

MEMOIRE

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

Claire BRESNU

soutenu publiquement en juin 2021

L'impact des croyances liées à la dyslexie sur le dialogue

Lien avec les fonctions exécutives

MEMOIRE dirigé par

Dominique KNUTSEN, Maitre de conférences, Université Pont de Bois, Lille

Gwendoline MAHE, Maitre de conférences, Université Pont de Bois, Lille

Lille – 2021

Remerciements

Je remercie tout particulièrement mes maîtres de mémoire, Dominique Knutsen et Gwendoline Mahé qui m'ont permis de prendre part à ce projet et réaliser ce mémoire sereinement et avec plaisir malgré la situation sanitaire actuelle. Merci pour votre aide, votre enthousiasme et vos nombreux retours et conseils sur mon travail.

Merci à toutes les personnes qui ont contribué à ce projet et à la réalisation des expériences prévues. Merci également à Marine et Margaux, mes collègues de 5ème année qui ont participé à cette étude. Merci Viveka et Odile pour vos relectures. Merci Mélanie pour tes précieux conseils.

Je remercie également le Département d'Orthophonie de Lille ainsi que tous ses enseignants qui nous ont accompagnés et formés au mieux durant ces cinq années et nous ont préparé à devenir orthophoniste.

Merci à toutes les orthophonistes et structures qui m'ont accueillie en stage, m'ont transmis leur pratique et grâce à qui je me sens prête à exercer.

Merci à mes futures collègues et amies Aliénor, Priscille, Raphaëlle, Anne-Sophie, Astrid, Marie, Laure, Sixtine, Marie-Stella, qui ont rendu ces cinq années encore plus belles.

Merci à ma famille et à mes amis qui ont su contribuer de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire, qui m'ont accompagnée ces cinq années et me soutiennent depuis toujours.

Résumé :

En situation de dialogue, les interlocuteurs s'appuient sur leurs croyances mutuelles pour communiquer. Ils tiennent compte de ce qu'on appelle le terrain commun. Les capacités des individus à mobiliser leurs croyances et prendre en compte celles d'autrui en dialogue sont variables et dépendent notamment de leur niveau de fonctions exécutives comme l'inhibition et la flexibilité mentale. Cette étude vise à observer si les croyances, souvent erronées, qu'ont les individus sur la dyslexie développementale peuvent compromettre le bon déroulement de l'échange. Le but étant de comprendre davantage les difficultés rencontrées chez les personnes dyslexiques via l'analyse du comportement dialogique de leur interlocuteur. Les expériences n'ont pu avoir lieu en raison de la crise sanitaire de la COVID-19. Il était prévu de réaliser une tâche de dialogue auprès de trente participants tout-venant. Les résultats des participants auraient été corrélés à leur niveau de fausses croyances sur la dyslexie, calculé à l'aide d'un questionnaire, et à leurs capacités de fonctions exécutives. Les résultats attendus suggèrent l'utilisation de plus de mots et de tours de parole lorsque les participants pensent interagir avec une personne dyslexique. Cela est valable à condition qu'ils aient des croyances erronées sur ce trouble. Les personnes avec de meilleures capacités de fonctions exécutives s'adaptent le mieux en dialogue. Cependant, leur sur-adaptation sur la base de croyances erronées rendrait l'ajustement au dialogue paradoxalement moins efficient. Il semble nécessaire de limiter les fausses croyances sur la dyslexie développementale pour faciliter l'échange entre les personnes dyslexiques et leur interlocuteur.

Mots-clés :

dialogue, croyances, dyslexie, terrain commun, fonctions exécutives

Abstract :

In a dialogue situation, the interlocutors rely on their mutual beliefs to communicate. They take into account what is called the common ground. Individuals' abilities to mobilize their beliefs and take into account those of others in dialogue are variable and depend on their level of executive functions such as inhibition and switching. The purpose of this study is to observe whether individuals' often erroneous beliefs about developmental dyslexia can compromise the smooth functioning of the exchange. The aim is to understand more about the difficulties encountered by dyslexic people through the analysis of the dialogic behavior of their interlocutor. The experiments could unfortunately not take place because of the COVID-19 health crisis. It was planned to conduct a dialogue task with thirty general population participants. The participants' results would have been correlated with their level of false beliefs about dyslexia, calculated using a questionnaire, and their executive function abilities. The expected results suggest the use of more words and turns of speech when participants think they are interacting with a dyslexic person. This is true as long as they have mistaken beliefs about the disorder. People with better executive function abilities adapt best in dialogue. However, their over-adaptation on the basis of false beliefs would make the adjustment to dialogue paradoxically less efficient. It seems necessary to limit false beliefs about developmental dyslexia in order to facilitate the exchange between dyslexic people and their interlocutor.

Keywords :

dialogue, beliefs, dyslexia, common ground, executive functions

Table des matières

Table des matières	4
Introduction	1
Contexte théorique, buts et hypothèses	2
.1. Dialogue	2
.1.1. Terrain commun	2
.1.2. Effet des croyances.....	4
.1.3. Terrain commun et fonctions exécutives.....	5
.2. Dyslexie.....	6
.2.1. Définition	6
.2.2. Déficit des fonctions exécutives dans la dyslexie	7
.2.3. Croyances sur la dyslexie	7
.3. Buts et perspectives cliniques	8
.4. Hypothèses	9
Méthode.....	9
.1. Population, recrutement et lieu de l'étude.....	9
.2. Tâches.....	10
.2.1. Tâche de dialogue.....	10
.2.2. Tâches de fonctions exécutives	11
.2.2.1. Inhibition : tâche des flankers	11
.2.2.2. Flexibilité mentale : Paradigme de permutation de tâches.....	12
.2.3. Variables contrôles	13
.2.3.1. Tâches de langage	13
.2.3.2. Tâche d'intelligence non verbale et mesure du statut social	13
.2.3.3. Questionnaires variables sociales.....	13
.2.4. Tâches supplémentaires.....	14
.2.4.1. Tâche de mémoire conversationnelle	14
.2.4.2. Questionnaire sur les croyances à propos de la dyslexie	14
.4. Finalité des tâches	14
.3. Aspects éthiques de l'étude	15
Résultats	15
.1. Tâche de dialogue.....	15
.2. Résultats attendus aux conditions contrôle et dyslexie	19
.2.1. Comparaison du nombre de mots.....	19
.2.2. Comparaison du nombre de tours de parole.....	20
.2.3. Utilisation de références.....	20
.2.4. Corrélations avec le questionnaire des croyances sur la dyslexie	21
.3. Résultats selon les tâches de fonctions exécutives.....	21

.3.1. Résultats aux tâches de fonctions exécutives	21
.3.2. Tâche de dialogue et fonctions exécutives condition contrôle.....	22
.3.2. Tâche de dialogue et fonctions exécutives condition dyslexie.....	23
Discussion	24
.1. Résultats de l'étude et réponses aux hypothèses	24
.2. Interprétation des résultats	25
.2.1. Tâche de dialogue : différences entre les conditions dyslexie et contrôle	25
.2.2. Impact des fonctions exécutives.....	26
.2.2.1. Condition contrôle.....	26
.2.2.2 Condition dyslexie.....	27
.3. Perspectives cliniques	27
.4. Limites de l'étude.....	28
Conclusion.....	29
Bibliographie.....	31
Liste des annexes.....	34
Annexe n°1 : Affiche pour recruter des participants	
Annexe n°2 : Lettre d'information	
Annexe n°3 : Formulaire de consentement	
Annexe n°4 : Questionnaires informations personnelles participants.....	
Annexe n°5 : Echelle de Rosenberg	
Annexe n°6 : Questionnaire d'Anxiété	
Annexe n°7 : Echelle de sensibilité à la perspective d'autrui	
Annexe n°8 : Questionnaire croyances dyslexie	
Annexe n°9 : Accord de confidentialité	

Introduction

Le dialogue est omniprésent dans notre société, que ce soit dans le milieu personnel ou professionnel. Il peut avoir plusieurs buts comme exprimer ses goûts, s'informer ou encore entretenir une relation. Pour dialoguer avec quelqu'un nous devons mettre en place ce que nous appelons un terrain commun. Il s'agit notamment des connaissances mutuelles que deux personnes en interaction ont conscience de partager. Celui-ci permet d'ajuster notre discours à autrui, c'est-à-dire d'adapter notre choix de vocabulaire en prenant en compte ce que l'autre sait et ne sait pas (Clark & Brennan, 1991). Le terrain commun assure ainsi une bonne compréhension entre les interlocuteurs et facilite l'échange. Il tient compte des croyances qu'ils vont avoir l'un sur l'autre. Celles-ci vont conditionner leur comportement dialogique. C'est en effet par le biais de ses croyances, avérées ou non, qu'un individu va s'adapter à autrui. Elles sont donc primordiales pour la réussite de l'interaction.

Les fonctions exécutives comme l'inhibition et la flexibilité mentale sont très sollicitées lorsque nous dialoguons puisque nous devons pouvoir inhiber notre propre point de vue pour considérer celui d'autrui (Brown-Schmidt, 2009). Elles vont donc jouer un rôle dans notre capacité à prendre en compte le terrain commun et à utiliser nos croyances.

Dans ce mémoire nous nous intéressons à la façon dont les croyances sur la dyslexie peuvent influencer le dialogue entre deux personnes, en particulier lorsqu'une d'entre elle croit que l'autre est dyslexique. La dyslexie développementale est encore sujette à de nombreuses fausses croyances. Il s'agit d'un trouble de la lecture associé classiquement à des difficultés phonologiques (Ramus & Szenkovits, 2008) mais d'autres troubles neurocognitifs, notamment au niveau des fonctions exécutives peuvent être observés (Menghini et al., 2010).

Aucune étude ne s'est encore intéressée à l'impact des croyances liées à la dyslexie sur le dialogue. Nous savons pourtant que les croyances peuvent avoir une influence sur le comportement des individus. Nous nous plaçons ici du point de vue de la personne non-dyslexique, ce qui est rarement le cas dans les études sur la dyslexie développementale. Cela nous permettra de mesurer l'impact dialogique d'un diagnostic de dyslexie sur l'entourage, que les troubles soient avérés ou non et de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les personnes dyslexiques.

L'objectif de cette étude est d'observer le comportement en dialogue des individus lorsqu'ils pensent interagir avec une personne dyslexique et de vérifier que leur éventuel ajustement sur la base du terrain commun soit bien corrélé à leurs capacités de fonctions exécutives. Pour cela, nous utiliserons une méthodologie expérimentale mettant en scène des individus tout-venant dans une tâche de dialogue.

Dans une première partie nous présenterons la notion de terrain commun, ses composants et les processus cognitifs qui le sous-tendent. Puis, nous définirons ce qu'est la dyslexie développementale et les difficultés pouvant être rencontrées dans le cadre de cette pathologie. Enfin nous étudierons l'impact possible des croyances sur la dyslexie en situation de dialogue.

Contexte théorique, buts et hypothèses

.1. Dialogue

.1.1. Terrain commun

Le dialogue est défini comme une « communication le plus souvent verbale entre deux personnes ou groupes de personnes » (Trésor de la langue française informatisé, 1994). Cette notion sous-tend donc un échange, un partage. C'est un acte que nous ne réalisons pas seuls et qui nécessite une collaboration entre les individus et une adaptation à l'autre. Brennan et collaborateurs (2010) définissent la communication comme une activité conjointe dans laquelle deux ou plusieurs interlocuteurs partagent ou synchronisent des aspects de leur état mental privé et agissent ensemble dans le monde.

Un modèle théorique largement répandu sur lequel s'appuient de nombreuses études en psychologie du langage est l'approche collaborative (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). Elle sous-tend l'idée que pour interagir entre elles, deux personnes doivent mettre en place ce qu'on appelle un terrain commun. Celui-ci regroupe les connaissances, les croyances et les hypothèses mutuelles dont vont disposer les partenaires de communication au moment de l'échange (Clark & Brennan, 1991). Trois sources d'informations définies par Clark et Marshall (1981) permettent de constituer le terrain commun : l'environnement physique (les informations issues du lieu où se déroule l'échange), l'environnement linguistique (ce qui a déjà été dit) et les connaissances générales (les connaissances communes qu'ont les personnes sur la société par exemple).

Le terrain commun se modifie continuellement, au fur et à mesure de l'interaction. Celui-ci est alimenté par ce qu'on appelle une contribution qui est constituée d'une phase de présentation où un individu formule un message (ex. Quelle heure est-il ?) et d'une phase d'acceptation qui correspond au feedback de son interlocuteur traduisant sa compréhension du message (ex. « Il est 15h30 ! »). Le feedback peut prendre différentes formes, il peut être verbal comme non verbal. La compréhension d'un message peut se manifester par un remerciement, des gestes (comme un hochement de tête par exemple) ou encore, par le fait que l'interlocuteur fasse preuve d'une attention soutenue (Clark & Brennan, 1991). Plusieurs tours de parole peuvent s'écouler avant qu'un message soit accepté. Un individu peut demander : « Comment s'appelle cette personne au loin ? », son interlocuteur répond : « laquelle ? », l'individu précise alors : « Celle qui se trouve à côté du poteau ». Le message transmis au départ fait l'objet de réparations, c'est-à-dire l'ajout de précisions sur l'information donnée, qui ont pour but de clarifier la communication entre les interlocuteurs. Via ce processus, les individus ajoutent à leur terrain commun non seulement des informations (dans cet exemple, des informations sur le lieu) mais également des références communes.

Une référence est un mot ou une expression linguistique utilisée par un interlocuteur pour désigner une idée, un concept ou encore pour décrire un objet ou une personne. Par exemple, un individu va utiliser la référence « le garçonnet au pantalon vert » pour décrire un petit garçon qu'il aperçoit au loin. Les interlocuteurs, au fur et à mesure de l'échange vont tendre à utiliser les mêmes références. En effet, lorsqu'une référence est employée pour la première fois, elle est ajoutée au terrain commun des partenaires. Par la suite, si elle est utilisée à nouveau, chaque interlocuteur sait que l'autre est capable de la comprendre, ce qui facilite la

communication.

La prise en compte du terrain commun assure une meilleure compréhension entre les interlocuteurs, chacun saisissant de quoi l'autre parle, ce qui permet ainsi au dialogue de se dérouler plus facilement. Dans ce but, les individus suivent un principe de moindre effort collaboratif (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). Cela signifie qu'ils vont faire en sorte que leur dialogue soit le moins coûteux possible en évitant au maximum les réparations et donc les tours de paroles écoulés entre la phase de présentation et d'acceptation. Un interlocuteur A va donc utiliser la référence « le petit frère de Nathan » et non « Paul » pour parler de cette même personne. Le participant B ne connaissant pas « Paul », cette formulation, bien que plus coûteuse en termes de nombre de mots, permettra de limiter les tours de parole car les individus n'auront pas besoin de discuter longuement de qui est « Paul » suite à une première incompréhension de B. Les individus vont donc devoir s'adapter à leur interlocuteur. Adapter signifie « mettre en accord, approprier à quelque chose ou à quelqu'un, ..., de manière à obtenir un ensemble cohérent ou harmonieux » (TLFi, 1994). S'adapter à autrui en dialogue signifie donc choisir des mots ou des références dont on pense que l'autre est à même de les comprendre.

