.....	52
1.	Relations explicatives claires :	54
2.	Relations explicatives ambiguës :	55
V.	Hypothèse 6 : Les bénéfiques engendrés par l'étayage sont stables, c'est-à-dire toujours présents une semaine plus tard.....	56
1.	Stabilité de la mention d'événements clés :	56
2.	Stabilité de la mention d'états internes :	57
3.	Stabilité de la mention de relations explicatives :	58

TABLE DES MATIERES

4. Stabilité de la mention de la fausse croyance et de sa rectification:	59
VI. Hypothèse générale : mesure de la cohérence globale des récits	59
VII. Etude de cas hors population : Laure	62
DISCUSSION DES RESULTATS	64
I. Validation des hypothèses opérationnelles	65
1. Hypothèse 1 : L'étayage modèle entraîne une hausse du nombre de mentions des événements clés de l'histoire.	65
2. Hypothèse 2 : Les enfants du groupe modèle feront davantage référence, dans leur second récit, aux états internes des personnages, et en particulier aux états épistémiques.....	66
3. Hypothèse 3 : L'expression de la fausse croyance et de sa rectification sera plus fréquente après étayage modèle	67
4. Hypothèse 4 : les enfants du groupe modèle seraient plus à même de lier les événements de l'histoire dans un tissu explicatif.....	69
5. Hypothèse 5: Les bénéfices engendrés par l'étayage sont stables, c'est-à-dire toujours présents une semaine plus tard.....	69
6. Hypothèse 6 : Un âge de compréhension verbale de 9 ans correspond à la zone proximale de développement de l'enfant dysphasique lorsqu'il s'agit de mettre en mots les états internes et fausses croyances des personnages.	71
II. Validation de l'hypothèse générale	72
III. Limites de notre étude	73
1. Points négatifs du matériel	73
1.1. L'E.CO.S.SE	73
1.2. La tâche de fausse croyance	74
2. Limites concernant la population	74
3. Limites concernant notre protocole.....	75
IV. Points forts de notre étude.....	75
1. Au niveau des outils.....	75
1.1. Les images	75
1.2. La fausse croyance de second ordre	76
2. De façon globale	76
V. Perspectives.....	77
VI. Apports de notre étude	77
1. Sur le plan de notre formation professionnelle	77

TABLE DES MATIERES

2. Sur le plan théorique	78
CONCLUSION.....	79
BIBLIOGRAPHIE.....	80
ANNEXES.....	84
Annexe I : Population	85
Annexe II : Images retravaillées de l’histoire « La pierre sur le chemin » (Furnari, 1985).....	86
Annexe III : Etayage Modèle.....	87
Annexe IV : Etayage Interactif	88
Annexe V : Critères opérationnels.....	90
Annexe VI : Corpus du groupe Modèle.....	91
1. Corpus de Colin (9 ans 4 mois, ECOSSE : 9 erreurs).....	91
2. Corpus de Dimitri (9 ans 6 mois, ECOSSE : 7 erreurs).....	92
3. Corpus de Julien (9 ans 9 mois, ECOSSE : 6 erreurs)	93
4. Corpus de Alexis (9 ans 11 mois, ECOSSE : 7 erreurs)	94
5. Corpus de Antoine (10 ans, ECOSSE : 8 erreurs).....	95
6. Corpus de Victor (10 ans 1 mois, ECOSSE : 8 erreurs)	96
7. Corpus de Gabriel (10 ans 4 mois, ECOSSE : 6 erreurs).....	97
Annexe VII : Corpus du Groupe Interactif	98
1. Corpus de François (9 ans 1 mois, ECOSSE : 7 erreurs).....	98
2. Corpus de Maël (9 ans 2 mois, ECOSSE : 9 erreurs)	99
3. Corpus de Enola (9 ans 6 mois, ECOSSE : 6 erreurs)	100
4. Corpus de Juliette (9 ans 9 mois, ECOSSE : 8 erreurs)	101
5. Corpus de Natalie (9 ans 10 mois, ECOSSE : 8 erreurs)	102
6. Corpus de Maya (10 ans 1 mois, ECOSSE : 7 erreurs).....	103
7. Corpus de Aurélie (10 ans 2 mois, ECOSSE : 7 erreurs).....	104
Annexe VIII : Corpus du Groupe Contrôle.....	105
1. Corpus de Yann (9 ans 5 mois, ECOSSE : 6 erreurs)	105
2. Corpus de Stéphanie (9 ans 5 mois, ECOSSE : 8 erreurs).....	106

TABLE DES MATIERES

3.	Corpus de Franck (9 ans 11 mois, ECOSSE : 9 erreurs).....	107
4.	Corpus de Loïc (10 ans 1 mois, ECOSSE : 7 erreurs)	108
5.	Corpus de Erwan (10 ans 2 mois, ECOSSE : 6 erreurs)	109
6.	Corpus de Cédric (10 ans 4 mois, ECOSSE : 7 erreurs)	110
	Annexe IX : Corpus de Laure (10 ans 3 mois, ECOSSE : 13 erreurs), hors population, étayage Modèle	111
	TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	112
1.	Liste des Tableaux.....	112
2.	Liste des Figures.....	112
	TABLE DES MATIERES	115

Audrey Scripzac
Fanny Testagrossa

**THEORIE DE L'ESPRIT ET CONDUITES NARRATIVES DES ENFANTS
DYSPHASIQUES EXPRESSIFS : Etude comparative de l'étayage interactif vs
étayage modèle.**

120 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2009

RESUME

Cette étude porte sur l'expression de la « composante évaluative » des récits produits par des enfants dysphasiques expressifs âgés de 9 ans à 10 ans ½, et en particulier, elle s'intéresse aux effets de deux procédures d'intervention sur l'expression de cette composante. Les récits des enfants sont construits à partir d'une séquence de cinq images qui « racontent » l'histoire d'un malentendu entre deux personnages. Après avoir produit spontanément un premier récit, les enfants le racontent une deuxième fois, soit après avoir été questionnés sur les raisons des événements - procédure d'étayage « interactif », soit après avoir entendu l'histoire racontée par l'expérimentateur - procédure d'étayage « modèle », soit encore après avoir joué à un jeu de « Memory » avec les images de l'histoire - procédure de contrôle de l'effet de la simple répétition.

Les résultats montrent qu'après les deux procédures d'étayage, les enfants racontent des récits dont la composante évaluative et la cohérence globale augmentent, et plus précisément, cette progression est d'autant plus marquée après un étayage de type « modèle ». De plus, les effets positifs obtenus après l'intervention sont maintenus, voire progressent, une semaine plus tard. Ces résultats pointent vers la nécessité de disposer de moyens d'évaluation multidimensionnels pour saisir au mieux les compétences réelles des enfants dysphasiques, et incitent à appliquer ces méthodes sur le terrain.

MOTS-CLES

Enfants dysphasiques expressifs – Théorie de l'Esprit – fausse croyance – récit – Zone Proximale de Développement – étayage

MEMBRES DU JURY

Isabelle BOBILLIER-CHAUMONT
Sylvaine FRAMBOURG-BOTTERO
Frédérique GAYRAUD

MAITRE DE MEMOIRE

Marie-Thérèse LE NORMAND

DATE DE SOUTENANCE

02 juillet 2009
