

DEPARTEMENT ORTHOPHONIE  
FACULTE DE MEDECINE  
Pôle Formation  
59045 LILLE CEDEX  
Tél : 03 20 62 76 18  
*departement-orthophonie@univ-lille.fr*



 Université  
de Lille

 **ufr35**  
faculté  
de méde

# MEMOIRE

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

**Anne LEPELLETIER-BEAUFOND**

soutenu publiquement en juin 2022

## **Dialogue et dyslexie : impact des croyances**

MEMOIRE dirigé par

Dominique KNUTSEN, Maîtresse de conférences, Université de Lille, Lille  
Gwendoline MAHE, Maîtresse de conférences, Université de Lille, Lille

Lille – 2022

## Remerciements

Je remercie tout d'abord mes deux directrices de mémoire, Gwendoline Mahé et Dominique Knutsen pour leur aide et pour le temps qu'elles m'ont accordé durant ces deux années. J'espère que le projet se poursuivra.

Je remercie toutes mes maîtres de stage, qui m'ont partagé leur savoir-faire, leurs connaissances, et qui ont contribué à ma formation.

Je remercie vivement ma famille, pour leur soutien tout au long de mes études.

Je remercie mes amis, pour leurs précieux conseils et leur écoute.

Pour finir, je remercie tout particulièrement Kian, pour son soutien sans faille, sa compréhension et son écoute durant toutes ces années.

## **Résumé :**

Lors d'un dialogue, afin d'établir ce que l'autre est capable de comprendre, nous avons recours au terrain commun. Le terrain commun est l'ensemble des connaissances que les locuteurs partagent et ont conscience de partager, et il est constitué en partie des croyances vis-à-vis du partenaire de dialogue. Il permet de s'adapter à son interlocuteur. Notre étude met en situation de dialogue six participants normolecteurs, qui sont amenés à interagir avec un compère. Nous avons deux conditions dans cette étude : la condition dyslexie où le compère est présenté comme dyslexique, et la condition contrôle où il ne l'est pas. L'objectif de cette étude est d'évaluer si les croyances des participants envers la dyslexie influencent la situation de communication. Les caractéristiques du discours des participants ont donc été analysées afin de déterminer si les croyances vis-à-vis du compère impactent le dialogue. Nous avons également remis aux participants un questionnaire évaluant leurs connaissances sur la dyslexie. Nous avons dans cette étude uniquement des résultats pour la condition dyslexie, les résultats en condition contrôle sont hypothétiques. Nous observons chez les participants présentant des connaissances erronées sur la dyslexie un phénomène de sur-adaptation lors du dialogue. Les résultats attendus en condition contrôle sont que les participants utilisent moins de mots durant la tâche de dialogue qu'en condition dyslexie. La construction du terrain commun pourrait donc être impactée par les croyances des individus. Cela semble notable surtout en début de dialogue. Il est donc primordial de limiter les fausses croyances de la population sur la dyslexie, car celles-ci peuvent entraver le discours.

## **Mots-clés :**

Dialogue, croyance, dyslexie, terrain commun, fausses-croyances

## **Abstract:**

In a dialogue, in order to establish what the other is able to understand, we resort to common ground. The common ground is the body of knowledge that the speakers share and are aware of sharing and is partly made up of beliefs about the dialogue partner. It allows the speakers to adapt to their interlocutor. In our study, we put six participants in a dialogue situation, who are asked to interact with a counterpart. We have two conditions in this study: the dyslexia condition on which the accomplice is presented as dyslexic, and the control condition where he is not. The purpose of this study is to assess whether participants' beliefs about dyslexia influence the communication situation. Therefore, the characteristics of the participants' speech were analyzed in order to determine whether beliefs about the compere impact the dialogue. We also gave participants a questionnaire assessing their knowledge about dyslexia. In this study, we only have results for the dyslexia condition; the results in the control condition are hypothetical. We observe in participants with erroneous knowledge about dyslexia a phenomenon of over-adaptation during the dialogue. The expected results in the control condition are that participants use fewer words during the dialogue task than in the dyslexia condition. The construction of the common ground could thus be influenced by the beliefs of the individuals. This difference is especially noticeable at the beginning of the dialogue. It is therefore crucial to limit the population's false beliefs about dyslexia, as these may hinder discourse.

## **Keywords:**

dialogue, beliefs, dyslexia, common ground, false belief

# Table des matières

Introduction .....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses .....	2
.1.Contexte théorique.....	2
.1.1. Dialogue .....	2
.1.1.1.Prise en compte du terrain commun dans l'adaptation au dialogue .....	2
.1.2. Impact des croyances sur le dialogue.....	3
.1.2.1.Dialogue et fonctions exécutives .....	4
.2.Dyslexie développementale .....	6
.2.1. Présentation générale .....	6
.2.1.1.Croyances vis-à-vis de la dyslexie.....	7
.3.Buts.....	9
.4.Hypothèses .....	9
Méthode.....	9
.1.Procédure et matériel.....	9
.1.1. Population, recrutement.....	9
.1.1.1.Aspects réglementaires et éthiques.....	10
.2.Tâches.....	10
.2.1. Tâche de dialogue .....	11
.2.1.1.Tâche de fonctions exécutives.....	13
.2.2. Tâche de lecture et d'intelligence non verbale.....	14
.2.2.1.Mesures de personnalité .....	15
.2.2.2.Questionnaire sur les croyances et mémoire conversationnelle .....	15
.3.Analyse de données .....	16
.3.1. Hypothèses opérationnelles.....	16
Résultats .....	17
.1.Résultats obtenus en condition dyslexie et attendus en condition contrôle.....	17
.1.1. Nombre de mots produit par le directeur au fil des essais.....	17
.1.1.1.Nombre de tour de parole au fil des essais .....	18
.1.2. Nombre de références définies produit par le directeur au fil des essais.....	19
.1.2.1.Nombre de hedges produit par le directeur au fil des essais .....	20
.2.Corrélations avec le questionnaire des croyances .....	21
Discussion.....	23
.1.Interprétation des résultats.....	23
.1.1.Interprétation et comparaison des résultats entre données réelles et hypothétiques.....	24
.2.Limites de l'étude .....	25
.3.Perspectives cliniques.....	25
Conclusion.....	26
Bibliographie .....	27
Liste des annexes .....	33
Annexe n°1 : Lettre d'information. ....	33
Annexe n°2 : Formulaire de consentement .....	33
Annexe n°3 : Questionnaire d'informations personnelles.....	33
Annexe n°4 : Script de la tâche de dialogue pour l'expérimentateur .....	33
Annexe n°5 : Echelle de Rosenberg .....	33
Annexe n°6 : Questionnaire d'anxiété.....	33
Annexe n°7 : Echelle de sensibilité à la personnalité d'autrui .....	33
Annexe n°8 : Questionnaire de croyances sur la dyslexie.....	33

# Introduction

Le dialogue est une activité fréquente. Il s'agit d'un échange, généralement verbal, entre deux ou plusieurs personnes. Il peut avoir pour but d'aboutir à un accord. Lors d'un dialogue, nous adaptons notre discours à autrui, en prenant en compte les éléments qu'il connaît et ceux qu'il ne connaît pas (Clark, 1996). Il est donc nécessaire d'être capable de s'ajuster à l'autre lorsque nous dialoguons, et de moduler notre discours en conséquence. Nous nous demandons dans ce mémoire si les personnes adaptent leur discours en fonction de leurs croyances sur leurs interlocuteurs, ici sur le fait que leur interlocuteur est ou non dyslexique.

De plus, nous devons parfois inhiber notre perspective afin de prendre en considération celle de notre interlocuteur (Brown-Schmidt, 2009), ce qui mobilise nos fonctions exécutives telles que la planification, la flexibilité mentale et l'inhibition. Le fait de prendre en compte les connaissances d'autrui permet de s'ajuster à l'autre lors d'une conversation. Ainsi, afin d'aboutir à une situation de dialogue réussie, il convient de disposer de fonctions exécutives efficaces.

La dyslexie développementale est un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture en dépit d'une efficacité intellectuelle normale, d'un enseignement adapté, de conditions socioculturelles satisfaisantes et en l'absence de déficits sensoriels ou psychiatriques. La théorie explicative dominante de la dyslexie est la théorie phonologique (Ramus et Zsenkovits, 2008). Cependant, des déficits non langagiers ont aussi été rapportés, notamment au niveau des fonctions exécutives (e.g., Bednarel et al, 2004, Mahé et al.2014 ; Proulx et Elmasry, 2015).