Une tâche de communication référentielle, comme celle utilisée dans l'expérience de Clark et Wilkes-Gibbs (1986) permet d'illustrer les effets de la prise en compte du terrain commun sur le dialogue. Alors que deux individus ont sous les yeux des images similaires mais classées dans un ordre différent, ils doivent interagir ensemble pour essayer de les remettre dans le même ordre en se mettant d'accord sur la façon de les nommer. Une personne, appelée « directeur » donne des informations sur les figures et leur emplacement tandis qu'une autre appelée « exécutant » réalise la tâche. Ils recommencent la tâche six fois, toujours avec les mêmes figures. L'adaptation d'un individu à son interlocuteur est censée montrer une diminution du nombre de mots utilisés pour se faire comprendre au fur et à mesure des essais car les individus se sont mis d'accord sur des références communes. Par exemple, au début de l'échange ils vont utiliser la référence « La jolie danseuse qui semble sauter vers la droite » pour décrire une image. Au fur et à mesure de l'échange, les individus vont employer uniquement « la danseuse qui saute » puis « la danseuse ». De même, nous devons pouvoir observer, au cours d'un échange, dans un esprit de moindre effort collaboratif, une diminution des tours de parole traduisant une compréhension plus rapide du message entre les individus (et donc moins de réparations).

Nous pouvons observer cela dans le Tableau 1 ci-dessous. Lors de l'échange 2, l'interlocuteur A n'a plus besoin d'expliquer qui est « Annie » étant donné qu'elle l'a précisé lors de l'échange 1. Cette information fait désormais partie de leur terrain commun.

Tableau 1. Diminution des tours de parole au fur et à mesure de l'échange entre un interlocuteur A et un interlocuteur B.

Echange 1	Echange 2
- A : « Annie est venue me rendre visite. » - B : « Qui est Annie ? » - A : « Ma cousine. » - B : « Ah super ! »	- A : « Annie n'a pas voulu aller à la patinoire. » - B : « Dommage. »

La réutilisation au cours du dialogue de références acceptées est illustrée dans le Tableau 2. Le fait que l'interlocuteur A précise que son chien s'appelle « Bernard » lors de l'échange 1 permet à l'interlocuteur B de comprendre lors de l'échange 2 qui est « Bernard ». De même,

l'intégration au terrain commun du surnom « Berny » par l'interlocuteur A lors de l'échange 2 permet à l'interlocuteur B, lors de l'échange 3, de réutiliser cette même référence.

Tableau 2. Réutilisation au fur et à mesure du dialogue de références acceptées.

Echange 1	Echange 2	Echange 3
A : « Bernard, mon chien, aboie à chaque fois qu'on le laisse seul. » B : « Il ne doit pas aimer ça. » A : « Peu de chiens aiment ça ! » B : « Tu as raison Bernard n'est pas une exception. »	A : « Berny a disparu. » B : « Berny ? » A : « Bernard. » B : « Ah mince ! »	B : « Je crois que j'ai retrouvé Berny ! » A : « Merci beaucoup ! »

Prendre en compte le terrain commun consiste à sélectionner des références que notre interlocuteur pourra comprendre. Cela revient donc à utiliser ses propres croyances vis-à-vis de ce qu'on pense qu'autrui est capable de comprendre. Les croyances jouent ainsi un rôle central dans le dialogue. Celles-ci peuvent également être erronées. Essayer de s'adapter à autrui sur la base de croyances erronées peut potentiellement nuire à l'interaction. En fonction de ce que l'on sait ou croit savoir sur l'autre nous allons adopter un comportement différent. La possibilité de mobiliser nos croyances et ainsi de tenir compte du terrain commun va donc permettre le bon déroulement de l'échange.

.1.2. Effet des croyances

Qu'en est-il de l'impact des fausses croyances sur le dialogue ? Peu d'études se sont intéressées à la mise en place du terrain commun et donc à l'adaptation en dialogue sur la base de croyances erronées. S'adapter à autrui dans cette situation pourrait paradoxalement aller à l'encontre de la réussite de l'interaction. Brennan (1991) a montré l'effet des fausses croyances à partir d'une tâche de dialogue écrit où des étudiants pensaient interagir soit avec un ordinateur capable d'interpréter le langage soit avec de réels étudiants à distance. Dans les deux cas, ils communiquaient avec un compère de l'étude. Les participants qui pensaient communiquer avec un ordinateur adoptaient davantage un style télégraphique tandis que les autres utilisaient des phrases grammaticalement plus longues. Les étudiants s'adaptaient ici à leur interlocuteur selon ce qu'ils savaient d'eux. Lorsqu'ils pensaient communiquer avec un ordinateur ils abandonnaient leur style habituel pour ne communiquer que par mots-clés. Leurs croyances étant erronées, leur adaptation à l'ordinateur rendait le dialogue paradoxalement peu adéquat. Cela montre que nos croyances peuvent avoir un impact sur notre comportement en dialogue. Ainsi, malgré un désir initial de s'adapter à autrui, la communication peut échouer ou être moins efficace lorsque les croyances sont erronées.

Étudier l'effet des croyances sur le dialogue est d'autant plus intéressant que nous savons qu'elles peuvent influencer le comportement des individus. Nous pouvons citer par exemple, l'effet placebo en médecine qui consiste à observer une amélioration de l'état de santé d'un patient seulement parce qu'il croit avoir pris un médicament curatif alors que celui-ci ne l'est pas. Les croyances religieuses également poussent à adopter des comportements, des modes de vie spécifiques comme la prière ou le jeûne.

En ce qui concerne les croyances liées à la pathologie, une étude sur des enfants porteurs de trisomie 21 a montré que 42% des enseignants interrogés stigmatisaient ces enfants et que

cela pouvait avoir un impact sur leur comportement (Groud & Martin-Krumm, 2011).

Les croyances que nous portons sur autrui jouent donc un rôle primordial lorsque nous interagissons mais d'autres facteurs peuvent influencer le bon déroulement de l'échange. Parmi eux, de bonnes capacités cognitives sont nécessaires pour interagir de façon adaptée et efficace avec autrui.

.1.3. Terrain commun et fonctions exécutives

De nombreuses fonctions cognitives sont mobilisées dans la prise en compte du terrain commun, notamment les fonctions exécutives dont l'inhibition et la flexibilité mentale.

Les fonctions exécutives sont définies comme « des processus cognitifs de niveau supérieur, relativement indépendants les uns des autres, qui permettent un comportement efficace et ciblé, adapté à l'environnement. » (Lecompte et al., 2006, p. 3). Leur classement ne fait pas l'objet d'un consensus. Cependant, nous retrouvons trois grands processus : l'inhibition qui permet « d'écarter les informations non pertinentes », la mise à jour qui permet « la modification du contenu de la mémoire de travail en fonction d'entrées nouvelles » et la flexibilité mentale qui permet « le passage volontaire d'un processus cognitif à un autre ». Celles-ci donnent lieu à des processus de haut-niveau comme la planification qui permet d'organiser les actions à effectuer ou la résolution de problèmes (Moreau & Champagne-Lavau, 2014 ; Godefroy et al., 2008, p. 122). Nous nous intéressons ici plus spécifiquement au rôle de l'inhibition et de la flexibilité mentale dans la prise en compte du terrain commun.

Brown-Schmidt (2009) a montré le rôle de l'inhibition dans le dialogue. Les individus qui prennent le mieux en compte le terrain commun pour s'adapter à autrui seraient ceux qui auraient de meilleures capacités d'inhibition. Cette fonction semble primordiale pour dialoguer de façon efficace puisqu'elle permet d'écarter les informations non pertinentes. En dialogue, les informations non pertinentes peuvent représenter toutes les connaissances qui ne sont pas à la portée de notre interlocuteur lors de l'échange (comme le nom de notre chien par exemple, si l'interlocuteur n'en a jamais entendu parler). Il faut être en mesure de pouvoir sélectionner les informations les plus appropriées selon les connaissances et les croyances d'autrui pour que celui-ci nous comprenne (ainsi, préciser, lorsque nous parlons de « Bernard », qu'il s'agit de notre chien). Le point de vue de la personne avec qui nous dialoguons est parfois différent du nôtre, c'est pourquoi il faut pouvoir inhiber notre propre perspective pour pouvoir prendre en compte celle de notre interlocuteur.

Moreau et Champagne-Lavau (2014) évoquent, dans le cas de la schizophrénie, l'impact d'un défaut de flexibilité mentale sur la capacité à attribuer des états mentaux à autrui. Au fur et à mesure de l'échange, un individu doit pouvoir gérer à la fois sa propre perspective et celle de son interlocuteur pour prendre en compte le terrain commun. La flexibilité mentale est donc importante pour le bon déroulement du dialogue puisqu'elle permet d'opérer un changement de tâche. Monsell (2003) précise qu'elle relève d'un équilibre entre les influences endogènes (que nous pourrions associer à notre propre perspective) et les influences exogènes (que nous pourrions associer à la perspective d'autrui). Ainsi, pour qu'un locuteur se fasse comprendre, il va devoir être en capacité de réparer une référence émise non-appropriée pour en émettre une autre plus adaptée à son interlocuteur. Cela suggère un désengagement mental. Un individu va donc se débarrasser d'une stratégie non pertinente, par exemple l'utilisation d'une référence mal formulée pour une stratégie plus appropriée : une référence accessible pour l'interlocuteur (Van der Sluis, 2003).

D'autres capacités cognitives sont également requises en dialogue. Par exemple, Rubin

et collaborateurs (2011) ont observé dans une expérience réunissant des participants amnésiques et des participants contrôles l'importance de la mémoire déclarative dans l'utilisation du terrain commun lors d'une tâche de dialogue. Des difficultés dans la prise en compte du terrain commun ont également pu être observées chez les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer (Wardlow et al., 2014). La capacité d'adaptation en dialogue est donc variable selon les individus et dépend de leurs ressources cognitives disponibles et de l'état de leurs croyances.

Nous nous intéressons ici à la prise en compte du terrain commun lorsqu'un locuteur s'adresse à une personne qu'il perçoit comme étant en difficultés. Plus précisément, nous voulons étudier l'impact des croyances liées à la dyslexie développementale sur le dialogue. Ce trouble n'est pas toujours bien compris par la population. Nous allons donc définir ce qu'est la dyslexie développementale ainsi que les difficultés rencontrées dans le cadre de cette pathologie.

.2. Dyslexie

.2.1. Définition

La dyslexie est définie par le DSM-5 (2015) comme un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture. L'altération de trois composantes est généralement observée : la précision, la fluidité et la compréhension de la lecture. Les compétences scolaires sont en dessous du niveau attendu pour l'âge chronologique du sujet. L'origine du trouble ne peut être attribué à un handicap intellectuel, des troubles non corrigés de la vision ou de l'audition, des troubles d'ordre neurologiques ou psychologiques, un manque de maîtrise de la langue dans le cadre d'un bilinguisme par exemple ou à un enseignement pédagogique non adapté. Les difficultés sont intrinsèques à l'individu et d'origine neuro-développementales (National Joint Committee On Learning Disabilities, 1981). En 1989, Michel Rutter ajoute la notion de discordance pour définir les troubles des apprentissages : on retrouve un écart entre les difficultés dans les épreuves de lecture et les épreuves évaluant d'autres aspects de la cognition. Nous notons également une résistance à la prise en charge. La rééducation orthophonique proposée en conséquence ne s'opère donc pas dans un but de retour à la norme mais vise davantage une adaptation et une compensation des déficits. La dyslexie concernerait 3 à 5 % des enfants de chaque classe d'âge (INSERM, 2007).

La théorie la plus reconnue pour expliquer l'origine de la dyslexie est celle rapportant un déficit phonologique. La phonologie concerne la structure sonore sous-jacente des mots. Cette théorie suppose l'altération de trois éléments principaux qui impliquent des représentations phonologiques. Tout d'abord, on retrouve une conscience phonologique faible qui correspond à la capacité à identifier et manipuler les unités sonores du langage. Celle-ci peut se mesurer à l'aide d'une tâche de suppression de phonème dans un mot. Par exemple, l'examineur donne le mot « crocodile » et le patient doit supprimer le premier phonème /k/ et dire : « rocodile » (Gola-Asmussen et al., 2010). Une deuxième particularité retrouvée dans la dyslexie est un déficit de la mémoire auditivo-verbale à court terme. Cela correspond à la capacité à maintenir de façon brève une information phonologique en mémoire. Elle se mesure à l'aide d'une tâche de répétition de chiffres ou de non-mots. Enfin, on retrouve une récupération lexicale lente qui se mesure à l'aide d'une tâche de dénomination rapide d'images, de couleurs, de lettres ou de chiffres. La personne doit ici pouvoir récupérer dans son lexique

phonologique le nom du stimulus visuel connu qui est présenté (Ramus & Szenkovits, 2008).

Des théories alternatives à la théorie phonologique tentent d'expliquer la dyslexie développementale. D'autres troubles cognitifs non langagiers comme les troubles visuo-attentionnels ont été rapportés. Premièrement, on observerait une mini-négligence gauche chez les personnes dyslexiques : la distribution de leur attention visuo-spatiale serait asymétrique (Facoetti & Turatto, 2000). Les sujets dyslexiques auraient tendance à être moins attentifs aux informations arrivant dans le champ visuel gauche et à surinvestir le champ visuel droit avec des difficultés à supprimer les informations distractives. Deuxièmement, certaines personnes dyslexiques auraient une altération du déplacement rapide de l'attention. Elles présenteraient plus précisément un ralentissement dans le déplacement de l'attention (Facoetti et al., 2003; INSERM, 2007).

.2.2. Déficit des fonctions exécutives dans la dyslexie

Des déficits exécutifs ont également été décrits chez les personnes dyslexiques. Menghini et collaborateurs (2010) ont montré, lors d'une expérience réunissant des enfants dyslexiques et des enfants normo lecteurs, qu'environ un tiers des participants dyslexiques présentaient un déficit dans des tâches de fonctions exécutives. Doyle et collaborateurs (2018) précisent que parmi les fonctions exécutives seuls les déficits d'inhibition et de mise à jour seraient présents dans la dyslexie, contrairement à la flexibilité mentale qui serait préservée. D'autres chercheurs ont montré, au contraire, un déficit de flexibilité mentale associé à la dyslexie. Poljac et collaborateurs (2009) ont comparé les performances d'enfants autistes, d'enfants dyslexiques et d'enfants contrôles en flexibilité mentale. Le temps de réaction aux tâches de flexibilité mentale était plus élevé chez les enfants dyslexiques par rapport aux deux autres groupes. Reiter et collaborateurs (2005) ont également montré une différence significative au niveau des performances de flexibilité mentale chez des enfants dyslexiques. Barbosa et collaborateurs (2019) associent davantage les déficits rencontrés aux tâches d'inhibition et de flexibilité mentale chez les personnes dyslexiques à un défaut de mémoire de travail phonologique et à des difficultés attentionnelles fluctuantes.

Il a pu être constaté que selon le type et la difficulté de la tâche utilisée les différences entre les groupes étaient variables. Van der Sluis et collaborateurs (2003) évoquent le problème récurrent de l'impureté des tâches. Plusieurs processus cognitifs sont souvent mobilisés en même temps lors d'une tâche ce qui ne permet pas toujours de situer précisément l'origine du déficit observé. Il est important de pouvoir mesurer les compétences non langagières des personnes dyslexiques, comme les fonctions exécutives par exemple, à l'aide de tâches ne reposant pas sur des stimuli écrits. En effet, ils seraient alors désavantagés du fait de leurs difficultés de lecture. Cela ne reflèterait donc pas leurs réelles capacités.

.2.3. Croyances sur la dyslexie

La dyslexie est un trouble complexe qui entraîne des difficultés de lecture mais qui peut également atteindre d'autres compétences cognitives comme les fonctions exécutives. La dyslexie n'est, de ce fait, pas toujours très bien comprise par la population. En effet, les croyances vis-à-vis de ce trouble sont souvent fausses ou erronées. Certaines personnes peuvent confondre cette pathologie avec de la paresse ou encore un retard mental (Pino & Mortari, 2014). La majorité des individus n'associent pas la dyslexie à une cause neurologique. Une étude britannique a montré que la plupart des participants sous-estimaient le besoin d'une prise en charge individuelle chez les personnes dyslexiques. Ils ne reconnaissaient pas toujours le

caractère spécifique du trouble et associaient la dyslexie plus globalement à des problèmes de langage et de mots (Furnham, 2013).

Les connaissances sur la dyslexie sont réduites également chez les personnes qui y sont confrontées. En effet, une étude auprès de futurs enseignants a montré que leur attitude vis-à-vis de la dyslexie était positive mais 90 % des participants étaient d'accord voire tout à fait d'accord pour dire qu'ils manquaient de formation à ce sujet (Gwernan-Jones & Burden, 2009). Dans une autre étude auprès d'enseignants, 87.8% estimaient qu'ils n'étaient pas préparés à travailler auprès de personnes dyslexiques et 69.9% considéraient l'inversion des mots comme le principal critère d'identification de la dyslexie (Wadlington & Wadlington, 2005). Les croyances sur la dyslexie jouent un rôle important dans la réussite scolaire des enfants dyslexiques car elles peuvent conditionner le comportement des enseignants. Au niveau scolaire, une étude a montré que lorsqu'un enseignant avait une attitude négative vis-à-vis de la dyslexie, la différence entre les notes qu'il attribuait aux personnes dyslexiques par rapport à un groupe contrôle était bien plus importante que lorsque son attitude était positive (Hornstra et al., 2010). Les croyances sur la dyslexie peuvent donc également avoir un impact sur le comportement des individus. Il semble primordial de développer les connaissances des enseignants sur ce trouble et de lutter contre les fausses croyances. En effet, ceux qui ont une bonne connaissance de la dyslexie sont plus susceptibles d'aider les élèves dyslexiques à y faire face (Hornstra et al., 2010).

.3. Buts et perspectives cliniques

L'objectif de ce mémoire est d'étudier le comportement des personnes en situation de dialogue lorsqu'elles sont face à un individu qu'elles croient en difficultés. Nous nous intéressons ici au cas de la dyslexie développementale.

Étudier l'impact des croyances sur la dyslexie dans le dialogue présente plusieurs intérêts. Tout d'abord, dialoguer est un acte que nous réalisons de façon quotidienne. Si les croyances que nous portons sur la dyslexie ont un impact sur notre comportement en dialogue, il serait intéressant de pouvoir lutter contre les fausses croyances pour faciliter l'échange entre une personne dyslexique et son interlocuteur.

D'autre part, la dyslexie est souvent étudiée du point de vue du patient mais rarement du point de vue de son interlocuteur. Dans une situation de dialogue, l'interlocuteur a pourtant bien un rôle à jouer étant donné qu'il s'agit d'un échange. Il peut être intéressant d'observer si celui-ci se place spontanément et de façon inconsciente dans une posture d'aide en ajustant son dialogue lorsqu'il pense que la personne face à lui peut rencontrer des difficultés. Par ailleurs, dans le cadre de la rééducation orthophonique, Lambert et collaborateurs (2006) précisent que l'investissement des parents serait dépendant de leurs croyances sur le trouble et aurait bien plus d'impact dans l'efficacité de la prise en charge que le type de rééducation.

Cela peut également nous aider à mesurer l'impact de la pose d'un diagnostic de dyslexie sur le patient lui-même, via ce que lui renvoie l'interlocuteur. Être dyslexique signifie-t-il automatiquement être considéré différemment par l'autre ? Le comportement de l'interlocuteur du fait de ses croyances est-il facilitateur ou pénalisant pour la personne dyslexique ? Dans le contexte d'une classe par exemple, est-il préférable d'annoncer publiquement le diagnostic de dyslexie d'un élève ? Cela peut-il avoir pour conséquence un meilleur ajustement de la part des autres élèves ou alors un ajustement qui handicape le caractère naturel du dialogue ?

.4. Hypothèses

Nous avons vu que le terrain commun est en partie constitué des croyances que possède une personne sur son interlocuteur. Nous nous demandons alors si les croyances qu'ont les individus sur la dyslexie (quelles qu'elles soient) entraînent un changement dans leur comportement en situation de dialogue. Étant donné que la prise en compte des connaissances d'autrui nécessite un bon fonctionnement cognitif et notamment exécutif, une corrélation avec les capacités d'inhibition et de flexibilité mentale est-elle observable ?

Si le simple fait de croire que la personne face à nous est dyslexique induit un changement de comportement dans notre dialogue, alors nous devrions observer une prise en compte différente du terrain commun lorsqu'un individu pense communiquer avec une personne dyslexique.

Si, au contraire, aucun changement de comportement dans la prise en compte du terrain commun n'est observable face aux croyances sur la dyslexie, alors, celles-ci, à elles seules, ne suffisent pas à induire un ajustement du dialogue.

Étant donné que les fonctions exécutives sont impliquées dans le dialogue, nous nous attendons à ce que les individus qui ont un meilleur niveau de fonctions exécutives soient ceux qui parviennent le plus à s'ajuster en fonction des croyances qu'ils ont sur leur interlocuteur.

Méthode

En raison de la crise sanitaire de la Covid-19, nous n'avons pu réaliser les expériences prévues. Nous allons présenter tout de même la méthodologie qui aurait été utilisée.

.1. Population, recrutement et lieu de l'étude

Pour tenter de répondre à ces questions nous mobiliserons trente participants. Les volontaires seront recrutés dans la cadre de la validation de crédits cours ou contre rémunération de 15 €. Les informations de recrutement seront disponibles sur la plateforme Moodle de l'Université ou via des affiches (cf. Annexe A1). Les personnes intéressées nous contacteront par mail et nous leur enverrons en retour une lettre d'information (cf. Annexe A2). Chaque participant de l'étude devra signer un formulaire de consentement (cf. Annexe A3) et remplir un questionnaire d'informations générales (cf. Annexe A4).

Les critères d'inclusion seront les suivants : des adultes de dix-huit à quarante ans avec une vision et une audition normales ou corrigées et de langue maternelle française. Les participants ne devront pas présenter d'antécédents de difficultés d'apprentissage de la lecture et devront avoir un niveau d'intelligence non-verbale dans la norme.

Les expériences se dérouleront dans les boxes expérimentaux du laboratoire SCALAB situé sur le campus Pont de Bois de l'Université de Lille. Cette étude a reçu l'avis favorable du Comité d'éthique de l'Université de Lille.

Un script pour le déroulement de l'expérience a été réalisé. Les participants effectueront systématiquement une tâche de dialogue en premier. Les autres tâches seront réalisées par la suite dans un ordre aléatoire.

.2. Tâches

.2.1. Tâche de dialogue

Les participants recrutés réaliseront une tâche de dialogue. Un expérimentateur accueillera le participant et lui fera signer les documents de consentement. Une autre personne, compère, non dyslexique et impliquée dans l'étude, se fera passer pour un participant dyslexique ou non selon le cas. Celui-ci arrivera dans la salle un peu après le participant en prétendant avoir un peu de retard. C'est l'expérimentateur qui annoncera au participant, après avoir fait semblant de lire un papier, la dyslexie de son interlocuteur. L'annonce sera faite avant que le compère n'arrive dans la salle. La moitié des candidats seront informés que la personne avec qui ils dialogueront sera dyslexique. L'autre moitié n'aura pas d'indication particulière. Ainsi, toute différence de comportement observée sera de ce fait liée aux croyances sur la dyslexie puisque le compère ne sera pas dyslexique et se comportera de la même façon dans les deux cas. La tâche réalisée sera une tâche d'appariement dont la méthodologie est adaptée de l'expérience de Clark et Wilkes-Gibbs (1986).

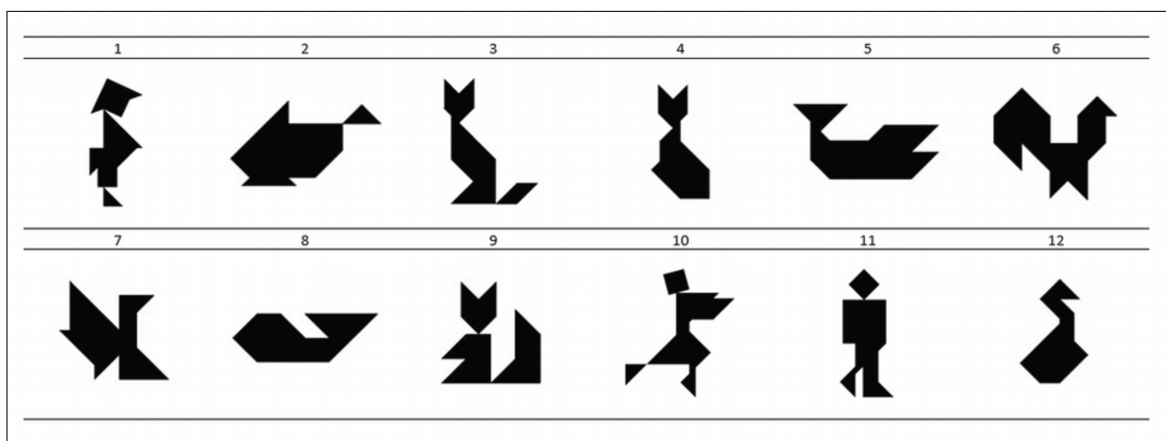


Figure 1. Figures de tangram utilisées pour la tâche de dialogue, inspirées de l'expérience de Clark et Wilkes-Gibbs (1986).

Cette tâche mettra en jeu un directeur, qui, dans le cadre de cette expérience sera systématiquement le participant et un exécutant qui sera le compère. Le directeur aura sous les yeux une feuille A4 avec douze figures de tangram imprimées. Quatre sets différents de douze images seront utilisés pour éviter tout biais avec une quelconque caractéristique d'image qui pourrait interférer avec l'expérience. Les participants n'utiliseront donc pas tous les mêmes figures. Un des sets est présenté Figure 1. L'exécutant aura les mêmes images que le directeur sous les yeux mais celles-ci seront mobiles et placées dans un ordre aléatoire. Le directeur devra communiquer avec l'exécutant pour qu'il place les images dans le même ordre que lui. Lorsque l'exécutant aura réussi à remettre les figures dans le bon ordre, il recommencera pour réaliser en tout six essais. Les mêmes images seront utilisées mais placées dans un ordre différent à chaque fois. Les deux personnes ne pourront pas se voir mais pourront interagir autant qu'elles le souhaitent. Elles seront disposées sur des tables dos à dos. Cette tâche durera approximativement quinze minutes et sera enregistrée, avec le consentement des participants, afin de permettre une analyse de leur dialogue.

Grâce aux informations récoltées durant cette tâche, notre analyse portera sur divers points. Le nombre de mots utilisés pour décrire chaque figure au fur et à mesure des essais nous renseignera sur la construction du terrain commun. Plus le nombre de mots est important, plus

le participant effectue une description détaillée de la figure et donc moins il y a de références communes acceptées. Lorsqu'une référence commune est utilisée, le directeur n'a plus besoin de détailler la figure car il sait que son interlocuteur va le comprendre avec la référence qu'ils ont définie ensemble. Ils utilisent donc moins de mots. Le nombre de tours de parole nous donnera également des informations sur la mise en place du terrain commun. Un nombre élevé de tours de parole signifie que les interlocuteurs ont besoin d'échanger pour s'assurer qu'ils parlent de la même figure. Ils doivent intégrer à leur terrain commun une référence commune. Lorsque le directeur utilise une référence acceptée par l'exécutant, celui-ci émet un feed-back d'approbation voire pas de réponse. Ainsi, au fur et à mesure que le terrain commun se construit, le nombre de mots et de tours de parole diminue. Le nombre de références communes utilisées au fur et à mesure des essais et le type de références nous donneront des informations sur la prise en compte du point de vue d'autrui. Si nous réutilisons une référence que notre interlocuteur avait acceptée à l'essai précédent, cela signifie que nous prenons en compte ce qu'il sait et peut comprendre. L'utilisation d'une référence définie (ex. « le lapin ») contrairement à une référence indéfinie (ex. « un lapin ») signifie que le participant a pris en compte le fait que la figure qu'il considère comme ressemblant à un lapin a déjà été évoquée et est connue de l'interlocuteur.

Cette tâche permet de mesurer les croyances vis-à-vis d'autrui car le participant prend en compte ce qu'il sait de l'exécutant et ce qu'il pense que son interlocuteur sait pour décrire les figures qu'il a devant lui. S'il croit que son interlocuteur a très bien compris de quelle figure il veut parler, il va, par exemple, favoriser les phrases courtes et donc un nombre de mots faible. En revanche, s'il pense que son interlocuteur ne sait pas de quelle figure il fait allusion il va être bien plus exhaustif sur la description de celle-ci. Son comportement durant le dialogue va donc dépendre de ses croyances.