Il existe beaucoup de mythes et de fausses croyances sur la dyslexie (Burden, 2005 ; Griffiths et al.,2002 ; Riddick, 1995). Une étude a par exemple observé qu'un certain nombre de professeurs avaient des connaissances erronées sur ce qui caractérise la dyslexie. Ils ne perçoivent pas la dyslexie comme un trouble des apprentissages aux multiples facettes, mais plutôt comme un trouble uniquement héréditaire (Furnham, 2013). Si les individus pensent que les personnes dyslexiques ont des difficultés à communiquer, ils pourraient s'ajuster en conséquence lors d'un dialogue. Les croyances erronées sur la dyslexie pourraient donc influencer le comportement des individus, et impacter la communication. Notre étude mettra en situation de dialogue des participants normolecteurs, qui seront amenés à interagir avec un compère présenté ou non comme dyslexique. Le compère ne sera en réalité pas dyslexique, et participera au dialogue sans même connaître les croyances à son égard. Cela permettra d'examiner l'impact des croyances du participant normolecteur vis-à-vis de la dyslexie sur le dialogue. L'objectif de cette étude est d'évaluer si les croyances des participants sur la dyslexie influencent la situation de communication. Les caractéristiques du discours des participants seront donc analysées afin de déterminer si les croyances vis-à-vis du compère impactent le dialogue. Cette étude fait suite au mémoire théorique réalisé par Claire Bresnu en 2021. Les sujets peuvent penser que les personnes dyslexiques sont mises en difficulté dans d'autres situations que la lecture. Ils pourraient alors s'adapter spécifiquement à eux. Cette adaptation surviendrait surtout si les participants disposent de bonnes compétences en fonctions exécutives, qui permettent de s'adapter aux situations nouvelles.

Nous situerons d'abord le contexte théorique de notre étude et nous développerons ensuite la méthodologie utilisée pour notre expérience. Puis, nous analyserons les données de notre étude et nous discuterons des résultats, qui contribueront à la recherche scientifique en permettant de bien comprendre comment les croyances vis-à-vis de la dyslexie peuvent impacter le dialogue. Enfin, les résultats pourront aboutir à des recommandations pour les orthophonistes lors de leurs interventions auprès de patients dyslexiques.

# Contexte théorique, buts et hypothèses

## .1. Contexte théorique

### .1.1. Dialogue

#### .1.1.1. Prise en compte du terrain commun dans l'adaptation au dialogue

Le dialogue est l'activité au cours de laquelle plusieurs personnes interagissent. Malgré sa prétendue facilité, le dialogue implique en réalité l'élaboration de processus complexes, sous-tendus par de multiples facteurs (Knutsen & Le Bigot, 2013).

Dans la vie quotidienne, nous avons régulièrement des interactions avec autrui. Nous sommes tous les jours face à des situations de dialogue, qui peuvent être orales (face-à-face, téléphone, réunion en visio-conférence) ou écrites (mail, SMS). Nous souhaitons généralement obtenir telle ou telle information à l'issue d'un dialogue. Il convient de s'assurer que notre interlocuteur comprend ce que nous disons. Pour s'assurer d'être compris, nous cherchons à ajuster notre discours à autrui, selon les informations qu'il nous transmet. L'adaptation est un processus dans lequel nous intégrons des éléments nouveaux, puis modifions et ajustons nos pensées ou notre comportement en conséquence (Piaget, 1974). En dialogue, l'adaptation est le fait de choisir ses mots en fonction de ce que nous pensons que l'autre peut comprendre.

Afin d'établir ce que l'autre est capable de comprendre, nous avons recours au terrain commun. Chaque interlocuteur possède des connaissances qui lui sont propres, personnelles et individuelles et d'autres qui sont partagées par les deux interlocuteurs : leur terrain commun. Le terrain commun est l'ensemble des connaissances que les locuteurs partagent et ont conscience de partager. Ce sont donc leurs connaissances mutuelles (Clark, 1996). Grâce à cela, nous pouvons estimer les connaissances de notre partenaire, et nous adapter en conséquence. Le terrain commun se compose à la fois des expériences collectives et culturelles communes, de l'environnement, des conversations et des moments partagés (Clark & Marshall, 1981). Nous savons par exemple que nous avons vu un film au cinéma avec notre destinataire, et celui-ci en a également conscience. Nous pouvons donc échanger sur le film avec notre interlocuteur, donner notre avis voire débattre à propos de ce film. En revanche, si nous savons que notre interlocuteur n'a pas vu le film, nous n'allons sûrement pas en parler de la même manière. Le terrain commun permet donc de s'adapter à son interlocuteur : nous adaptons notre discours en fonction de ce que notre interlocuteur est en mesure de pouvoir comprendre. Aussi, pour aboutir à une situation de dialogue réussie, il convient de s'ajuster régulièrement, et nos productions se doivent également d'être comprises et acceptées par notre interlocuteur. Par exemple, après avoir énoncé « le film était merveilleux », nous regardons généralement notre interlocuteur afin d'estimer si nos propos semblent être partagés.

Nous recherchons toutes sortes d'indicateurs nous prouvant que notre message a bien été interprété. La fonction phatique est une fonction du langage qui a pour but de maintenir le contact entre le locuteur et l'interlocuteur. Elle peut aussi permettre de manifester un désir d'établir une communication (Dubois, 2007). Nous pouvons utiliser des signaux phatiques verbaux (« tu vois », « tu comprends ») et non-verbaux (comme regarder notre interlocuteur) afin de vérifier que notre interlocuteur écoute et comprend nos propos. De plus, nous sommes généralement attentifs aux signaux émis par notre interlocuteur. Nous faisons donc preuve d'attention continue tout au long du dialogue, afin d'observer si nos propos semblent avoir été compris. Si ce n'est pas le cas, nous pouvons aussi utiliser l'autoréparation : nous nous corrigeons nous-même en reprenant notre énoncé. Ainsi, afin de nous adapter et de nous ajuster au mieux à notre interlocuteur, nous exploitons le terrain commun. Il se construit tout au long

du dialogue. En effet, au fil de l'échange, les participants partagent de plus en plus de connaissances mutuelles, et ajoutent ainsi des informations à leur terrain commun. C'est le phénomène de contribution (Knutson & Le Bigot, 2013).

La contribution à la conversation est constituée de deux phases : la présentation d'un énoncé et l'acceptation par l'autre de cet énoncé. Lors de la phase de présentation, nous émettons un énoncé, comme par exemple « quel temps fait-il ? ». Notre objectif est que cet énoncé soit compris par l'interlocuteur. Puis, vient alors la phase d'acceptation. Notre interlocuteur, via des feedback peut nous signifier qu'il a bien compris ce que nous avons dit. Il peut ainsi répondre « il fait froid et il pleut », ce qui nous signifie que l'énoncé a bien été compris. Ce n'est qu'à la suite de cette phase que les locuteurs sont assurés de s'être mutuellement compris (Clark et Schaefer, 1989). Ainsi, à travers ces deux phases, des éléments nouveaux apparaissent au fil de la conversation et viennent s'ajouter au terrain commun des locuteurs. Lors d'un dialogue, le terrain commun est donc en perpétuelle évolution, selon les dires des participants. Aussi, durant une tâche de dialogue, les participants ont par exemple plusieurs essais pour se mettre d'accord sur le classement de différentes images. Au fur et à mesure de la construction du terrain commun, il y a une diminution du nombre de mots utilisés, de tours de parole et une augmentation du nombre de références définies (Brown-Schmidt, 2012; Clark, Schreuder, & Buttrick, 1983; Clark & Wilkes-Gibbs, 1986; Horton, 2008; Clark & Brennan, 1991).

Comme nous l'avons évoqué, l'adaptation à l'autre lors d'un dialogue est fondamentale pour aboutir à une situation de dialogue réussie. Cette adaptation peut être différente selon les situations et différera également en fonction des croyances que nous avons sur notre partenaire de communication. En effet, les croyances jouent également un rôle dans l'adaptation au dialogue, et font partie du terrain commun.

## **.1.2. Impact des croyances sur le dialogue**

Le terme « croyance » vient du latin « credere » et signifie « tenir pour vrai quelque chose ». Par extension, le terme croyance désigne nos convictions intimes. Lors d'une conversation, nous avons des convictions sur ce que connaît notre partenaire, et sur ses compétences. Nos croyances peuvent être infondées, incertaines et sont généralement amenées à évoluer. Elles ont un rôle dans le dialogue. Le modèle BDI, Belief-Desire-Intention, (Bratman, 1987) postule que lors d'un dialogue, l'interaction est influencée par nos croyances, nos désirs (ce que nous voulons, notre but) et nos intentions (les moyens employés pour parvenir à notre but). Les croyances guident donc nos actions et notre argumentation (Walker, 1992). Lors d'un dialogue, chaque participant peut faire des inférences sur les croyances de l'autre, et cela va influencer le dialogue. Le terrain commun est constitué des connaissances et des croyances partagées des locuteurs à l'instant précis de l'échange (Clark & Brennan, 1991). Il guide l'adaptation en dialogue. Les croyances, quant à elles, peuvent être individuelles, et préconçues avant la situation de dialogue. Ainsi, si nous nous adressons pour la première fois à une personne assez âgée, nous pouvons penser qu'elle n'entend pas bien. Nous pouvons alors parler très fort, avec des phrases très simples, car nous avons des croyances erronées sur cette personne. Si elle nous répond tout à fait normalement, en nous demandant pourquoi nous parlons si fort, la situation de dialogue est alors impactée. De même, quand nous nous adressons à une personne étrangère et que nous ne savons pas si elle maîtrise ou non notre langue, nous pouvons parler dans un premier temps assez lentement avec des termes très simples. Si cette personne comprend en réalité très bien notre langue, notre façon d'interagir n'est alors pas adaptée. La sur-adaptation peut donc entraver le dialogue, et freiner l'élaboration du terrain commun. Si les croyances sont erronées, l'adaptation ne sera donc pas optimale. Les croyances

influencent donc l'adaptation, et c'est ce qui nous intéresse dans cette étude. Or, comme nous l'avons vu, les croyances peuvent être plus ou moins exactes.