.2.2. Tâches de fonctions exécutives

Afin de vérifier que la capacité des participants à mobiliser leurs croyances en vue de produire des énoncés adaptés à autrui dépend de leurs compétences cognitives, nous leur ferons passer dans un second temps et individuellement deux tâches de fonctions exécutives.

.2.2.1. Inhibition : tâche des flankers

Dans cette tâche, cinq flèches alignées apparaissent au-dessus ou en dessous d'un point de fixation central (Figure 2). Le participant doit indiquer si la flèche centrale est orientée vers la gauche ou vers la droite en ignorant les flèches distractrices qui l'entourent et qu'on appelle « flankers » (Eriksen & Eriksen, 1974). Nous rencontrerons trois situations différentes dans cette tâche :

- Soit les flankers seront congruents avec la cible, c'est-à-dire qu'ils seront orientés dans la même direction qu'elle.
- Soit les flankers seront incongruents avec la cible, c'est-à-dire qu'ils seront orientés dans la direction opposée à la cible.
- Soit les flankers seront dits « contrôles », ils seront représentés par des barres horizontales et n'indiqueront aucune direction.

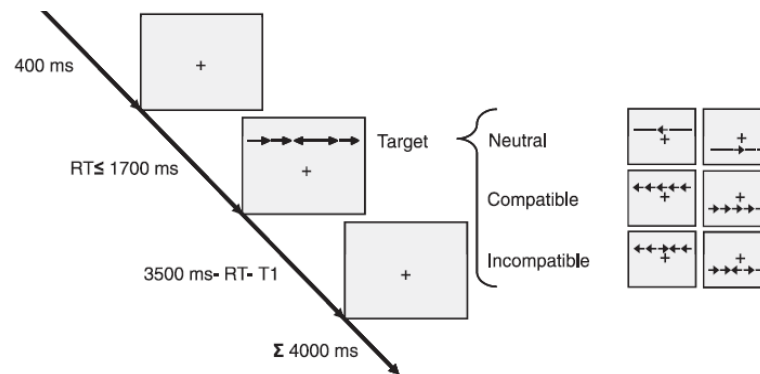


Figure 2. Situations possibles de la tâche des flankers (Neuhaus et al., 2010).

Un entraînement pour se familiariser avec la tâche sera proposé puis le sujet effectuera cent quatre-vingts essais avec une répartition égale par type de flankers. Les flankers seront orientés trente fois vers la droite et trente fois vers la gauche par condition congruente et incongruente. Le sujet devra juger de la direction de la flèche cible et cela, le plus vite et le plus justement possible au moyen de deux boutons réponses. Pour une flèche orientée à gauche le participant appuiera sur la touche « A » du clavier de l'ordinateur, pour une flèche orientée à droite, le participant appuiera sur la touche « P ». Les temps de réaction et le taux d'erreur seront mesurés en fonction du type d'essai. Cette tâche durera approximativement douze minutes.

Nous analyserons le taux d'erreurs ainsi que les différences de temps de réaction, appelées « temps d'interférence » entre les conditions congruentes et les conditions incongruentes.

.2.2.2. Flexibilité mentale : Paradigme de permutation de tâches

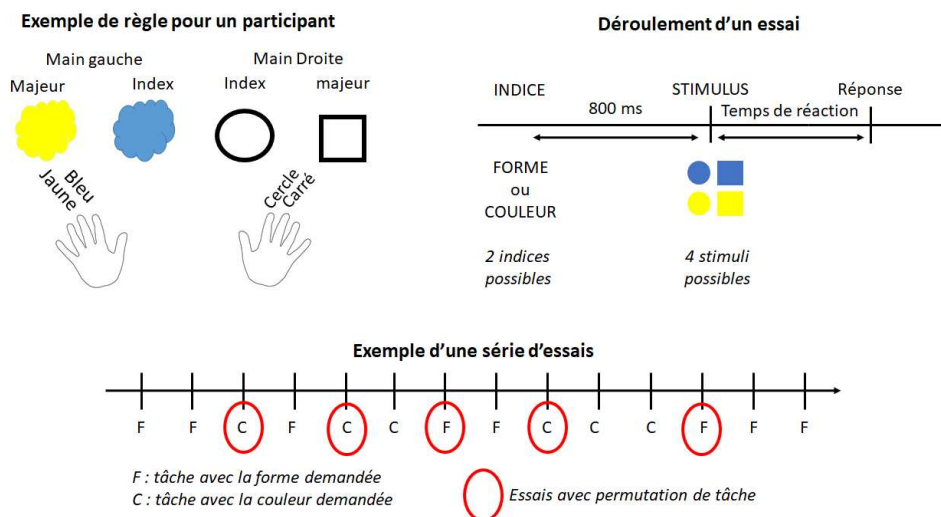


Figure 3. Représentation du paradigme de permutation de tâche.

Le paradigme de permutation de tâche, permet de mesurer les capacités de flexibilité mentale des individus. Il tire son origine des travaux de Jersild (1927). Dans cette tâche illustrée Figure 3, nous serons amenés à présenter au participant successivement 4 sortes de formes colorées (rond jaune, rond bleu, carré jaune, carré bleu). Il devra réaliser deux tâches, chacune signalée par un indice :

- Lorsque ce sera l'indice « couleur », représenté par une image avec différentes couleurs, il devra donner la couleur du stimulus présenté en appuyant avec l'index d'une des deux

main sur la touche « A » pour la couleur « bleue » ou avec le majeur sur la touche « Z » pour la couleur jaune.

- Lorsque ce sera l'indice « forme », représenté par une image en noir et blanc avec différentes formes, il devra donner la forme du stimulus présenté en appuyant avec l'index de l'autre main sur la touche « O » pour la forme « ronde » ou avec le majeur sur la touche « P » pour la forme « carrée ».

L'indice sera présenté 800 ms avant le stimulus. Ils devront alors répondre le plus vite possible. Il y aura des essais de répétition (la tâche demandée sera la même que la précédente) et des essais de permutation (la tâche demandée sera différente de la précédente). Un entraînement de vingt essais sera effectué au préalable puis les sujets effectueront deux blocs de cent vingt essais. Les temps de réaction seront mesurés. Cette tâche durera approximativement douze minutes.

Nous obtiendrons le coût de permutation en mesurant la différence entre les temps de réponse et les taux d'erreurs pour les essais de permutation et de répétition.

.2.3. Variables contrôles

.2.3.1. Tâches de langage

Afin de nous assurer que les participants ne présenteront pas de difficultés d'apprentissage de la lecture nous leur ferons passer des tests issus de l'ECLA16+ (Gola-Asmussen et al., 2010).

Les tests seront les suivants :

- Une tâche de lecture : L'Alouette (Lefavrais, 1965). Nous mesurerons le nombre de mots correctement lus ainsi que le temps de lecture dont le rapport nous donnera un indice de vitesse (CTL) et donc d'efficacité en lecture (Cavalli et al., 2018).
- Des tâches de phonologie : suppression du phonème initial, dénomination rapide d'images et de lettres (Gola-Asmussen et al., 2010).

Cette évaluation durera approximativement dix minutes.

Les tâches de langage permettront de nous assurer que les performances en lecture des participants seront bien représentatives des performances de la population générale. En effet, nous voulons étudier l'impact des croyances liées à la dyslexie chez le tout-venant, ils devront donc présenter des résultats dans la norme.

.2.3.2. Tâche d'intelligence non verbale et mesure du statut social

Afin de nous assurer du niveau d'intelligence non verbale dans la norme des participants, nous leur ferons passer les Matrices progressives de Raven, version courte (Raven et al., 1998). Le participant devra compléter plusieurs séries d'images avec une des images proposées. Cela devrait durer approximativement quinze minutes. Les participants devront présenter des scores dans la norme afin de représenter au mieux la population.

Le niveau socio-économique des participants sera mesuré grâce à la Mesure simplifiée du statut social de Barratt (Barratt, 2012). Elle permettra d'établir des corrélations entre les capacités de dialogue des participants et leur niveau socio-économique. Cette mesure ne sera pas analysée dans le cadre de ce mémoire.

.2.3.3. Questionnaires variables sociales

Afin de contrôler les variables sociales pouvant interférer avec les performances des participants, ceux-ci devront remplir trois questionnaires :

- Le questionnaire d'estime de soi de Rosenberg (1965). Les participants devront juger de la véracité de dix propositions sur une échelle en quatre points allant de « complètement d'accord » à « complètement en désaccord » (cf. Annexe A5).
- Le questionnaire d'anxiété état-trait STAI-A et STAI-B (Spielberger, Bruchon-Schweitzer & Paulhan, 1993). Le participant sera ici interrogé sur son ressenti lors de la passation et sur son ressenti en général. Il devra répondre à vingt propositions grâce à une échelle en quatre points allant de « oui » à « non » (cf. Annexe A6).
- L'index de réactivité interpersonnelle (Davis, 1983) qui évalue la sensibilité à la perspective d'autrui. Le participant devra répondre à 28 propositions sur une échelle en cinq points allant de « désaccord complet » à « accord complet » (cf. Annexe A7).

La réponse à ces questionnaires devrait durer environ quinze minutes.

Ces questionnaires ne seront pas analysés dans le cadre de ce mémoire.

.2.4. Tâches supplémentaires

.2.4.1. Tâche de mémoire conversationnelle

A deux reprises nous demanderons aux participants de rappeler sur une feuille tous les mots dont ils se souviennent concernant la tâche de dialogue (tout de suite après la tâche d'appariement et à la fin des tâches complémentaires). Cette tâche ne sera pas analysée dans le cadre de ce mémoire mais pourra être exploitée pour d'autres études pour voir si les individus ont tendance à mieux se souvenir des mots qu'ils utilisent par rapport à ceux de leur interlocuteur.

.2.4.2. Questionnaire sur les croyances à propos de la dyslexie

Un questionnaire traduit de l'anglais et issu de l'article de Wadlington et Wadlington (2005) sera proposé aux participants pour faire un état des lieux des croyances qu'ils ont sur la dyslexie (cf. Annexe A8). Celui-ci sera composé de trente questions qui concerneront la définition et l'origine de la dyslexie, ses caractéristiques, son traitement, et son retentissement scolaire. Par exemple : « Les personnes dyslexiques ont une intelligence inférieure à la moyenne » ou encore : « La dyslexie est causée par un mauvais environnement familial et/ou un mauvais enseignement de la lecture ». Les participants devront répondre à partir d'une échelle graduée de un à quatre respectivement « sait que c'est faux », « probablement faux », « probablement vrai », « sait que c'est vrai ». La moitié des questions seront codées à l'envers ce qui signifie que lorsque le participant répondra « un » pour ces questions, elles vaudront quatre points pour la notation. Si les participants obtiennent un score en dessous de 108 sur 120, ils seront considérés comme ayant des croyances erronées sur la dyslexie. Cette tâche durera environ vingt minutes. Ce questionnaire nous permettra d'établir des corrélations entre les résultats des participants de la condition dyslexie à la tâche de dialogue et le niveau de fausses croyances qu'ils ont sur la dyslexie.

.4. Finalité des tâches

Nous utiliserons la tâche de dialogue pour comparer l'adaptation des participants à leur partenaire et observer l'influence que vont avoir les croyances liées à la dyslexie sur la collaboration. Cette tâche nous permettra d'observer la mise en place du terrain commun via l'analyse du nombre de mots utilisés et de tours de parole ainsi que la prise en compte du point

de vu d'autrui par l'observation des références utilisées pour décrire les figures au fur et à mesure des essais. En parallèle, nous examinerons les scores aux tâches de fonctions exécutives de manière à déterminer si les participants ayant les meilleurs scores sont ceux qui s'adaptent le mieux à leur interlocuteur. Les résultats aux tests de variables sociales seront utiles pour écarter les biais potentiels liés à une faible estime de soi, une très forte anxiété ou encore une faible sensibilité à la perspective d'autrui qui pourraient interférer avec leur capacité à prendre en compte le terrain commun. Le questionnaire sur la dyslexie permettra de réaliser des corrélations entre l'adaptation des participants pour la condition « dyslexie » et le niveau de croyances qu'ils ont sur ce trouble.

3. Aspects éthiques de l'étude

Les données seront anonymisées, chaque participant se verra attribuer un numéro. Les expérimentateurs devront également signer un accord de confidentialité (cf. Annexe A9). Les participants seront informés à la fin de l'expérience du rôle du compère et de la nécessité pour l'expérience de la mise en scène. Ils pourront également poser toutes les questions qu'ils le souhaitent.

Résultats

1. Tâche de dialogue

Les expériences n'ayant pu avoir lieu en raison de la crise sanitaire de la COVID-19, nous avons utilisé un corpus issu de l'étude de Knutsen et Sandstrom (données non publiées) où les mêmes figures de tangram étaient utilisées pour illustrer les résultats de la tâche d'appariement (Figure 4). L'expérience a été réalisée en anglais. Nous avons donc traduit les dialogues en français. Il s'agit ici d'un dialogue entre deux femmes (Tableaux 3,4,5).

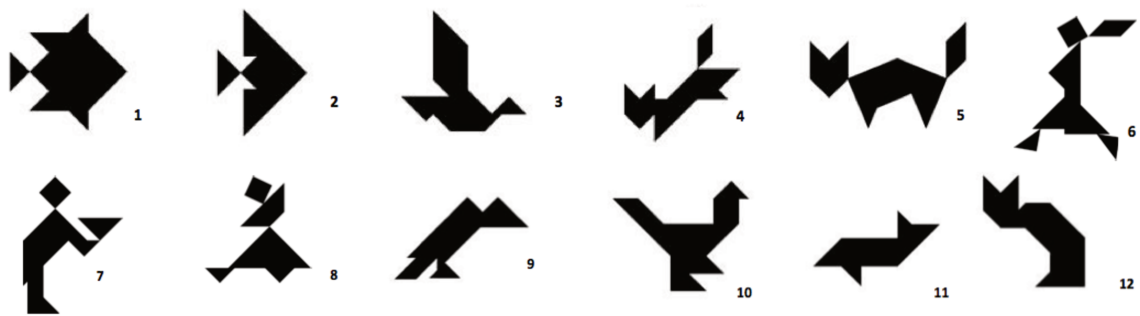


Figure 4. Figures de tangram utilisées dans la tâche de dialogue

Tableau 3. Corpus représentant l'essai 1 d'une tâche de dialogue.

Figure	Participant	Paroles du directeur	Paroles de l'exécutant
F01	directeur	l'un d'entre eux ressemble à un gars qui tient un bol	
F01	exécutant		oui
F01	directeur	un peu comme s'il se penchait	
F01	exécutant		ok donc ça c'est le premier
F01	directeur	oui donc celui-là c'est le premier	
F01	exécutant		ok
F02	directeur	il y en a deux qui ressemblent à des chats	
F02	exécutant		ah oui

F02	directeur	donc	
F02	exécutant		attends il y en a trois qui ressemblent à des chats
F02	directeur	ah oui oui	
F02	exécutant		ok
F11	directeur	il y en a un qui est comme assis	
F11	exécutant		ok oui oui
F11	directeur	donc pas celui-là mais le suivant	
F11	exécutant		ok
F02	directeur	il y en a un autre qui est juste debout	
F04	directeur	et un autre qui est comme en train de courir	
F02	directeur	donc celui qui est debout	
F02	exécutant		
F04	directeur	celui qui court est le quatrième	
F04	exécutant		ah ok
F04	directeur	oui	
F03	directeur	et le troisième est l'oiseau	
F03	exécutant		lequel
F03	directeur	qui vole	
F03	exécutant		ah oui d'accord
F04	directeur	et le quatrième est le chat qui court	
F05	directeur	le cinquième ressemble à une femme qui marche	
F05	exécutant		ah oui d'accord
F05	directeur	avec une queue de cheval	
F05	exécutant		ok oui
F06	directeur	le sixième est le poisson	
F06	exécutant		le poisson
F06	directeur	il ressemble un peu à un poisson. C'est comme un carré avec un triangle à côté	
F06	exécutant		il y en a deux qui ressemblent à un poisson
F06	directeur	ou	
F06	exécutant		Pouvons-nous laisser celui là
F06	directeur	ok oui	
F06	exécutant		
F07	directeur	le septième	
F06	exécutant		oh je sais duquel vous parlez
F06	directeur	le grand carré	
F06	exécutant		carré oui oui
F06	directeur	oui	
F06	exécutant		oui ! Je l'avais dans le mauvais sens
F07	directeur	le septième ressemble à un corbeau, comme un oiseau en colère	
F07	exécutant		est-il assis
F07	directeur	oui	
F07	exécutant		ok
F08	directeur	et puis la huitième est mmm qu'est-ce .. c'est comme une personne assise	
F08	exécutant		oui ! J'ai compris quand tu as dit mmm
F08	directeur	ok	
F09	directeur	Le neuf est comme un rectangle avec comme un petit triangle venant du bas	
F09	exécutant		Est-ce que c'est comme s'il ressemblerait à un chat mais pas à un chat en même temps ?
F09	directeur	non en fait il ressemble à un requin	
F09	exécutant		oh je sais attends c'est celui qui ressemble à un poisson
F09	directeur	oui	
F09	exécutant		ok
F09	directeur	oh attends parce qu'il y en a deux qui ressemblent à des poissons	
F09	exécutant		je crois
F06	directeur	il y en a un qui est un poisson comme un carré et il en sort comme des triangles	
F06	exécutant		oui
F09	directeur	et puis il y a un poisson qui ressemble à un triangle massif	
F09	exécutant		Est-ce que c'est le bon poisson celui avec le triangle ?
F09	directeur	oui	
F09	exécutant		ah
F09	directeur	oui c'est le dernier	
F09	exécutant		ah ok

F06	directeur	c'est le dernier et celui avec le carré c'est le sixième	
F06	exécutant		OK, donc je suis presque sûr de savoir duquel tu parles
F06	directeur	d'accord bien	
F06	exécutant		Parce que l'autre ressemble à un chat assis et l'autre à un poulet
F10	directeur	le poulet est le dixième	
F10	exécutant		ok
F11	directeur	le chat assis est le onzième	
F11	exécutant		ok je crois que je les ai dans l'ordre
F11	directeur	ok	
F12	exécutant		et le poisson avec le triangle est le dernier
F12	directeur	oui	
F12	exécutant		ok
F09	directeur	et ensuite le neuvième après la fille assise est celui qui ressemble juste à un long rectangle	
F09	exécutant		oui
F09	directeur	ok cool	

Tableau 4. Corpus représentant l'essai 2 d'une tâche de dialogue.

Figure	Participant	Paroles du directeur	Paroles de l'exécutant
F01	directeur	donc le gros poisson carré est le premier	
F01	exécutant		gros poisson carré
F02	directeur	et la fille assise est le deuxième	
F03	directeur	et le chat qui court est le troisième	
F03	exécutant		ok oui
F04	directeur	et le gars avec le bol qui se penche un peu	
F04	exécutant		ok oui
F05	directeur	mmm le chat assis est le cinquième	
F05	exécutant		oui ok
F06	directeur	le long rectangle est le sixième	
F06	exécutant		mmm
F07	directeur	le poulet est le septième	
F08	directeur	la fille qui marche avec la queue de cheval est le huitième	
F09	directeur	le chat debout	
F09	exécutant		oui
F09	directeur	est le neuvième	
F10	directeur	l'oiseau en colère celui qui est assis est le dixième	
F10	exécutant		oui
F11	directeur	l'oiseau qui vole est le onzième	
F12	directeur	et le poisson triangle	
F12	exécutant		le poisson triangle
F12	directeur	ok	

Tableau 5. Corpus représentant l'essai 6 d'une tâche de dialogue.

Figure	Participant	Paroles du directeur	Paroles de l'exécutant
F01	directeur	le requin	
F01	exécutant		ça devait être le premier n'est-ce pas
F02	directeur	le chat assis	
F02	exécutant		oui
F03	directeur	le poulet	
F03	exécutant		où es-tu poulet...ah tu es là !
F04	directeur	le poisson carré	
F04	exécutant		oui

F05	directeur	le chat qui court	
F05	exécutant		mmm
F06	directeur	l'oiseau qui vole	
F06	exécutant		mmm
F07	directeur	la femme assise	
F08	directeur	le poisson triangle	
F09	directeur	le gars avec le bol	
F10	directeur	le chat debout	
F11	directeur	et l'oiseau	
F12	directeur	et la femme qui marche	
F12	exécutant		ok

Les Tableaux 3, 4 et 5 représentent les types de corpus que nous nous attendons à observer dans la condition contrôle car il s'agit d'un dialogue à partir d'une tâche d'appariement entre deux individus tout-venant comme notre expérience le prévoit. Ici, ne sont représentés que les essais 1, 2 et 6 car ils sont les plus représentatifs de l'évolution du dialogue. En effet, peu de différences sont attendues pour les essais 3, 4, 5 par rapport aux essais 2 et 6 (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). La lettre « F » suivie d'un numéro entre un et douze correspond à l'emplacement des figures de tangram. Par exemple, « F01 » signifie qu'il s'agit de la première figure à placer. Les références communes définies ont été mises en rouge dans les Tableaux.

Nous remarquons que dans l'essai 1 le dialogue est bien plus long : il faut 45 tours de paroles (ou 45 interventions du directeur) pour que les deux interlocuteurs se mettent d'accord sur l'ordre des figures. Pour l'essai 2 nous ne notons plus que quatorze interventions du directeur et douze interventions pour l'essai 6. Lors de l'essai 1, 487 mots sont utilisés, soit une moyenne de 40.5 mots par figure contre 60 mots pour l'essai 6, soit une moyenne de cinq mots par figure. Nous comptons huit fois moins de mots utilisés dans l'essai 6 par rapport à l'essai 1.

Dans l'essai 1 nous remarquons que plusieurs tours de paroles sont nécessaires pour que les interlocuteurs se mettent d'accord sur une référence. Pour parler de la figure 6 par exemple, dix tours de parole sont utilisés. Un certain nombre d'interventions de la part de l'exécutant sont nécessaires. Par exemple, quand le directeur dit : « le troisième est l'oiseau », l'exécutant demande : « lequel » ce qui provoque une réparation du dialogue de la part du directeur qui précise : « qui vole ». Nous notons également dans l'essai 1 des allers-retours aux figures dans les explications. Elles ne sont pas toutes évoquées dans l'ordre. De plus, nous remarquons de l'essai 1 à 2 mais également de l'essai 2 à 6 une diminution voire une suppression des réponses de l'exécutant. Celui-ci n'a plus besoin de donner son approbation. Dans l'essai 6 par exemple, le directeur enchaîne : « la femme assise, le poisson triangle, le gars avec le bol ... ».

Nous pouvons observer en rouge la mise en place de références communes définies. Dans le premier essai les interlocuteurs utilisent essentiellement des références indéfinies caractérisées par l'utilisation de déterminants indéfinis pour décrire les figures (« une femme qui marche », « une personne assise », « un oiseau en colère »). Lors de l'essai 1 nous notons seulement trois références définies : « le chat qui court », « l'oiseau qui vole », « le poulet », « le chat assis ». En revanche, nous pouvons observer que les interventions du directeur dans les essais 2 et 6 sont constituées uniquement de références communes définies (« la femme qui marche », « la femme assise », « l'oiseau en colère »).

Au fur et à mesure des essais, les descriptions disparaissent pour ne laisser place qu'aux références définies. Par exemple, le directeur dit : « le septième ressemble à un corbeau, comme

un oiseau en colère » au premier essai et « l’oiseau » au dernier essai.

Pour différencier deux images comportant des points communs (ex. « l’oiseau qui vole » et « l’oiseau en colère »), le directeur précise leurs caractéristiques pour les différencier (« qui vole » ou « en colère »). Cependant, lorsqu’une des deux images a déjà été placée, le directeur se contente de dire « l’oiseau » pour parler de « l’oiseau en colère » comme nous pouvons le voir dans le Tableau 5 pour la figure 11.

.2. Résultats attendus aux conditions contrôle et dyslexie

.2.1. Comparaison du nombre de mots

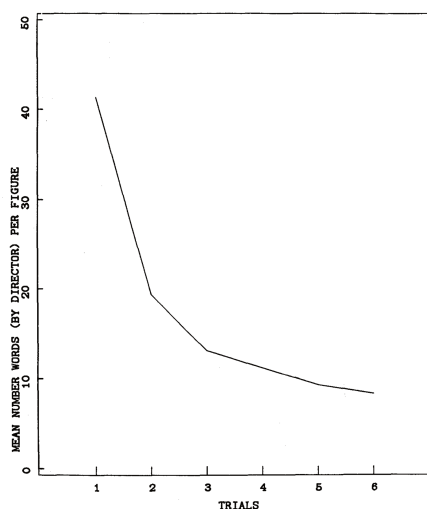


Figure 5. Nombre de mots par figure expériences Clark et Wilkes-Gibbs (1986).

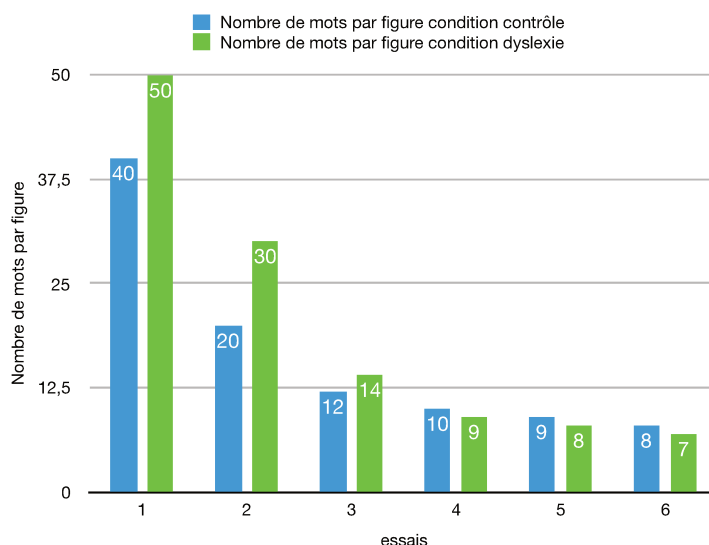


Figure 6. Nombre de mots attendus par figure : conditions contrôle et dyslexie

Pour définir le nombre de mots produits par le directeur et l’exécutant par essais pour la condition contrôle nous nous sommes basés sur les résultats de l’expérience de Clark et Wilkes-Gibbs (1986). Ils ont montré (Figure 5) que lors de l’essai 1 une moyenne d’environ quarante mots sont utilisés par figure contre vingt mots pour l’essai 2 et huit mots pour l’essai 6. La diminution du nombre de mots est la plus marquée entre l’essai 1 et l’essai 2 et tend à s’homogénéiser de l’essai 3 à l’essai 6. Cela est cohérent avec l’analyse des résultats des corpus (Tableaux 4 et 5).

En adéquation avec nos hypothèses, les résultats supposés pour la condition dyslexie sont présentés dans la Figure 6. Nous nous attendons à observer un nombre de mots utilisés dans le premier essai supérieur à la condition contrôle soit une moyenne hypothétique de cinquante mots par figure. Tout comme la condition contrôle nous attendons une baisse radicale du nombre de mots par figure entre l’essai 1 et l’essai 2 en corrélation avec la mise en place de références communes définies comme nous l’avons vu dans le tableau 5 pour l’essai 2. A partir de l’essai 3, nous pensons observer moins de différences entre les conditions contrôle et dyslexie avec un nombre de mots par figure qui s’élèverait à douze pour la condition contrôle et à quatorze pour la condition dyslexie. Nous pouvons également nous attendre à une tendance inversée du nombre de mots dans les derniers essais avec l’utilisation de huit mots à l’essai 6 pour la condition contrôle contre sept mots pour la condition dyslexie.

Nous nous attendons à une baisse du nombre de mots au fur et à mesure des essais

corrélée à une augmentation des références définies et une baisse de la description des figures avec moins d'informations données sur celles-ci et ce, de façon proportionnelle pour les deux conditions.

.2.2. Comparaison du nombre de tours de parole

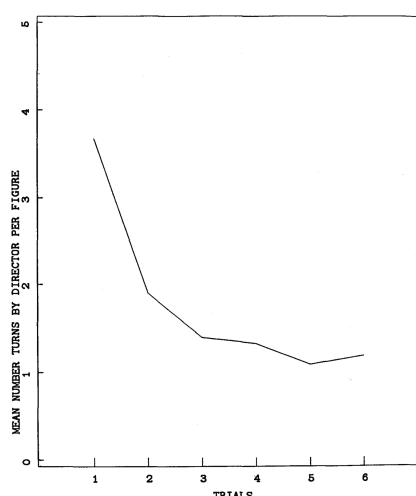


Figure 7. Nombre de tours de parole par figure dans l'expérience de Clark et Wilkes-Gibbs (1986).