Afin de déterminer l'impact des croyances sur le dialogue, une expérience a été réalisée auprès d'étudiants (Brennan, 1991). Ils étaient placés devant un ordinateur, et devaient formuler des requêtes, et dialoguer avec deux partenaires de communication différents. Ils pensaient soit être face à une interface de langage virtuelle, soit être face à un réel partenaire de communication humain. En réalité, dans les deux cas, les étudiants interagissaient avec un humain, qui se présentait soit comme tel, soit se faisait passer pour un système. Les différences de comportement de la part des étudiants dans une telle situation viennent donc nécessairement de leurs croyances. Les participants avaient pour tâche d'effectuer une collecte d'informations, mais certaines données étaient manquantes. Ils devaient donc formuler des requêtes pour obtenir les différentes informations manquantes. Les différentes saisies de texte ont été étudiées. Cette étude a ainsi comparé les messages adressés à un partenaire informatique de ceux adressés à un partenaire humain. Cela a mis en évidence des différences frappantes. La première requête de chaque dialogue contenait toujours une phrase complète avec les partenaires humains, alors qu'avec les partenaires informatiques, la moitié du temps, la première requête contenait une phrase ou des mots clés. Une fois la réponse à leur requête obtenue, les phrases dirigées vers les partenaires humains contenaient significativement plus de remerciements que celles dirigées vers les partenaires informatiques. Il y avait donc beaucoup moins de remerciements dans le dialogue humain/ordinateur que dans le dialogue humain/humain. Cela démontre que les étudiants adaptent leur discours selon les croyances qu'ils ont sur leurs partenaires de communication.

Nous pouvons également choisir d'accepter une nouvelle croyance ou de réviser d'anciennes croyances (Walker, 1992). Les locuteurs construisent des croyances mutuelles afin de réaliser une action à venir. Les croyances que nous avons ont donc un impact sur le dialogue.

Comme nous l'avons évoqué, l'adaptation à l'autre lors d'un dialogue est fondamentale pour aboutir à une situation de dialogue réussie. Cette adaptation peut être impactée par les croyances, et si celles-ci sont fausses, alors l'adaptation risque de ne pas être optimale. La prise en compte du terrain commun est également primordiale. Mais pour cela, nous devons disposer de fonctions exécutives efficaces.

### **1.2.1. Dialogue et fonctions exécutives**

Les fonctions exécutives constituent l'ensemble des processus mentaux, nécessaires à l'exécution et au contrôle des comportements dans des situations complexes ou nouvelles (Baddeley, 1990). Elles régulent les pensées et les comportements d'une personne, et sont une composante essentielle de la capacité d'autorégulation. Les fonctions exécutives ont des implications larges et significatives dans la vie quotidienne (Mischel et al., 2011 ; Moffitt et al., 2011). Elles permettent de maintenir en mémoire les objectifs d'une tâche, les informations liées aux objectifs, et à utiliser ces informations pour orienter le niveau de traitement (Miyake & Friedman, 2012). Les fonctions exécutives englobent la flexibilité mentale, l'inhibition, la fonction de mise à jour, ou encore la planification. La flexibilité mentale est la capacité à passer d'un comportement à un autre. C'est l'habileté à changer d'activités, de tâches ou encore de stratégies. Ainsi, la flexibilité mentale permet de passer d'un aspect d'un stimulus à un autre dans une tâche en cours (Chamberlain et al., 2005). Dans notre étude, nous utilisons le paradigme de permutation de tâche afin de mesurer la flexibilité mentale. Il s'agit d'une tâche informatisée. Les participants doivent traiter des stimuli et les classer en fonction de leur forme ou de leur couleur. Ils doivent répondre le plus vite possible et sans faire d'erreur. Nous comparons ensuite les performances pour des essais de répétition (quand les sujets réalisent le tri avec la même règle que l'essai précédent) et pour des essais de permutation (lorsque les

sujets réalisent le tri avec une règle différente par rapport à l'essai précédent). Le taux d'erreur et le temps de réponse sont mesurés. Ce paradigme sera détaillé par la suite de notre mémoire. L'inhibition fait également partie des fonctions exécutives. Il y a plusieurs types d'inhibition. C'est la capacité à s'empêcher de produire une réponse routinière automatique, la faculté d'arrêter la production d'une réponse en cours, et d'écarter les réponses non pertinentes (Chevalier, 2010). Ce peut être également la capacité à se centrer sur les informations pertinentes à traiter et à ignorer les distracteurs. C'est ce que nous mesurons dans notre étude, et nous utilisons pour cela la tâche de flankers. C'est une tâche informatisée où les sujets doivent indiquer la direction d'une flèche centrale. Nous présentons avec cette flèche des flankers ou des distracteurs, qui sont des flèches présentes de part et d'autre de la cible, et qui peuvent être orientées dans la même direction (essais congruents) ou dans la direction opposée (essais incongruents). Le temps de réponse et le taux d'erreur sont mesurés dans cette tâche, que nous détaillerons par la suite.

La fonction de mise à jour fait également partie des fonctions exécutives. Elle permet d'actualiser les informations que nous détenons, et donc de surveiller constamment l'ajout ou la suppression rapide du contenu de la mémoire de travail (Miyake & Friedman, 2012). La capacité à mettre à jour avec succès la mémoire de travail est considérée comme une composante clé de la flexibilité cognitive (Dajani et Uddin, 2015).

Dans une situation de dialogue, nous faisons régulièrement appel à ces différentes fonctions exécutives. Lorsqu'au cours de la conversation notre interlocuteur nous apporte de nouvelles informations, nous devons alors mettre à jour les informations que nous détenons. Cela contribue à faire évoluer le terrain commun que nous partageons avec notre interlocuteur. C'est en partie grâce aux fonctions exécutives que nous pouvons faire preuve d'adaptation dans le dialogue. Nous prenons également en compte le point de vue de l'autre dans une situation de dialogue, et devons parfois inhiber notre propre point de vue afin de se mettre à la place d'autrui.

La notion de perspective est importante lorsque nous communiquons, elle correspond à notre point de vue, et au point de vue de l'autre qui peut différer du notre. La construction du terrain commun permet de prendre en compte la perspective de l'autre, de savoir ce qu'il connaît et ce qu'il ne connaît pas. Prendre en compte la perspective de l'autre permet donc de s'ajuster et de s'adapter dans une situation de dialogue.

Pour changer de perspective, il faut abandonner notre ancienne perspective puis mettre à jour les diverses alternatives possibles en mémoire de travail. Cette capacité que nous avons à prendre en compte des solutions ou des points de vue différents repose sur le mécanisme de flexibilité mentale. La flexibilité mentale permet donc de changer de point de vue ou d'approche d'un problème, de s'adapter avec souplesse à de nouvelles exigences, règles ou priorités, et donc par exemple de passer d'une tâche à l'autre (Diamond, 2013). De bonnes capacités de flexibilité mentale permettent de prendre en compte son interlocuteur lors d'une situation de dialogue. En effet, une étude a été réalisée auprès d'un groupe de patients schizophrènes et de patients témoins, afin de déceler si la flexibilité mentale exerçait une influence sur la capacité à déceler les états mentaux de son interlocuteur (Champagne-Laveau, 2012). Les patients schizophrènes ont obtenu de moins bonnes performances en flexibilité mentale, et une certaine difficulté à prendre en compte leur interlocuteur, sans que cela ne soit expliqué par leur pathologie. La flexibilité mentale a donc un impact sur la prise en considération d'autrui. C'est en partie grâce à nos habiletés en flexibilité mentale que nous pouvons attribuer des intentions à notre interlocuteur, et par exemple déceler de l'ironie dans ses propos (Champagne-Lavau, 2012). La flexibilité mentale joue donc un rôle dans l'adaptation en situation de dialogue.

Le contrôle inhibiteur, régi par le lobe frontal droit, joue également un rôle dans cette prise de perspective. Une étude a été réalisée avec un patient atteint d'une lésion frontale droite, disposant par conséquent d'un contrôle inhibiteur amoindri (Samson et al., 2005). Ce patient ne parvenait pas à inhiber sa propre perspective de la réalité afin d'attribuer la bonne croyance au personnage de la tâche. L'implication de mécanismes inhibiteurs permettent donc de résister à

l'interférence de notre propre perspective dans le but d'adopter celle d'autrui (Moreau, 2014). Lorsque la mobilisation des fonctions exécutives est limitée, une personne est susceptible d'interpréter les actions d'une autre en s'appuyant sur ce qui lui vient à l'esprit, plutôt que sur ce qui se passe véritablement dans l'esprit de l'autre (Lin & Keysar, 2010). L'adaptation et la construction du terrain commun ne sont alors pas optimales. Les difficultés à inhiber l'interprétation inappropriée de la perspective peuvent expliquer certains échecs de la prise de perspective. En effet, lors d'une situation de dialogue, il est parfois nécessaire de lever une ambiguïté et de se mettre d'accord avec son interlocuteur (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). Les destinataires peuvent alors utiliser des représentations communes établies, construites lors du dialogue et inhiber les interprétations erronées. Ainsi, il a été mis en évidence que les insensibilités occasionnelles à la perspective de l'autre pouvaient être attribuées en partie aux difficultés à inhiber les interprétations inappropriées. Le degré de réussite d'une situation de dialogue serait donc lié en partie aux capacités de contrôle de l'inhibition. Ainsi, plus le contrôle de l'inhibition d'un individu serait faible, et plus il aurait de difficultés à interpréter correctement la perspective de l'autre (Brown-Schmidt, 2009).

Les fonctions exécutives dont nous disposons jouent donc un rôle dans l'adaptation au dialogue, et dans la construction du terrain commun. De plus, comme nous l'avons évoqué, l'adaptation peut être différente selon les situations et différera également en fonction des croyances que nous avons sur notre partenaire de communication. Nous nous intéressons dans ce mémoire aux croyances sur la dyslexie. Les personnes dyslexiques étaient considérées à une certaine époque comme « déficientes intellectuelles » mais avec l'avancée scientifique et la sensibilisation au grand public, les croyances ont évolué. Nous voulons voir si les croyances sur la dyslexie impactent la prise en compte du terrain commun et par conséquent le dialogue. Nous allons tout d'abord définir la dyslexie, puis étudier les croyances liées à cette pathologie.

## **.2. Dyslexie développementale**

### **.2.1. Présentation générale**

D'après le DSM-V, le trouble spécifique du langage écrit est considéré comme un trouble spécifique des apprentissages. Il se définit par des difficultés de lecture significatives et durables (persistantes au moins six mois malgré une intervention ciblée). Ces difficultés retentissent sur la vie quotidienne et peuvent impacter les autres apprentissages. Celles-ci ne sont pas explicables par une déficience intellectuelle ni par d'autres troubles neurologiques ou psychologiques. Le terme « dyslexie » n'est plus employé par le DSM-V, mais c'est le terme qui reste le plus utilisé communément et dans la recherche scientifique. Selon le rapport de l'Inserm en 2007, la dyslexie toucherait au minimum entre 3 et 5% d'enfants, soit au moins un enfant par classe.

Il existe différentes théories explicatives des difficultés de lecture dans la dyslexie. La principale théorie dans la littérature est l'hypothèse phonologique. La dyslexie serait liée à un déficit phonologique (Ramus et Zsenkovits, 2008), et plus précisément un déficit d'accès aux représentations phonologiques à partir de l'écrit. Cela se traduit également par des difficultés dans les compétences phonologiques : la conscience phonologique, la mémoire auditivo-verbale et la dénomination rapide sont altérées (Snowling & Hulme, 1989). La conscience phonologique est la capacité d'un individu à manipuler les différents sons de la parole. Une conscience phonologique altérée chez un enfant peut être un signe prédictif d'une future dyslexie (Lieberman et al, 1974). Par ailleurs, les enfants dyslexiques présentent souvent des difficultés à répéter des non-mots et leur capacité de dénomination rapide peut être altérée du fait des difficultés à récupérer la forme phonologique du mot dans la mémoire à long terme

(Sprenger-Charolles, Serniclaes 2003). Les personnes dyslexiques présentent donc une faiblesse des habiletés phonologiques ainsi qu'un déficit de précision et de rapidité d'accès au lexique.

Ce déficit phonologique persisterait à l'âge adulte : la majorité des adultes dyslexiques présentent en effet un trouble phonologique (Ramus, 2003).

D'après certains auteurs, l'hypothèse phonologique ne pourrait cependant expliquer que certains troubles chez les sujets dyslexiques (Bucci, 2019). L'origine de la dyslexie serait multifactorielle. En effet, dans 76% des cas les personnes dyslexiques présentent un trouble phonologique associé à d'autres troubles, parmi lesquels des déficits visuo-attentionnels et des fonctions exécutives altérées (Menghini, 2010). Les difficultés de lecture peuvent impacter leur quotidien, mais elles présentent également d'autres déficits, concernant des domaines non langagiers. Les sujets dyslexiques présentent aussi des troubles de l'attention soutenue et des fonctions exécutives qui laissent donc penser à une origine multifactorielle de la dyslexie (Menghini, 2010).

Nous retrouvons différentes atteintes des fonctions exécutives dans la dyslexie selon les études de la littérature. Par exemple, des déficits d'inhibition et au test de classement de cartes du Wisconsin ont été rapportés. Le test de Wisconsin évalue la flexibilité mentale et la planification. Ainsi, les sujets dyslexiques semblent présenter des difficultés à adapter des stratégies cognitives en fonction des modifications des messages environnementaux. De plus, l'incapacité à inhiber les informations, telles que les contextes non pertinents et les distracteurs, a également été constatée chez les enfants atteints de dyslexie (Menghini, 2010).

De plus, des déficits d'inhibition et de mise à jour ont été relatés chez des enfants dyslexiques, par rapport à des enfants bons lecteurs (Doyle et al., 2018). D'autres études rapportent que les personnes dyslexiques ont des déficits en flexibilité mentale (Brosnan et al., 2002 ; Helland & Asbjørnsen, 2000). Les enfants dyslexiques présenteraient des difficultés à changer de tâche, et donc des altérations en flexibilité mentale (Poljac et al., 2009).

Enfin, un état de distractibilité mentale a été décrit chez les sujets dyslexiques et impacterait leurs capacités d'organisation et de planification (Simonis et al., 2020). Des déficits en flexibilité mentale et en inhibition ont donc été rapportés dans la littérature. Ces déficits pourraient impacter la lecture mais peut-être aussi d'autres contextes comme le dialogue, dans lequel nous avons besoin de ces compétences. Globalement, la dyslexie est donc un trouble complexe, dont l'origine n'est pas encore élucidée. Au près du grand public, les connaissances sont encore moins précises.

La population générale a généralement conscience que les personnes dyslexiques rencontrent des difficultés en lecture, mais ne connaît généralement pas toutes les spécificités de la dyslexie. Malgré l'avancée de la recherche, beaucoup de fausses croyances circulent encore sur la dyslexie dans la population générale.

### **.2.1.1.Croyances vis-à-vis de la dyslexie**

Les différentes caractéristiques de la dyslexie semblent encore méconnues. Dans la population générale, certains sont encore déroutés par les fautes d'orthographe des sujets dyslexiques et peuvent étiqueter les personnes dyslexiques comme « déficientes », alors que la dyslexie n'a rien à voir avec une quelconque déficience mentale (Sauvageot, 2015). Il y a tout de même eu de nombreux progrès ces dernières années et la majorité de la population a abandonné ces étiquettes dans les années 1960, où les personnes dyslexiques étaient alors considérées comme « retardées mentales ». La dyslexie est aujourd'hui moins stigmatisante et mieux connue du grand public (Furnham, 2013), cependant des méconnaissances demeurent malgré une évolution des mentalités.

Une étude a été réalisée auprès d'étudiants en médecine de l'université de Brighton. Cent vingt-trois étudiants de cette université ont répondu à un questionnaire sur les différentes croyances qu'ils pouvaient avoir sur la dyslexie. 94% d'entre eux estimaient avoir de solides connaissances sur celle-ci. Presque tous avaient connaissance des aides de l'université mises à disposition pour les étudiants dyslexiques et la plupart des étudiants trouvaient ces aides équitables. Certains estimaient tout de même que bénéficier de temps supplémentaire lors des examens était injuste pour les autres. Dans le cadre de l'étude, de légères disparités entre les hommes et les femmes ont été constatées. Les hommes étaient plus susceptibles de déclarer penser qu'un étudiant avait exagéré sa dyslexie afin de bénéficier d'un traitement de faveur. Beaucoup ont également été témoins de commentaires négatifs à l'égard des étudiants dyslexiques et une très petite minorité a admis en avoir eux-mêmes harcelé certains. Il semble donc y avoir encore du travail à faire pour éclairer les gens sur la dyslexie et combattre certains préjugés (Hennessy, 2020).

Malgré quelques avancées, la population générale semble donc toujours véhiculer de fausses croyances vis-à-vis de la dyslexie. Mais qu'en est-il des croyances des populations directement confrontées à la dyslexie ? Nous allons évoquer les croyances des enseignants et des parents d'enfants dyslexiques.