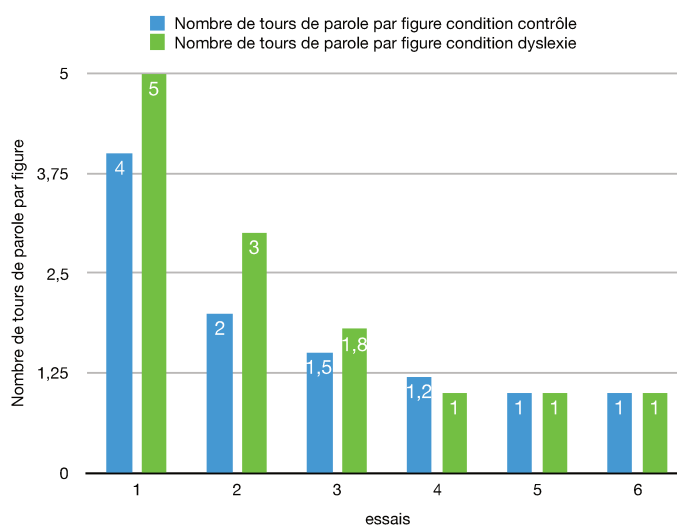


Figure 8. Nombre de tours de parole attendus par figure : conditions contrôle et dyslexie

Pour ce qui est du nombre de tours de parole par figure, nous nous sommes également inspirés des résultats de Clark et Wilkes-Gibbs (1986) illustrés Figure 7. Ils montrent qu'en moyenne 3.7 tours de parole sont utilisés par figure pour l'essai 1 contre environ 1.9 tours de parole pour l'essai 2 et une moyenne proche d'un tour de parole pour les essais 5 et 6.

Les résultats attendus sont proportionnels à ceux du nombre de mots pour les conditions contrôle et dyslexie. Nous nous attendons (Figure 8) à un nombre plus élevé de tours de parole pour la condition dyslexie (environ cinq) par rapport à la condition contrôle (environ quatre) avec dans les deux premiers essais une diminution du nombre de tours de parole entre l'essai 1 et l'essai 2. A partir de l'essai 3, la diminution est plus progressive et minime avec un nombre de tours de parole qui avoisine un. Une inversion de la tendance pourrait également être observée dans les derniers essais avec moins de tours de parole pour la condition dyslexie par rapport à la condition contrôle.

.2.3. Utilisation de références

Comme évoqué précédemment, en relation avec l'utilisation d'un nombre de mots et de tours de parole supérieurs dans les premiers essais pour la condition dyslexie, nous nous attendons à une mise en place et une utilisation plus rapide de références définies lorsque le participant pense communiquer avec une personne dyslexique. Nous pouvons voir (Figure 9) qu'avant l'essai 3 le nombre de références utilisées par les participants de la condition dyslexie est inférieur à la condition contrôle. Après l'essai 3, la tendance s'inverse et le nombre de références utilisées dans la condition dyslexie dépasse celui de la condition contrôle avec douze références pour la condition dyslexie à l'essai 4 contre dix références pour la condition contrôle. Bien que l'utilisation de référence soit plus tardive dans la condition dyslexie, la mise en place de références augmente plus rapidement par la suite. Le nombre de références utilisées plafonne à douze car il y a douze figures de tangram.

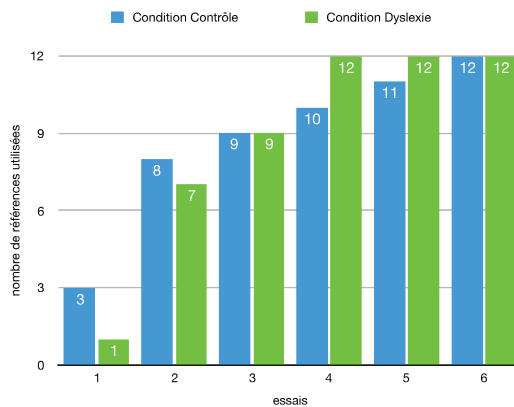


Figure 9. Comparaison du nombre de références communes utilisées entre les essais 1 et 6 pour les conditions contrôle et dyslexie.

.2.4. Corrélations avec le questionnaire des croyances sur la dyslexie

Pour les participants de la condition dyslexie, plus le score au questionnaire est bas (ce qui correspond à une mauvaise connaissance de la dyslexie), plus la différence entre les deux conditions est grande et représentative des scores obtenus aux Figures 6 et 8. En effet, les participants qui ont de fausses croyances sur la dyslexie sont susceptibles de chercher à s'adapter un maximum en mettant en place des stratégies qu'ils pensent utiles face à un interlocuteur dyslexique. Nous nous attendons notamment à observer une différence par rapport à la condition contrôle sur le nombre de mots, de tours de parole et l'utilisation de références lorsque le score est inférieur à 108 mais surtout lorsque :

Les participants répondent « faux » aux questions suivantes :

- Un individu peut être dyslexique et doué.
- Les personnes atteintes de dyslexie excellent souvent dans les domaines des sciences, de la musique, des arts et/ou de la technique.
- Les personnes atteintes de dyslexie peuvent très bien prononcer les mots d'un texte mais ne pas être en mesure de les comprendre.

Les participants répondent « vrai » aux questions suivantes :

- Les personnes dyslexiques ont une intelligence inférieure à la moyenne.
- Les étudiants dyslexiques obtiennent rarement de bons résultats dans les études supérieures.
- Les personnes atteintes de dyslexie peuvent très bien comprendre un texte mais être incapables de prononcer les mots.

Ces questions interrogent le niveau d'intelligence et de compréhension de la personne dyslexique. On s'attend donc à une adaptation du comportement dialogique du participant lorsque qu'il possède des croyances erronées à propos de ces questions.

.3. Résultats selon les tâches de fonctions exécutives

.3.1. Résultats aux tâches de fonctions exécutives

D'après les données de la littérature (Eriksen & Eriksen, 1974), les participants qui auront de bonnes capacités d'inhibition seront ceux chez qui nous observerons un taux d'interférence bas (différences de taux de réaction et de pourcentages d'erreurs entre les essais congruents et incongruents). Ils devraient obtenir un temps de réaction plus rapide pour la

condition « flankers congruent avec la cible » par rapport aux « flankers contrôles » et aux « flankers incongruents ». Les personnes qui auront de moins bonnes capacités d'inhibition seront celles chez qui nous observerons un nombre d'erreurs globales plus important notamment pour la condition « flankers non congruents ». Elles devraient présenter un taux d'interférence bien plus élevé entre les conditions congruentes et incongruentes reflétant une difficulté à inhiber les distracteurs ou encore un temps de réaction très rapide corrélé à un grand nombre d'erreurs.

D'après les données de la littérature (Jersild, 1927), les participants qui auront de meilleures capacités de flexibilité mentale seront ceux chez qui le switch cost (différence de performance entre les essais de répétition et les essais de permutation) sera le plus bas. Ceux-ci présenteront également des temps de réaction rapides corrélés à un taux d'erreurs bas par rapport aux autres participants. Les participants qui auront de moins bonnes capacités de flexibilité mentale seront ceux qui présenteront un switch cost important, c'est-à-dire une différence importante de temps de réaction et de taux d'erreurs entre les essais de répétition et de permutation. Les essais de permutation seront davantage échoués chez ces personnes.

Nous pensons observer des résultats homogènes pour les tâches de fonctions exécutives chez chaque participant. Autrement dit, les participants qui auront de meilleures capacités de flexibilité mentale seront ceux qui auront de meilleures capacités d'inhibition et inversement.

3.2. Tâche de dialogue et fonctions exécutives condition contrôle

Nous avons regroupé ici les participants de la condition contrôle ayant de bons scores aux épreuves de flexibilité mentale et d'inhibition et ceux ayant des scores bas. Nous avons également comparé les résultats de ces conditions à la moyenne globale des participants du groupe contrôle.

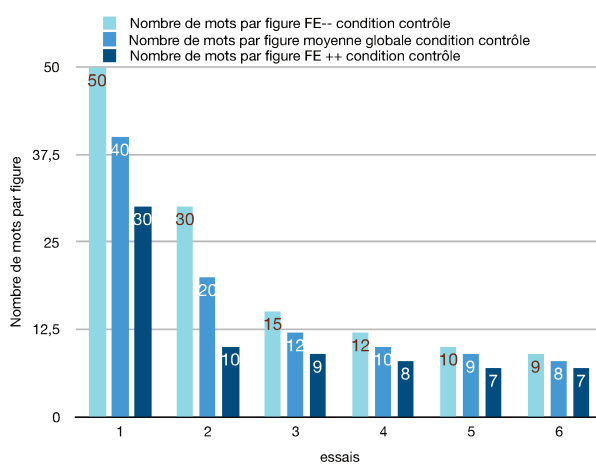


Figure 10. Comparaison du nombre de mots attendus par figure entre la moyenne des participants du groupe contrôle et ceux ayant de faibles et de bonnes capacités de fonctions exécutives

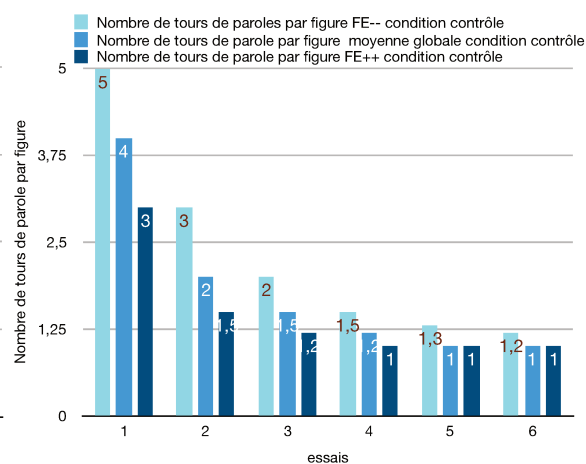


Figure 11. Comparaison du nombre de tours de parole attendus par figure entre la moyenne des participants du groupe contrôle et ceux ayant de faibles et de bonnes capacités de fonctions exécutives

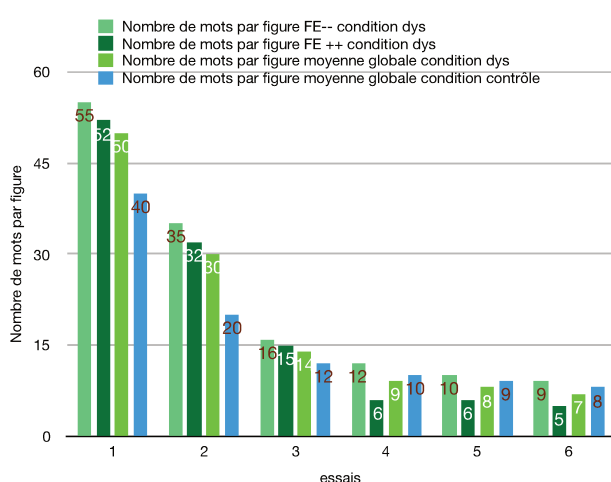
En comparaison aux résultats issus de l'étude de Clark et Wilkes-Gibbs (1986) à l'épreuve d'appariement d'images, nous avons établi les moyennes attendues pour le nombre de mots et de tours de parole par essai et par figure chez les personnes présentant les meilleurs scores aux épreuves de fonctions exécutives et chez les personnes présentant les moins bons scores.

Nous nous attendons à observer, comme le montrent les Figures 10 et 11 un nombre de mots (cinquante) et de tours de parole (cinq) plus important à l'essai 1 chez les personnes ayant obtenu un score aux épreuves d'inhibition et de flexibilité mentale bas. En revanche, les personnes rencontrant des facilités aux tâches de fonctions exécutives devraient présenter un nombre de mots (trente) et de tours de parole (trois) moins élevé par rapport à la moyenne globale à l'essai 1. Nous devrions retrouver la même tendance pour l'essai 2 et une diminution progressive avec une différence moins marquée entre les groupes de l'essai 3 à l'essai 6.

Nous nous attendons à observer la mise en place moins rapide de références communes chez les participants ayant de faibles capacités d'inhibition et de flexibilité mentale en corrélation avec le nombre de mots et de tours de parole plus important chez ces participants à chaque essai. Par exemple, en comparaison avec le corpus représentatif d'une moyenne globale (Tableaux 4, 5 et 6) les participants avec de faibles scores aux épreuves de fonctions exécutives pourraient avoir tendance à répéter plusieurs fois pour la figure 9 de l'essai 1 : « le neuf est comme un rectangle avec comme un petit triangle venant du bas ». Ils resteraient davantage sur la description de la figure car ils ne prendraient pas en compte le fait que leur interlocuteur ait considéré que la figure ressemble à un « requin » par manque d'inhibition de leur propre point de vue et par manque de flexibilité entre leur perspective et celle de l'interlocuteur. Le nombre de mots et de tours de parole serait donc plus important. La mise en place de la référence commune « requin » tarderait à se mettre en place contrairement aux participants présentant de bonnes capacités exécutives qui intégreraient à leur terrain commun dès le premier échange la référence « requin » en inhibant leur point de vue sur la figure.

3.2. Tâche de dialogue et fonctions exécutives condition dyslexie

Nous avons regroupé ici les participants de la condition dyslexie ayant de bons scores aux épreuves de flexibilité mentale et d'inhibition et ceux ayant des scores bas. Nous avons également comparé les résultats de ces conditions aux résultats de la moyenne globale des participants du groupe dyslexie et du groupe contrôle.



Note. FE : fonctions exécutives ; -- : mauvais score ; ++ : bon score

Figure 12. Comparaison du nombre de mots attendus par figure entre la moyenne globale des participants des groupes contrôle et dyslexie et de ceux de la condition dyslexie ayant de faibles et de bonnes capacités de fonctions exécutives.

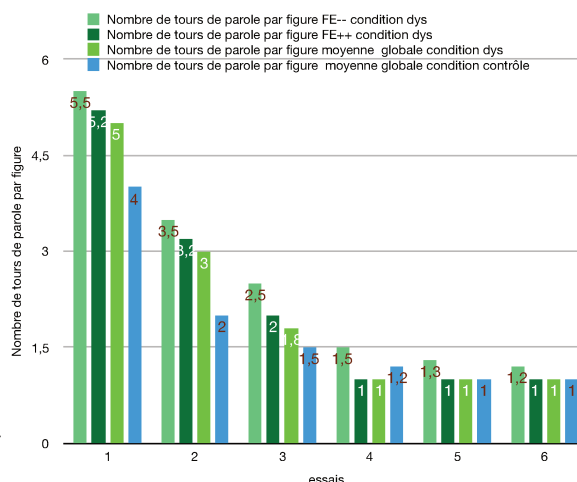


Figure 13. Comparaison du nombre de tours de parole attendus par figure entre la moyenne globale des participants des groupes contrôle et dyslexie et de ceux de la condition dyslexie ayant de faibles et de bonnes capacités de fonctions exécutives.