Une étude a recensé les croyances et connaissances de différents enseignants sur la dyslexie (Ness, Southal, 2010). Les résultats ont indiqué que si les enseignants en formation initiale avaient une compréhension de base de la dyslexie en tant que trouble de la lecture, ils ont exprimé une certaine confusion sur les composantes spécifiques du traitement phonologique de la dyslexie. En effet, seuls 4% des enseignants ont mentionné des altérations de la conscience phonologique chez les personnes dyslexiques. Les enseignants peuvent également penser que la dyslexie est due à une mauvaise perception visuelle. De plus, une étude (Wadlington & Wadlington, 2005) a signalé qu'environ 70 % des enseignants interrogés pensent que l'inversion des lettres est le critère principal dans l'identification de la dyslexie. L'inversion des lettres n'est pourtant pas le critère principal dans l'identification de la dyslexie. Mais avec le temps et après des années d'enseignement et de formations, les enseignants semblent avoir moins de fausses idées sur la dyslexie (Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer, Joshi 2017).

Les parents des enfants dyslexiques peuvent également avoir de fausses croyances sur le trouble de leur enfant. Un questionnaire a interrogé 113 orthophonistes (Vergé, 2010) sur l'attitude des parents d'enfants dyslexiques, lors du suivi orthophonique. Certains orthophonistes affirment que les parents conservent leurs idées toutes faites et préconçues sur la dyslexie, malgré leurs explications du trouble. Quelques parents pensent par exemple, à tort, que les fautes de leur enfant sont uniquement dues à un manque d'attention et de volonté. Certains parents ont également reconnu leur méconnaissance sur la dyslexie. Ils pensaient d'abord que leur enfant ne pouvait pas être dyslexique, car selon eux, « il parle très bien ». Expliquer ce qu'est la dyslexie et informer sur ce trouble semble donc primordial. En effet, des croyances erronées subsistent encore sur la dyslexie.

Mais comment nous comportons-nous si nous nous croyons face à une personne dyslexique ? Nous nous intéressons ici à l'impact des croyances sur la dyslexie en dehors du cadre scolaire. Adaptons-nous notre discours en parlant plus lentement, en utilisant plus de mots ou en étant plus attentifs aux propos de la personne ?

### **.3. Buts**

Le premier objectif de notre étude est de déterminer si les croyances sur la dyslexie impactent le dialogue. Le second objectif, que nous ne développerons pas dans ce mémoire, est de déterminer si les capacités d'adaptation dépendent des compétences en fonctions exécutives.

Nous verrons donc quelles sont les adaptations mises en place suite à la croyance qu'une personne est dyslexique.

Enfin, notre étude pourrait aboutir à des recommandations auprès de différents intervenants amenés à être en contact avec des personnes dyslexiques, comme les enseignants, les orthophonistes, mais aussi les parents. Cela permettrait également de sensibiliser le grand public sur la dyslexie afin que ses différents aspects soient mieux connus et que ce trouble soit moins stigmatisé.

### **.4. Hypothèses**

La population semble avoir certaines connaissances erronées sur la dyslexie. Nous faisons deux hypothèses dans cette étude. Nous pensons que les capacités de dialogue sont modulées en fonction des croyances sur la dyslexie. Si c'est le cas, nous nous attendons à observer une construction du terrain commun différente selon les croyances des participants. Afin de vérifier ces hypothèses, nous allons établir des mesures de construction du terrain commun et d'adaptation lors du dialogue. Pour cela, nous allons administrer une tâche de dialogue à nos participants. Nous allons calculer le nombre de mots, de tours de parole, de références définies et indéfinies produits dans le dialogue. Nous allons également calculer le nombre de hedges. Le hedging est une situation où la personne indique que la référence qu'elle propose n'est pas encore complètement établie, et n'appartient pas au terrain commun.

Nous pensons également que les adaptations en dialogue sont plus importantes pour les personnes ayant des fonctions exécutives plus efficaces, mais nous ne traiterons pas cet aspect là dans ce mémoire.

## **Méthode**

Les expériences réalisées dans le cadre de notre projet ont été menées par des membres du laboratoire SCALab de l'Université de Lille, Gwendoline Mahé et Dominique Knutsen, maîtresses de conférences, ainsi que par les étudiants rattachés au projet.

### **.1. Procédure et matériel**

#### **.1.1. Population, recrutement**

Nous avons recruté douze sujets normolecteurs. Ils devaient respecter différents critères d'inclusion. Ils devaient être âgés de 18 à 40 ans, avoir une vision normale ou corrigée, et comme langue maternelle le français. Les participants ne devaient présenter aucun antécédent de troubles d'apprentissage de la lecture. La moyenne d'âge des participants dans cette expérience était de 19,58 ans avec un écart-type à 1. Ils étaient tous en licence 2 de psychologie.

Nous avons deux groupes de participants différents, selon leurs croyances. Le premier groupe de participants pensait dialoguer avec une personne dyslexique. Cette personne était en

réalité un complice, normolecteur. Le deuxième groupe de participants pensait dialoguer avec une personne non-dyslexique, qui était également complice. Le complice lui-même ne savait pas dans quelle condition il était pour que son comportement ne soit pas influencé, et reste le même dans les deux conditions. Ces deux groupes ont été appariés sur le sexe, l'âge, le niveau d'intelligence non verbale, le niveau d'études, le niveau socio-économique. Dans ce mémoire, nous avons réalisé les passations uniquement en condition dyslexie. Les résultats pour la condition contrôle sont donc des données hypothétiques.

Nous leur avons remis un questionnaire confidentiel afin de savoir s'ils présentaient des troubles moteurs, sensoriels, psychiatriques et s'ils consommaient de l'alcool, drogue ou autres médicaments pouvant affecter les résultats aux expériences (annexe 3). Si c'était le cas, leurs résultats n'ont pas été inclus dans nos analyses.

Les volontaires à l'expérience ont pu bénéficier de crédits universitaires ou être rémunérés de 15 euros. Les expériences se sont déroulées dans les boxes expérimentaux du laboratoire SCALab de l'Université de Lille, au campus Pont de Bois.

Un script a été écrit afin de respecter le bon déroulement de l'expérience. Nous avons enregistré les situations de dialogue à l'aide d'un magnétophone. Ainsi, l'expérience mettait à chaque fois en interaction un participant naïf face à un compère, qui était décrit ou non comme dyslexique. Les deux étaient en réalité normolecteurs.

### **.1.1.1.Aspects réglementaires et éthiques**

Une déclaration a été réalisée à la CNIL et le protocole a été accepté par le comité d'éthique universitaire. Nous respectons la confidentialité des données de nos participants. Les personnes collaborant à notre étude sont toutes soumises au secret professionnel. Le projet a été porté au Délégué de la Protection des Données (DPO).

Nous avons remis aux participants une lettre d'information (annexe 1) sur les objectifs, les bénéfices, les risques et aussi sur les différentes consignes à suivre lors de notre expérience. Ils ont dû la signer après un jour de réflexion. Nous avons également respecté le protocole sanitaire à suivre selon la situation. Les participants ont signé un formulaire de consentement (annexe 2) et leurs données ont été anonymisées. Après publication de notre étude, toutes les données seront conservées dix ans, puis supprimées.

Nous avons réalisé des enregistrements audio des tâches de dialogue, après consentement écrit des deux partenaires. Les participants de notre expérience se sont vus attribués un numéro, leurs noms n'ont jamais été mentionnés. Toutes les données ont ainsi été anonymisées.

## **.2. Tâches**

Dans notre expérience, les participants ont réalisé une tâche de dialogue, dite d'appariement, qui a permis d'analyser la prise en compte du terrain commun. Puis, tous les participants ont réalisé individuellement :

- des mesures du niveau de lecture
- des mesures évaluant les compétences phonologiques
- un test d'intelligence non verbale
- une tâche de flexibilité mentale
- une tâche évaluant l'inhibition
- deux questionnaires évaluant l'anxiété (trait et état)
- une échelle d'estime de soi

- un questionnaire sur les croyances vis-à-vis de la dyslexie
- une échelle de perspective à la sensibilité d'autrui

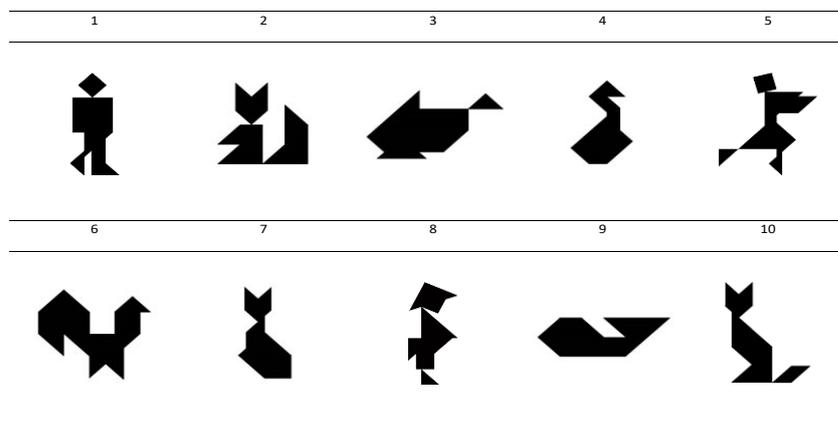
Dans cette expérience, les participants ont donc été amenés à croire qu'ils étaient face à une personne dyslexique, ou ne présentant pas de trouble spécifique du langage dans la tâche de dialogue. Dans les deux cas, il s'agissait en fait d'un compère non-dyslexique dont le comportement ne changeait pas. Ainsi, nous avons pu voir si les croyances sur la dyslexie influençaient les participants. Il s'agissait d'une personne non-dyslexique à chaque fois, ce qui nous a permis d'être certain que tout changement dans le comportement du participant était lié à ses croyances.