Les Figures 12 et 13 illustrent les résultats attendus selon les scores des participants aux épreuves de fonctions exécutives pour la condition dyslexie. Nous remarquons un nombre de mots et de tours de parole légèrement plus élevé à l'essai 1 chez les participants ayant obtenu de faibles scores aux épreuves de fonctions exécutives (55 mots et 5.5 tours de parole) par rapport à ceux ayant obtenu les meilleurs scores (52 mots et 5.2 tours de parole).

Nous pouvons noter que la différence du nombre de mots et de tours de parole est minimale entre la condition contrôle (Figures 10 et 11 : 50 mots et 5 tours de parole) et la condition dyslexie (55 mots et 5.5 tours de parole) pour l'essai 1 chez les personnes ayant obtenu de faibles scores aux épreuves de fonctions exécutives.

Les participants ayant obtenu de bons scores aux épreuves de fonctions exécutives utilisent un nombre de mots (52) et de tours de parole (5.2) supérieurs à la moyenne globale de la condition dyslexie (50 mots et 5 tours de parole) et de la condition contrôle (40 mots et 4 tours de parole) pour le premier essai ainsi que les trois suivants. Leur nombre de mots et de tours de parole baisse plus rapidement par la suite tandis que la moyenne des participants contrôles suit une diminution plus progressive. La tendance s'inverse alors à partir de l'essai 4 où le nombre de mots (quatre) et de tours de parole (un) des participants de la condition dyslexie avec de bons scores aux épreuves de fonctions exécutives devient inférieur à la moyenne des conditions dyslexie (neuf mots et un tour de parole) et contrôle (10 mots et 1.2 tours de parole).

Une mise en place plus rapide de références définies devrait être observée chez les participants de la condition dyslexie ayant de bons scores aux tâches de fonctions exécutives par rapport aux autres conditions.

Les participants les plus représentatifs des résultats aux conditions dyslexie illustrés par les Figures 12 et 13 devraient être ceux obtenant un score bas au questionnaire sur la dyslexie.

Discussion

.1. Résultats de l'étude et réponses aux hypothèses

L'objectif de ce mémoire était d'établir si une différence de comportement était observable lorsqu'un interlocuteur dialoguait avec une personne qu'il pensait être dyslexique. Pour cela, nous avons analysé par le biais d'une tâche d'appariement la mise en place du terrain commun des participants dans le but de voir si leurs fausses croyances sur la dyslexie pouvaient avoir un impact sur leur dialogue. Nous voulions également vérifier si les personnes qui avaient les meilleurs scores aux épreuves de fonctions exécutives étaient celles qui s'ajustaient le mieux en dialogue.

Les résultats supposés aux tâches de dialogue et de fonctions exécutives ont suggéré une utilisation de mots et de tours de parole supérieur dans les premiers essais chez les participants qui pensaient interagir avec une personne dyslexique. Dans les derniers essais les résultats se rapprochaient de ceux des participants contrôles voire étaient un peu meilleurs avec un nombre de mots et de tours de paroles légèrement inférieur. Les références communes définies étaient peu présentes en début de dialogue mais elles se mettaient en place plus rapidement par la suite dans la condition dyslexie. Les résultats des participants de la condition dyslexie étaient d'autant plus représentatifs lorsque ceux-ci obtenaient un score bas au questionnaire et que leurs réponses étaient erronées aux questions qui touchaient le niveau d'intelligence et de compréhension des personnes dyslexiques. Un score élevé aux tâches de fonctions exécutives

était corrélé à un nombre de mots et de tours de parole bas par rapport à la moyenne des participants tandis qu'un score bas aux tâches de fonctions exécutives était associé à un nombre de mots et de tours de parole élevé. Il y avait moins de références communes utilisées lorsque les scores aux épreuves de fonctions exécutives étaient bas. Les participants de la condition dyslexie qui avaient un score élevé aux tâches de fonctions exécutives obtenaient un nombre de mots et de tours de parole supérieur à la moyenne des participants de la condition contrôle et de la condition dyslexie dans les trois premiers essais mais la tendance s'inversait dans les derniers essais. Chez les participants avec de faibles scores aux tâches de fonctions exécutives peu de différence était observable entre la condition contrôle et la condition dyslexie. Ils utilisaient également plus de mots et de tours de parole que les autres conditions.

Les résultats attendus à cette expérience confirment l'hypothèse qu'en dialogue les croyances liées à la dyslexie engendrent à elles seules une modification de la prise en compte du terrain commun. A noter que cela est valable uniquement si le participant dispose de croyances qui remettent en cause le niveau d'intelligence, de compréhension et de langage de la personne dyslexique. Les résultats supposés confirment également l'idée que les personnes avec de meilleures capacités de fonctions exécutives sont celles qui s'ajustent le mieux en dialogue. Cependant, dans le cas où les croyances sur la dyslexie seraient erronées, la capacité des participants avec de bons scores aux épreuves de fonctions exécutives à s'ajuster en dialogue entraînerait une prise en compte du terrain commun, dans les premiers essais, paradoxalement moins efficace que la moyenne. En effet, les informations données ne seraient pas toujours nécessaires. Les participants avec des croyances erronées sur les personnes dyslexiques qui douteraient de leur capacité de compréhension auraient tendance à transmettre plus d'informations à leur interlocuteur bien que celui-ci n'en n'ait pas forcément besoin.

.2. Interprétation des résultats

.2.1. Tâche de dialogue : différences entre les conditions dyslexie et contrôle

Un nombre de mots plus élevé chez les participants pensant interagir avec une personne dyslexique pourrait s'expliquer par une description des figures plus précise. En effet, la mise en place du terrain commun dépend notamment des hypothèses que l'on émet sur l'autre et celles-ci conditionnent la façon dont nous communiquons. L'interlocuteur s'exprime dans un souci de moindre effort collaboratif pour éviter les réparations de dialogue (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). Si les participants ont des croyances erronées vis-à-vis de l'intelligence et de la compréhension de la personne dyslexique, ils pourraient avoir tendance à donner plus de détails, à se répéter davantage et à réexpliquer les figures plusieurs fois pour s'assurer de se faire comprendre et ainsi éviter les réparations dans le dialogue. Le nombre de mots utilisés est donc plus élevé. Ils pourraient également vouloir vérifier la bonne compréhension de la personne qu'ils pensent dyslexique en attendant plus de feedbacks de sa part ou encore décomposer davantage ses explications en attendant un retour de l'interlocuteur entre chaque information donnée ce qui pourrait expliquer un nombre de tours de parole plus élevé.

Cette différence dans la prise en compte du terrain commun entre les deux conditions est observable surtout dans les deux premiers essais. Ce serait donc essentiellement à ce moment que les effets des croyances erronées sur la dyslexie s'opèreraient. Le fait d'avoir échangé davantage lors des premiers essais permettrait aux interlocuteurs de mieux se mettre d'accord sur la façon de nommer les figures. Cela expliquerait la diminution plus rapide, dans la

condition dyslexie, du nombre de mots et de tours de parole à partir de l'essai 3 reflétant la mise en place plus rapide de références communes. Nous pouvons également penser qu'au fur et à mesure des essais, les participants qui pensaient rencontrer des difficultés lors de l'échange avec la personne dite dyslexique abandonnent leurs préjugés de départ. Leurs résultats deviennent donc similaires à ceux des personnes dyslexiques avec une longueur d'avance due aux échanges des deux premiers essais.

.2.2. Impact des fonctions exécutives

.2.2.1. Condition contrôle

Un participant ayant obtenu un score faible aux épreuves de fonctions exécutives utilise plus de mots et de tours de parole dans chaque essai que les autres participants. Comme l'a montré Brown-Schmidt (2009), les informations non pertinentes sont plus difficiles à écarter pour les personnes disposant de faibles capacités d'inhibition. Nos résultats attendus suggèrent la même idée. Nous nous attendons à observer en effet, davantage d'informations non essentielles à la compréhension du dialogue au cours des essais car le participant n'aura pas inhibé ces informations. Nous avons vu par exemple qu'au sein d'un même essai, lorsque l'une de deux images similaires avait déjà été placée, le directeur raccourcissait sa description (« l'oiseau » pour parler de « l'oiseau en colère ») car il prenait en compte ce que l'interlocuteur savait et il pouvait alors écarter les informations inutiles à la compréhension du message. Ce phénomène serait donc moins observable chez les participants aux faibles scores aux épreuves de fonctions exécutives. Les participants auraient également moins tendance à proposer des références acceptées par l'interlocuteur car ils auraient du mal à inhiber leur propre point de vue. S'ils considèrent qu'une image ressemble à un « poisson » et que leur partenaire propose « requin », ils pourraient avoir plus de mal à réutiliser la proposition « requin » par manque d'inhibition de leur point de vue. Le terrain commun met alors plus de temps à se construire et d'un essai à l'autre les personnes tirent moins profit de ce qui a déjà été dit, d'où la diminution moins rapide du nombre de mots et de tours de parole.

Comme l'évoquaient Moreau et Champagne-Lavau (2014), prendre en compte à la fois ce que nous savons et ce que l'interlocuteur sait est plus difficile chez les personnes avec de faibles capacités de flexibilité mentale. En effet, ici, le nombre de mots et de tours de parole plus important et leur diminution plus lente est également consécutif à ce phénomène. Par exemple, cela peut se caractériser par la répétition d'une description d'image détaillée à l'essai 2 alors que l'exécutant avait déjà compris de laquelle il était question à l'essai 1. La mise en place de références communes est donc plus lente car les personnes prennent moins en compte ce que sait et propose leur interlocuteur par défaut d'inhibition de leur propre point de vue et par manque de flexibilité entre leur point de vue et celui d'autrui.

Un score élevé aux épreuves de fonctions exécutives est corrélé à un nombre de mots et de tours de parole plus bas. En effet, le participant parvient davantage à prendre en compte à la fois ce qu'il sait des figures et ce que son interlocuteur sait. Les mots choisis reflètent mieux leurs connaissances communes ce qui engendre une meilleure compréhension. Seules les informations pertinentes à la bonne compréhension du message sont sélectionnées ce qui réduit le nombre de mots utilisés. Le dialogue subit moins de réparations. Le nombre de tours de parole en est ainsi diminué et les références communes sont mises en place rapidement.

.2.2.2 Condition dyslexie

La particularité observée chez les participants aux faibles capacités de fonctions exécutives est le moindre impact des croyances sur leur comportement en dialogue. En effet, peu de différence entre la condition contrôle et la condition dyslexie a été relevée chez ces participants. Comme nous l'avons vu, le terrain commun des personnes aux faibles capacités de fonctions exécutives est plus lent à se mettre en place. Les participants en question s'adaptent donc moins à leur interlocuteur car ils ne prennent pas en compte ce que l'interlocuteur sait et ce qui a déjà été dit au cours du dialogue. Les fausses croyances suggérant que les personnes dyslexiques auraient des difficultés de compréhension ou seraient moins intelligentes sont donc moins prises en compte par les participants qui ne changeraient alors que très peu de comportement dialogique.

Lorsque qu'il s'agit d'un participant de la condition dyslexie avec de bons scores aux épreuves de fonctions exécutives, le nombre de mots et de tours de parole utilisés est plus élevé par rapport à la condition contrôle et la moyenne des participants de la condition dyslexie. En effet, comme évoqué plus haut, cela est dû à une adaptation plus importante des participants aux supposées difficultés de compréhension de l'interlocuteur. Paradoxalement, on observe alors une prise en compte du terrain commun moins efficace avec plus de mots et de tours de parole dans les premiers essais. Cependant, à partir de l'essai 3, lorsque les références communes sont définies, les participants aux bonnes capacités de fonctions exécutives rattrapent leur retard et deviennent plus efficaces que les autres conditions. Nous pouvons donc noter qu'une fois que les références communes sont mises en place, les croyances ont moins d'impact sur le dialogue. Les bonnes capacités d'inhibition et de flexibilité mentale des participants leur permettent alors de regagner une meilleure efficacité dans le dialogue.

.3. Perspectives cliniques

Ces résultats attendus proposent une réponse à la question de l'impact des croyances erronées sur le dialogue. Ils laissent penser que la communication est différente lorsque les individus croient dialoguer avec une personne dyslexique. L'augmentation du nombre de mots et de tours de parole dans les premiers essais suggère que la personne prend en compte les éventuelles difficultés de son interlocuteur. Elle se met donc spontanément dans une posture d'aide pour s'assurer de sa bonne compréhension avec davantage de description et de feed-back attendus. Cela permet de mettre en place de façon plus certaine et plus rapide dans l'échange des références communes. L'intérêt serait d'évaluer si les personnes dyslexiques ont effectivement des difficultés de prise en compte du terrain commun (un mémoire complémentaire étudie actuellement cette question). Nous savons en effet que les personnes dyslexiques peuvent rencontrer des difficultés au niveau des fonctions exécutives (Menghini et al., 2010), cela pourrait donc potentiellement se répercuter sur leur dialogue. Si c'est le cas, il serait bénéfique pour les personnes dyslexiques de prévenir leur interlocuteur de leur trouble car leur dialogue se verrait facilité par l'adaptation de celui-ci. Notons cependant qu'ici, les participants adoptent un comportement d'aide mais non pour les bonnes raisons puisqu'ils associent leurs difficultés à un défaut de compréhension et non à des difficultés de fonctions exécutives. Si au contraire, les personnes dyslexiques ne rencontrent pas de difficultés particulières en dialogue, l'étiquetage de dyslexie pourrait freiner la communication entre les individus.

L'étiquetage de dyslexie a déjà su montrer ses effets néfastes sur la notation des élèves

dyslexiques par certains enseignants (Hornstra et al., 2010). Une étude récente de Knight (2021) a également montré les effets de l'étiquetage sur les aspirations universitaires des personnes dyslexiques. Les attentes des parents et des enseignants seraient moins élevées et les enfants seraient moins susceptibles de se projeter dans un cursus universitaire comparé à des élèves rencontrant des difficultés similaires mais non étiquetés « dyslexiques ».

Un certain nombre d'aménagements et adaptations pédagogiques sont proposés aujourd'hui aux enfants et aux adolescents diagnostiqués comme étant dyslexiques. Parmi eux, nous comptons : un temps supplémentaire, une adaptation des supports écrits, la lecture des énoncés par un tiers, l'utilisation d'outils informatiques (INSERM, 2007). Ces aménagements sont exclusivement voués à compenser les difficultés de lecture rencontrées chez les personnes dyslexiques et ses répercussions sur l'écriture et la compréhension écrite. Il pourrait être intéressant d'imaginer des aménagements également liés aux difficultés de fonctions exécutives et plus spécifiquement de dialogue si celles-ci sont avérées. L'interlocuteur jouerait donc un rôle important dans la mise en place de ces aménagements. Des actions de sensibilisation pourraient être intéressantes pour informer la population, et plus spécifiquement les enseignants sur les difficultés en dialogue que peuvent rencontrer les personnes dyslexiques malgré des capacités intellectuelles dans la norme et une bonne compréhension du langage oral. Les aménagements ici pourraient donc consister en une adaptation de la part de l'interlocuteur à la personne dyslexique.