A la fin de notre expérience, nous avons remis des questionnaires d'informations personnelles aux participants (annexe 3). L'expérience durait environ 2 heures.

## .2.1. Tâche de dialogue

C'est la première tâche que nous avons fait passer dans cette expérience. Elle a été réalisée avec le participant naïf et le compère.

La tâche de dialogue ou tâche d'appariement a été adaptée de l'expérience de Clark et Wilkes-Gibbs (1986). Elle a été réalisée dans notre expérience à partir de dix figures de Tangram. Nous avons utilisé quatre sets d'images différents, que nous avons fait varier selon la feuille de contrebalancement de notre expérience. L'expérimentateur procédait à un tirage au sort truqué en début d'expérience afin de déterminer qui était le directeur et qui était l'exécutant. Le participant naïf avait en fait systématiquement le rôle de directeur et recevait une planche d'images pour chaque essai. Il devait décrire les dix images qu'il avait sous les yeux (figure 1). Le compère avait le rôle d'exécutant, et avait les mêmes images, imprimées de manière volante. Il devait classer les images qu'il avait devant lui selon ce que lui disait le directeur.



**Figure 1 : Exemple d'images de tangram utilisées lors de notre expérience.**

Le directeur devait donc donner suffisamment d'indications afin que l'exécutant puisse classer ses images dans le bon ordre (annexe 4). Ils pouvaient échanger ensemble comme ils le souhaitaient, mais étaient placés dos à dos et ne pouvaient se voir, ni se montrer leurs différentes images.

Un essai était réussi quand l'exécutant parvenait à classer correctement les dix images. Ils avaient cinq essais en tout. Lors du premier essai, les participants se mettaient généralement d'accord sur les termes pour définir les différentes figures, ce qui nécessitait un nombre de mots

et de tours de parole plus important. Ils construisaient ainsi ensemble un terrain commun. L'expérimentateur vérifiait à chaque fois si l'essai était réussi, et signalait simplement si l'ordre des images avait été respecté ou s'il y avait des erreurs, sans dire lesquelles. Il distribuait ensuite au directeur la planche pour l'essai suivant. C'étaient les mêmes images utilisées à chaque fois pour les cinq essais, mais les images étaient dans un ordre différent. Au fil des essais, les deux interlocuteurs devaient se mettre d'accord sur des termes spécifiques pour désigner les différentes figures, et le nombre de mots devrait donc diminuer.

Ce type de tâche nous a permis de mesurer l'efficacité d'un dialogue et d'évaluer la capacité des participants à s'adapter à l'autre, notamment à travers l'utilisation des mêmes termes au fil des essais. C'étaient les mêmes images à chaque fois donc les participants devaient trouver des termes spécifiques pour chaque image afin de les désigner plus rapidement. Il était nécessaire qu'ils aient les mêmes représentations des différentes images et des expressions précises pour en parler. S'ils y parvenaient, c'est qu'ils s'étaient mis d'accord sur leurs connaissances mutuelles et que la construction d'un terrain commun avait été établie. Ils devaient déceler si leur partenaire n'avait pas la même représentation de l'image qu'eux et ne comprenait pas de quelle image il s'agissait. Il fallait alors s'adapter en conséquence. A travers cette tâche, les participants devaient donc élaborer au fur et à mesure un terrain commun. Plus les essais étaient réussis rapidement, plus cela prouvait qu'un terrain commun adéquat avait été construit. Un certain nombre d'indicateurs ont été mesurés : nous avons noté la réutilisation de mêmes termes au fil des essais, le nombre de références indéfinies et définies. Nous avons également mesuré le nombre de mots et de tours de parole produits et la production de feedback. Le nombre de mots et de tours de parole utilisés ont apporté des informations sur la construction du terrain commun. En début d'échange, les locuteurs produisaient généralement un nombre de mots et de tours de parole élevé. Ils se mettaient ainsi d'accord sur les différents termes à employer pour parler des différentes figures de Tangram. Si le nombre de mots diminuait à travers les différents tours de parole, cela indiquait que les interlocuteurs avaient réussi à définir ensemble des références communes et donc que la construction du terrain commun s'établissait petit à petit. Les références communes définies comme « le serveur » ou « le chat » au lieu d'une référence indéfinie comme « un » donnait une indication sur la prise en perspective de l'autre. Cela signifiait que les participants avaient su se mettre d'accord sur les différents termes à employer pour évoquer les différentes figures et qu'ils se comprenaient. L'emploi d'une référence définie suggérait donc que l'émetteur supposait que le récepteur savait de quelle référence il s'agissait.

Afin d'analyser cette tâche de dialogue, nous avons également étudié le « hedging » que nous pouvons traduire par « étoffement ». C'est une situation où la personne indique que la référence qu'elle propose n'est pas encore complètement établie. Le hedging renvoie à toutes les marques utilisées par les individus pour signaler qu'une référence peut encore être négociée, comme par exemple « c'est une sorte de chien » ou « ça me fait penser à un chien ». Ces formes permettent aux interlocuteurs d'indiquer que la référence proposée n'est que transitoire et qu'elle n'appartient pas au terrain commun. Le partenaire peut accepter ou non la référence proposée : « ah oui le chien ok ». Par la suite, une fois que la référence a été ajoutée au terrain commun, ces marques de hedging disparaissent. L'étude des hedges nous a permis d'évaluer la construction du terrain commun. S'ils étaient nombreux, cela signifiait que le terrain commun n'était pas formé. Au contraire, s'il y en avait peu, cela signifiait que les deux interlocuteurs disposaient d'un bon terrain commun. Nous nous attendions à retrouver beaucoup de hedges en début du dialogue, puis de moins en moins au fil du dialogue.

Ces mesures ont donc permis de prendre des mesures du terrain commun des participants.

Cette partie de l'expérience durait environ 15 minutes.

Après la tâche de dialogue, les participants ont réalisé individuellement des tâches mesurant la lecture, les compétences phonologiques, l'intelligence non verbale, les fonctions exécutives (inhibition, flexibilité mentale) et aussi divers questionnaires mesurant par exemple

l'estime de soi que nous allons expliciter. Ces tâches supplémentaires ont permis de vérifier le niveau de lecture, de mesurer les compétences d'inhibition et de flexibilité mentale, et d'évaluer l'estime de soi de chaque participant. En effet, notre étude s'intéressait à des individus typiques. S'ils présentaient eux-mêmes des difficultés de lecture ou présentaient une estime de soi très faible, cela aurait pu biaiser les résultats notre étude. L'ordre des tâches a été établi par une feuille de contrebalancement. Les questionnaires ont cependant toujours été effectués en dernier.

### **.2.1.1. Tâche de fonctions exécutives**

#### Tâches de Flankers

Pour mesurer les capacités d'inhibition des participants de notre étude, nous leur avons fait passer une tâche de flankers (Eriksen, 1974). Les participants ont réalisé cette tâche sur un ordinateur, et étaient placés face à l'écran.

Dans cette tâche, cinq flèches étaient présentées au centre de l'écran. Le sujet devait indiquer si la flèche centrale était orientée vers la droite ou vers la gauche sans tenir compte des flankers. Il devait appuyer sur la touche « A » si la flèche était orientée vers la gauche, et sur « P » si la flèche était orientée vers la droite. Les flankers pouvaient être congruents avec la cible (orientés dans la même direction que la flèche centrale) ou incongruents avec la cible (orientés dans la direction opposée de la cible) (figure 2).



**Figure 2: Eriksen Flanker Task (Eriksen, 1974).**

Les participants ont réalisé 20 essais afin de se familiariser avec la tâche, et devaient répondre le plus vite possible. Une fois qu'ils obtenaient un score de 75% de réussite aux essais, ils pouvaient réaliser l'épreuve.

L'épreuve était composée de trois blocs de 4 minutes avec des pauses proposées entre chaque bloc. Dans cette tâche, il fallait être capable de se focaliser sur les différentes cibles et d'inhiber les distracteurs. La différence de temps de réaction et de taux d'erreur entre les essais incongruents et congruents est appelée « effet d'interférence ». La présence et l'ampleur de l'effet d'interférence ont permis d'évaluer l'inhibition. Cette épreuve durait environ 15 minutes. Cette tâche a été programmée avec le logiciel e-prime.

#### Paradigme de permutation des tâches

Les participants ont également réalisé une tâche de flexibilité mentale (Neuhaus et al., 2011) au moyen d'un paradigme de permutation de tâches. Cette tâche était également réalisée sur un ordinateur. Les participants voyaient apparaître sur un écran différentes formes colorées. Il pouvait s'agir d'un rond jaune, d'un rond bleu, d'un carré jaune ou d'un carré bleu. Deux indices pouvaient apparaître sur l'écran lors de cette épreuve : soit l'indice « forme », le

participant devait alors indiquer la forme de la figure, soit l'indice « couleur », le participant devait alors indiquer la couleur de la figure. Nous avons quatre règles différentes pour cette tâche de permutation, que nous faisons varier selon la feuille de contrebalancement. Les participants gardaient la règle sous les yeux lors de l'entraînement (figure 3).