Dans l'idée que les personnes dyslexiques puissent rencontrer des difficultés en dialogue, il semble bénéfique qu'elles soient confrontées dans leur scolarité à des individus avec des capacités de fonctions exécutives dans la norme car ces personnes seraient les plus à même de s'adapter à leurs potentielles difficultés dialogiques. D'où l'importance de l'inclusion scolaire.

D'un point de vu orthophonique c'est également notre devoir de faire connaître ce trouble en organisant des actions de prévention pour informer la population sur ce qu'est la dyslexie. Avec l'avancée des connaissances sur les capacités dialogiques des personnes dyslexiques nous pourrions si nécessaire effectuer un travail d'accompagnement parental autour de l'échange avec leur enfant dyslexique. Rappelons l'importance des croyances parentales et leur impact sur l'efficacité de la prise en charge (Lambert et al., 2006). L'orthophoniste doit s'assurer que les parents aient une représentation vraie de la dyslexie. Nous pourrions également être amenés à développer avec eux des stratégies de communication adaptées aux éventuelles difficultés de leur enfant. Par exemple, il pourrait être intéressant de favoriser la répétition et la description en situation de dialogue s'il s'avère que les personnes dyslexiques mettent plus de temps que les autres à prendre en compte le terrain commun. La compréhension des troubles rencontrés dans la dyslexie favorise une prise en charge plus globale et adaptée au patient.

.4. Limites de l'étude

Plusieurs éléments peuvent constituer des limites ou d'éventuels biais à cette étude. Tout d'abord, l'utilisation d'un compère pour le rôle de l'exécutant permet une répétition fiable de la situation entre les participants mais n'est pas forcément représentatif du caractère naturel du dialogue. L'exécutant, familiarisé avec les figures de tangram pourrait adopter malgré lui un comportement facilitateur pour le directeur. Il risquerait également d'être moins réactif qu'une personne qui découvrirait la tâche pour la première fois. Une lassitude pour la tâche pourrait se faire ressentir et biaiser l'expérience.

Étant donné que les participants devraient être recrutés en grande partie via la validation des crédits cours de l'Université de Lille, l'homogénéité des profils risquerait de n'être que peu représentative de la population globale ce qui constitue une autre limite à l'étude.

Nous avons considéré que les résultats seraient corrélés essentiellement aux croyances liées au niveau d'intelligence, de langage et de compréhension des personnes dyslexiques. En effet, nous pensons que cela peut avoir davantage d'impact sur le dialogue que des croyances liées à l'hérédité du trouble ou aux moyens rééducatifs par exemple car elles ne sont pas directement en lien avec les capacités de communication de la personne. Cependant, Furnham (2013) a montré que seulement 5.5 % de la population britannique interrogée considéraient les personnes dyslexiques comme ayant une intelligence inférieure. De même, 85.8% des participants répondaient vrai à l'idée que les personnes dyslexiques avaient des difficultés de langage mais n'étaient pas inintelligentes. Chez les étudiants dans l'enseignement également, la majorité étaient en désaccord pour dire que les dyslexiques avaient de faibles capacités (Gwernan-Jones & Burden, 2009). Globalement nous pouvons donc dire que la fausse croyance selon laquelle la dyslexie est liée à une faible intelligence n'est que peu répandue. Il se peut que nous n'ayons que très peu de participants présentant cette fausse croyance et qu'il y ait donc en réalité peu de chance d'observer une différence d'adaptation en dialogue pour la condition dyslexie.

Étant donné que nous nous attendons à observer des difficultés homogènes au niveau des fonctions exécutives, il est difficile de statuer si les modifications de prise en compte du terrain commun seront davantage liées aux difficultés d'inhibition ou aux difficultés de flexibilité mentale. Il pourrait être intéressant de comparer le comportement en dialogue de personnes ayant uniquement des difficultés d'inhibition avec des personnes ayant uniquement des difficultés de flexibilité mentale pour voir si une des deux atteintes aurait davantage de répercussions que l'autre sur le dialogue.

Conclusion

Dans ce mémoire nous avons cherché à savoir si les croyances liées à la dyslexie développementale pouvaient à elles seules avoir un impact sur le dialogue. Nous voulions également voir si les personnes qui possédaient de meilleures capacités d'inhibition et de flexibilité mentale étaient celles qui s'adaptaient le mieux en dialogue. Pour cela nous avons prévu de recruter trente participants sans difficultés particulières pour réaliser une tâche de dialogue dans le rôle du directeur, une tâche d'inhibition et une tâche de flexibilité mentale. Les participants devaient dialoguer avec un compère qui se faisait passer pour dyslexique dans la moitié des cas. Un questionnaire devait également être proposé aux participants afin d'évaluer leurs croyances sur la dyslexie pour ainsi effectuer des corrélations avec leur comportement en dialogue. La situation sanitaire ne nous a malheureusement pas permis d'effectuer les expériences prévues. En nous appuyant sur la littérature disponible et notamment sur l'expérience de Clark et Wilkes-Gibbs (1986) nous avons imaginé les résultats que nous nous attendions à observer en accord avec les hypothèses que les croyances sur la dyslexie peuvent avoir un impact sur le dialogue et que les capacités de fonctions exécutives jouent un rôle dans notre adaptation en dialogue. Nous avons donc conclu que les participants qui pensaient dialoguer avec une personne dyslexique utilisaient plus de mots et de tours de parole dans les premiers essais pour s'assurer de la bonne compréhension de l'interlocuteur. Cela était corrélé à un score bas au questionnaire sur la dyslexie avec un nombre de fausses croyances important

liées aux capacités de compréhension de l'interlocuteur. Le terrain commun tardait donc à se mettre en place mais les références communes étaient plus importantes par la suite du fait des précautions prises en amont. Les personnes avec de bons scores aux épreuves de fonctions exécutives étaient celles qui s'adaptaient le mieux en dialogue du fait de leur capacité à sélectionner les informations utiles pour dialoguer et à prendre en compte le point de vue d'autrui. Cependant, cette sur-adaptation observée chez ces personnes pouvait paradoxalement ralentir la mise en place du terrain commun lorsqu'elles s'adaptaient sur la base de fausses croyances liées à la dyslexie. Au contraire, les croyances erronées sur la dyslexie n'avaient que peu d'impact chez les personnes avec de faibles scores aux épreuves de fonctions exécutives du fait d'une difficulté à s'adapter à autrui. Les capacités dialogiques des personnes dyslexiques restent à être évaluées mais nos résultats nous permettent de penser que si ces personnes rencontrent des difficultés en dialogue, informer leurs interlocuteurs sur leur trouble permettrait une facilitation de l'échange. En effet, nous avons vu que l'interlocuteur adoptait naturellement une posture d'aide, à condition qu'il dispose de bonnes capacités de fonctions exécutives. Il semble important également d'informer davantage le public sur les réelles difficultés que peuvent rencontrer les personnes dyslexiques et de continuer à comprendre ce trouble complexe aux atteintes et répercussions multiples.

Bibliographie

- Adapter (1994). Dans *Trésor de la langue française informatisé*. <https://www.cnrtl.fr/definition/adapter>
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM 5 - Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e ed.). Paris : Elsevier Masson.
- Barratt, W. (2012). The Barratt Simplified Measure of Social Status (BSMSS). *Social class on campus*. <http://socialclassoncampus.blogspot.com/2012/06/barratt-simplified-measure-of-social.html>
- Barbosa, T., Rodrigues, C. C., de MELLO, C. B., & Bueno, O. F. A. (2019). Executive functions in children with dyslexia. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 77(4), 254-259.
- Brennan, S. E. (1991). Conversation with and through computers. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 1, 67-86.
- Brennan, S. E., Galati, A., & Kuhlen, A. K. (2010). Two Minds, One Dialog. Dans *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 53, p. 301-344). Elsevier.
- Brown-Schmidt, S. (2009). The role of executive function in perspective taking during online language comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(5), 893-900.
- Cavalli, E., Leloup, G., El Ahmadi, A., Poraccia-George, F., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2018). Le test de l'Alouette-R validé pour les jeunes adultes dys. *Ortho magazine*, 24(139), 12-15.
- Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. (p. 127-149). American Psychological Association.
- Clark, H. H., & Marshall, C. R. (1981). Definite reference and mutual knowledge. Dans A. K. Joshi, B. L. Webber, & I. A. Sag (Eds.), *Elements of discourse understanding* (pp. 10-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H., et Wilkes-Gibbs, D. (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*, 22, 1-39.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy : Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Dialogue (1994). Dans *Trésor de la langue Française informatisé*. <https://www.cnrtl.fr/definition/dialogue>
- Doyle, C. (2018). Inhibition and updating, but not switching, predict developmental dyslexia and individual variation in reading ability. *Frontiers in Psychology*, 9(785), 1-19.
- Eriksen, B., & Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception & Psychophysics*, 16(1), 143-149.
- Facoetti, A., Lorusso, M. L., Paganoni, P., Cattaneo, C., Galli, R., & Mascetti, G. G. (2003). The time course of attentional focusing in dyslexic and normally reading children. *Brain and Cognition*, 53(2), 181-184.
- Facoetti, A., & Turatto, M. (2000). Asymmetrical visual fields distribution of attention in dyslexic children : A neuropsychological study. *Neuroscience Letters*, 290(3), 216-218.
- Furnham, A. (2013). Lay Knowledge of Dyslexia. *Psychology*, 4(12), 940-949.
- Godefroy, O., Jeannerod, M., Allain, P., & Le Gall, D. (2008). Lobe frontal, fonctions exécutives et contrôle cognitif. *Revue neurologique*, 164, 119-127.

- Gola-Asmussen, C., Lequette, C., Pouget, G., Rouyer, C., & Zorman, M. (2010). *ÉCLA-16+ : Évaluation des Compétences de Lecture chez l'Adulte de plus de 16 ans*. Grenoble : CogniSciences.
- Groud, P.-F., et Martin-Krumm, C. (2011). Impact des croyances des enseignants de maternelle sur les capacités scolaires des enfants porteurs de trisomie 21, quelle réalité ? *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 203-219.
- Gwernan-Jones, R., & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy ? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia : effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2007). *Dyslexie Dysorthographe Dyscalculie : bilan des données scientifiques*. Paris : Les éditions Inserm.
- Jersild, A. T. (1927). Mental set and shift. *Archives of Psychology*, 14(89), 5-82.
- Knight, C. (2021). The impact of the dyslexia label on academic outlook and aspirations : An analysis using propensity score matching. *British Journal of Educational Psychology*.
- Knutsen, D., & Le Bigot, L. (2013). La production et la compréhension de références dans les théories psychologiques actuelles du dialogue. *Psychologie française*, 58(4), 277-296.
- Knutsen, D., et Sandstrom, G. (données non-publiées). A study of the social predictors of successful dialogue.
- Lambert, V., Colé, P., & Rey, Y. (2006). Prise en charge orthophonique des dyslexiques : Influence des représentations familiales. *Pratiques Psychologiques*, 12(3), 365-377.
- Lecompte, D., De Bleeker, E., Janssen, F., Vandendriesschie, F., Hulselmans, J., De Hert, M...Wampers, M. (2006). Fonctions exécutives. *Supplément à Neurone* 11(7), 1-8.
- Lefavrais, P. (1965). Description, définition et mesure de la dyslexie. Utilisation du test « l'Alouette ». *Revue de psychologie appliquée*, 15(1), 33-44.
- Lin, S., Keysar, B., & Epley, N. (2010). Reflexively mindblind : Using theory of mind to interpret behavior requires effortful attention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(3), 551-556.
- Menghini, D., Finzi, A., Benassi, M., Bolzani, R., Facoetti, A., Giovagnoli, S., Ruffino, M., & Vicari, S. (2010). Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia : A comparative study. *Neuropsychologia*, 48(4), 863-872.
- Monsell, S. (2003). Task switching. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 134-140.
- Moreau, N., & Champagne-Lavau, M. (2014). Théorie de l'esprit et fonctions exécutives dans la pathologie. *Revue de neuropsychologie*, 6(4), 276.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). *Learning Disabilities : Issues on Definition*. *Asha*, 33, (Suppl. 5), 18-20.
- Neuhaus, A. H., Urbanek, C., Opgen-Rhein, C., Hahn, E., Ta, T. M. T., Koehler, S., Gross, M., & Dettling, M. (2010). Event-related potentials associated with Attention Network Test. *International Journal of Psychophysiology*, 76(2), 72-79.
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education : A Systematic Review Using Narrative Synthesis : The Inclusion of Students with Dyslexia in HE. *Dyslexia*, 20(4), 346-369.
- Poljac, E., Simon, S., Ringlever, L., Kalcik, D., Groen, W. B., Buitelaar, J. K., & Bekkering, H. (2010). Impaired task switching performance in children with dyslexia but not in children with autism. *The quarterly journal of experimental psychology*, 63(2), 401-416.

- Ramus, F., & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit ? *The quarterly journal of experimental psychology*, 61(1), 129-141.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Advanced progressive matrices*. Oxford : Oxford Psychologists Press.
- Reiter, A., Tucha, O., & Lange, K. W. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11(2), 116-131.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ : University Press.
- Rubin, R. D., Brown-Schmidt, S., Duff, M. C., Tranel, D., & Cohen, N. J. (2011). How do i remember that i know you know that i know ? *Psychological Science*, 22(12), 1574-1582.
- Speilberger, C. D., Bruchon-Schweitzer, M., et Paulhan, I. (1993). *Inventaire d'anxiété état-trait forme Y (STAI-Y)*. Paris, France : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Van der Sluis, S., de Jong, P. F., et Leij, A. van der. (2004). Inhibition and shifting in children with learning deficits in arithmetic and reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(3), 239-266.
- Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-31.
- Wardlow, L. (2014). The cognitive mechanisms underlying perspective taking between conversational partners : Evidence from speakers with Alzheimer's disease. *Neuropsychologia*, 56, 184-195.

Liste des annexes

Annexe n°1 : Affiche pour recruter des participants

Annexe n°2 : Lettre d'information

Annexe n°3 : Formulaire de consentement

Annexe n°4 : Questionnaires informations personnelles participants

Annexe n°5 : Echelle de Rosenberg

Annexe n°6 : Questionnaire d'Anxiété

Annexe n°7 : Echelle de sensibilité à la perspective d'autrui

Annexe n°8 : Questionnaire croyances dyslexie

Annexe n°9 : Accord de confidentialité