**Figure 3 : Exemple de règle pour la tâche de permutation.**

Ils devaient donc indiquer, selon l'indice qui apparaissait sur l'écran, la forme ou la couleur de ces formes.

Dans la règle présentée ci-dessus, la forme (rond = E ou carré = F) s'indiquait avec la main gauche et la couleur (jaune= K ou bleu = O) avec la main droite.

Ainsi, si l'indice "couleur" apparaissait, et qu'ils voyaient un rond jaune, ils devaient utiliser la main droite, et appuyer sur la touche K.

Cette tâche a été programmée avec le logiciel e-prime.

Les participants ont donc réalisé deux types de tâches avec des consignes différentes. Ils ont été évalués sur leurs capacités à pouvoir changer rapidement de tâche. Ils devaient répondre le plus justement et le plus vite possible. Cette tâche a mesuré le « coût de permutation », qui est la différence de temps entre les essais de répétition (lorsque la règle ne change pas entre deux essais consécutifs) et les essais de permutation (lorsque la règle change entre deux essais consécutifs). C'est un indicateur de la flexibilité mentale.

Les participants ont d'abord réalisé une série de 20 essais d'entraînement. L'épreuve débutait une fois qu'ils avaient au moins 75% de réussite aux essais. L'épreuve durait environ 12 minutes. Les temps de réaction et le nombre d'erreurs commises ont été enregistrés.

Ainsi, les tâches de flankers et de permutation nous ont permis d'évaluer les fonctions exécutives des participants. Cela permettra de mettre en relation les résultats en fonctions exécutives des participants avec les données analysées lors du dialogue. Cela permettra également d'établir s'il existe une corrélation entre les performances en dialogue et les fonctions exécutives des participants, mais nous ne traiterons pas cet aspect dans ce mémoire.

## **.2.2. Tâche de lecture et d'intelligence non verbale**

### Intelligence non verbale

Pour évaluer l'intelligence non-verbale, les participants ont réalisé les matrices progressives de Raven, en version courte (Raven, & Court, 1998). Il s'agissait de compéter une série d'images parmi différentes images proposées. Cette tâche durait environ 15 minutes. Les participants devaient obtenir des scores dans la norme afin que notre étude soit représentative de la population générale. Si les participants avaient des résultats déficitaires en intelligence non verbale, nous les avons exclus de notre étude.

## Tâche de lecture

Des tests issus de l'Ecla 16+ (Gola-Asmussen, Lequette, Pouget, Rouyer, & Zorman, 2011) ont été administrés afin d'évaluer les performances en lecture de nos participants, dont l'épreuve de lecture de texte de l'Alouette (Lefavrais, 1967) dans laquelle nous avons demandé aux participants de lire un texte à haute voix en un maximum de 3 minutes. Nous avons mesuré le temps de lecture du texte, le nombre de mots correctement lus, le nombre d'erreurs et avons calculé le score d'efficacité. La formule permettant de calculer le score d'efficacité correspond au nombre de mots correctement lus multiplié par 180, puis divisé par le temps de lecture des participants. Nous leur avons également administré une tâche de conscience phonologique où ils devaient supprimer le phonème initial d'un mot. Il y avait dix items en tout dans cette épreuve. Les participants obtenaient alors un score total sur 10. Nous avons également pris en compte le temps pour réaliser cette tâche, et donc chronométré les participants. Enfin, une tâche de dénomination de lettres, et de dénomination rapide d'images ont été réalisées. Nous avons relevé les éventuelles erreurs, et le temps qu'ils mettaient pour effectuer ces tâches. Cela a permis d'évaluer leur conscience phonologique et plus généralement leurs aptitudes en lecture.

Ainsi, nous avons pu évaluer si leurs performances dans ces tâches étaient bien représentatives de la population générale.

### **.2.2.1. Mesures de personnalité**

Enfin, des mesures de personnalité ont également été récoltées chez tous les participants. En effet, certains aspects de personnalité sont connus comme influençant la situation de dialogue. Ces données n'ont cependant pas été analysées dans ce mémoire. Ils ont rempli le questionnaire d'estime de soi de Rosenberg (1965), (annexe 5). Ce questionnaire a permis d'évaluer globalement l'estime de soi. Le sujet devait répondre à dix questions sur l'estime qu'il se porte. Cela donnait un score total et permettait de voir si le sujet disposait d'une bonne image de lui. Les participants ont également rempli l'inventaire d'anxiété état-trait (STAI-A et STAI-B ; Spielberger, Bruchon-Schweitzer, & Paulhan, 1993), (annexe 6). Ils devaient répondre à 40 questions. L'anxiété-trait a permis d'évaluer l'anxiété dans la vie générale, qui est une disposition stable de la personnalité. L'anxiété-état correspond au ressenti d'un participant à un moment précis. Il était important de mesurer ces variables qui peuvent impacter notre manière de communiquer. Nous avons évalué aussi la sensibilité à la perspective d'autrui via l'index de réactivité interpersonnelle (Davis, 1983), (annexe 7). Le sujet devait répondre à 28 questions. Il estimait s'il pensait tenir en général compte de l'avis de l'autre, s'il se mettait parfois à la place de l'autre. Cela a évalué la tendance spontanée à l'empathie des individus. Une personne très peu empathique n'a probablement pas les mêmes facultés d'adaptation au dialogue qu'une personne qui l'est beaucoup.

### **.2.2.2. Questionnaire sur les croyances et mémoire conversationnelle**

#### Questionnaire sur les croyances sur la dyslexie

Un questionnaire concernant les croyances sur la dyslexie a également été donné aux participants (Furnham, 2013). Ils devaient répondre à 30 items (annexe 8), afin d'étudier leurs croyances et leurs connaissances sur la dyslexie. Ils devaient par exemple dire si « les personnes dyslexiques ont une intelligence inférieure à la moyenne » était un item qu'ils estimaient vrai, probablement vrai, probablement faux ou faux (cf item 2, annexe 8). Nous avons calculé ensuite leur score, afin d'établir leurs connaissances sur la dyslexie. Le nombre de points par question

peut aller de 1 à 4 (4 correspondant à des croyances exactes), et le score maximal pouvant être obtenu à ce questionnaire est donc de 120. Le seuil minimum significatif des idées fausses sur la dyslexie a été établi à 108. Ainsi, si les participants ont un score <108, cela signifie qu'ils ont des croyances erronées sur la dyslexie. Ce questionnaire nous a donc permis d'obtenir une mesure sur la présence ou non de croyances erronées sur la dyslexie. Après avoir pris en compte cette mesure, nous pourrions ainsi établir s'il y a une corrélation entre les croyances des participants sur la dyslexie et l'adaptation lors du dialogue.

### Mémoire conversationnelle

Pour finir, nous avons observé les performances en mémoire conversationnelle des participants via une tâche de rappel libre. Il y avait une tâche de mémoire immédiate effectuée toujours juste après la tâche de dialogue, et une tâche de mémoire différée à la toute fin de l'expérience. Il leur était demandé de restituer tous les termes évoqués, dont ils se souvenaient, durant la tâche de dialogue. Cela permettait d'estimer leur mémoire épisodique verbale mais ces données n'ont pas été analysées dans le cadre de ce mémoire.

Les participants réalisaient toujours la tâche de dialogue en premier, et les autres tâches étaient effectuées dans un ordre aléatoire.

A la fin de l'expérience, nous leur faisons un débriefing sur la finalité de notre étude. Nous leur indiquons que la personne présentée comme dyslexique n'était pas en réalité une personne dyslexique mais un complice. Nous leur indiquons également que la finalité de notre étude était de déterminer si les croyances vis-à-vis du complice influençaient les performances en dialogue. Ils pouvaient également poser toutes les questions qu'ils souhaitaient.

## **.3. Analyse de données**

Les enregistrements audio effectués lors des différentes tâches de dialogue ont été retranscrits en détail dans des fichiers Excel. Nous avons calculé le nombre de mots et de références définies et indéfinies utilisés par les participants. Nous avons comparé ensuite ces résultats en condition dyslexie et en condition contrôle. Nous avons calculé et comparé également le nombre de hedges dans les deux conditions. Enfin, le questionnaire sur la dyslexie a permis de déterminer les croyances des participants sur ce trouble.

Il était prévu d'utiliser un modèle mixte pour l'analyse de nos données, mais étant donné le petit nombre de données collectées, nous ne présenterons que des statistiques descriptives ici.

### **.3.1. Hypothèses opérationnelles**

Nous nous attendons à ce que les participants modulent leur discours s'ils se croient face à une personne dyslexique. En effet, nous pensons qu'ils utiliseront des stratégies de sur-adaptation et donc emploieront un plus grand nombre de mots dans la tâche de dialogue. Ils expliciteront davantage les figures de Tangram, afin d'être sûrs d'être bien compris par les individus qu'ils pensent dyslexiques. Les tours de parole devraient également être augmentés, avec des phénomènes de répétition excessifs, et moins d'utilisation de références définies. Nous pensons également que la construction du terrain commun sera plus rapide dans la condition contrôle, avec un nombre de hedges moins important. Nous pensons que l'utilisation des hedges sera plus importante pour la condition dyslexie. La construction du terrain commun devrait être différente selon les croyances des individus vis-à-vis de la personne avec laquelle ils dialoguent.

Enfin, le questionnaire sur la dyslexie permettra de déterminer les croyances des participants sur ce trouble, et d'établir s'il y a une concordance entre leurs croyances et leur adaptation à l'autre dans la condition dyslexie. Nous réaliserons donc des corrélations entre les mesures en dialogue et les résultats du questionnaire.

Nous verrons alors quel peut être l'impact des croyances sur la dyslexie en situation de dialogue.

## Résultats

A l'issue des différentes passations réalisées, nous avons récolté des données et pu analyser dans ce mémoire six dyades en condition dyslexie. Nous allons ici réaliser des analyses descriptives, car nous n'avons pas encore assez de données pour réaliser une analyse statistique. Pour la condition contrôle, les résultats sont des données hypothétiques.

Nous analyserons dans un premier temps la construction du terrain commun des six dyades en condition dyslexie, que nous comparerons à des données hypothétiques pour la condition contrôle. Pour cela, nous nous référerons aux différents indicateurs du dialogue : le nombre de mots produit par le directeur, le nombre de tour de parole, la nombre de hedges et enfin le nombre de références définies utilisées. Nous avons calculé pour chaque dyade ces différents indicateurs, et nous présenterons ici la moyenne obtenue pour les six dyades. Nous n'étudierons pas dans ce mémoire les résultats en fonctions exécutives des participants.

### 1. Résultats obtenus en condition dyslexie et attendus en condition contrôle

#### 1.1. Nombre de mots produit par le directeur au fil des essais

Nous avons calculé le nombre de mots moyen produit par le directeur dans chaque essai. Nous avons établi une moyenne de nos six dyades afin d'obtenir la moyenne du nombre de mots produit au fil des différents essais.

Données réelles	
Numéro de l'essai	Moyenne du nombre de mots produit par le directeur
1	28,95
2	15,5
3	9,13
4	8,77
5	8,85

**Tableau 1 : nombre de mots moyen par essai en condition dyslexie.**

Données hypothétiques	
Numéro de l'essai	Moyenne du nombre de mots produit par le directeur
1	21
2	13
3	9
4	8
5	8

**Tableau 2 : nombre de mots moyen par essai en condition contrôle.**

Lors de nos passations en condition dyslexie, le nombre moyen de mots produit par le directeur était de 28,95 lors du premier essai, et de 8,85 lors du dernier essai. En condition contrôle, nous estimons le nombre moyen de mots produit par le directeur à 21 lors du premier essai, et à 8 lors du dernier essai. Dans les deux conditions, le nombre de mots diminue au fil des essais. Cela signifie que les participants ont su se mettre d'accord sur les termes à employer pour qualifier les images de Tangram. Ils utilisent donc un nombre de mots de moins en moins

important au fil du dialogue. Cela signifie qu’au fil des essais, la construction du terrain commun s’établit petit à petit.

Nous voyons donc dans le tableau 1 que le nombre de mots diminue au fil des essais et donc au fil du dialogue dans la condition dyslexie. Nous pensons également qu’en condition contrôle, le nombre de mots diminue au fil des essais. Cependant, nous pensons que le nombre de mots est moins important en condition contrôle lors du premier essai. Il est en effet de 21 en condition contrôle, contre 29 en condition dyslexie. Pour les deux conditions, les locuteurs ont besoin de moins de mots pour se mettre d’accord sur le classement des images de Tangram au fil des essais. Nous pensons que cette diminution du nombre de mots est corrélée à l’augmentation du nombre de références définies. Le nombre de tour de parole devrait également diminuer lors du dialogue.

### .1.1.1. Nombre de tour de parole au fil des essais

Nous avons pour nos six dyades, calculé le nombre moyen de tour de parole par essai. Voici les résultats dans les tableaux ci-dessous.

#### **Données réelles en condition dyslexie**

Numéro de l’essai	Moyenne du nombre de tours de parole
1	4,33
2	2,78
3	2,78
4	2,18
5	2,18

#### **Données hypothétiques en condition contrôle**

Numéro de l’essai	Moyenne du nombre de tours de parole
1	3,6
2	2,5
3	2,5
4	2
5	2

**Tableau 3. Nombre moyen de tours de parole au fil des essais de nos dyades.**

**Tableau 4. Nombre moyen de tours de parole au fil des essais.**

En condition dyslexie, nous voyons que les interlocuteurs ont lors du premier essai besoin d’environ quatre tours de parole pour se mettre d’accord sur l’ordre d’une image. Lors du dernier essai, il n’est plus qu’à deux : les interlocuteurs ont besoin de moins de tours de parole pour qualifier les différentes images, et les placer dans le bon ordre. Nous voyons que pour l’essai 4 et 5, le nombre moyen de tours de parole stagne à 2,18.

En condition contrôle, les interlocuteurs ont besoin lors du premier essai d’environ 3,6 tours de parole pour se mettre d’accord sur le positionnement d’une image. Dès le deuxième essai, le nombre de tours de parole moyen passe à 2,5. Il est de 2 lors du dernier essai. Le nombre moyen de tour de parole semble donc moins important en condition contrôle qu’en condition dyslexie.

Le tableau 5 ci-dessous permet d’observer un exemple de tours de parole lors de notre expérience. C’est un extrait de corpus d’une de nos passations en condition dyslexie, lors du premier essai, au tout début de la tâche de dialogue.

directeur	la troisième image elle est assez particulière c'est erm comme deux maisons côte à côte ça forme un m et il y a un vide au centre
exécutant	ah oui comme un espèce de temple
directeur	ouais voilà
exécutant	ok c'est bon

**Tableau 5. Extrait du corpus de l’essai 1 de la passation 8.**

Les interlocuteurs ont donc besoin ici de quatre tours de parole pour se mettre d'accord sur le placement d'une image.

Le tableau 6 ci-dessous est un extrait du même corpus, mais cette fois-ci lors du dernier essai de la tâche de dialogue.

directeur	alors cette fois ci on commence avec le temple
exécutant	ok

**Tableau 6. Extrait du corpus de l'essai 5 de la passation 8.**

Comme nous le voyons dans le tableau 6, lors du cinquième essai, les participants n'ont donc ici plus besoin que de deux tours de parole pour se mettre d'accord sur la première image à placer. Le nombre de tour de parole diminue donc au fil du dialogue.

Nous pensons qu'en condition contrôle le nombre de tours de parole est également plus important en début de dialogue, et diminue au fil des essais. Nous pensons cependant que les participants utilisent lors du premier essai un nombre moins élevé de tours de parole qu'en condition dyslexie (4,3 contre 3,6).

Les participants semblent donc tous utiliser moins de mots et de tours de parole au fil du dialogue. Cela signifie que l'élaboration du terrain commun s'opère au cours de l'interaction. Nous allons à présent étudier les résultats du nombre de références définies employé, qui est une des mesures les plus importantes dans la construction du terrain commun.

## **.1.2. Nombre de références définies produit par le directeur au fil des essais**

Afin d'analyser les différentes références définies utilisées lors de nos différentes passations, nous avons utilisé des variables binaires. Nous avons noté dans notre fichier Excel « oui » quand le directeur utilisait une référence définie pour qualifier une image, et « non » quand ce n'était pas le cas. Le « oui » correspond à la valeur 1, et le « non » à la valeur 0.

<b>Données réelles</b>	
Numéro de l'essai	Moyenne du nombre de références définies produit par le directeur
1	0,07
2	0,92
3	0,98
4	1
5	1

**Tableau 7. Moyenne du nombre de références définies selon l'essai en condition dyslexie.**

<b>Données hypothétiques</b>	
Numéro de l'essai	Moyenne du nombre de références définies produit par le directeur
1	0,08
2	0,95
3	1
4	1
5	1

**Tableau 8. Moyenne du nombre de références définies selon l'essai en condition contrôle.**

Nous pouvons donc observer que lors du premier essai, le nombre de références définies est quasi nul, que ce soit pour la condition dyslexie ou contrôle. C'est lors de cet essai que les interlocuteurs commencent à se mettre d'accord sur les différents termes à employer pour

désigner les dix images.

directeur	alors la première image c'est un animal qui s'apparente à un chien et erm
exécutant	un chien avec erm deux deux oreilles un peu en erm en triangle
directeur	c'est ça oui
exécutant	ok c'est bon

**Tableau 9. Extrait de corpus de la passation 8 lors du premier essai en condition dyslexie.**

Nous voyons donc dans ce premier essai l'utilisation de la référence indéfinie « un chien » dans le tableau 9 ci-dessus.

directeur	la deuxième image c'est donc le chien
exécutant	le chien oui

**Tableau 10. Extrait de corpus de la passation 8 lors du deuxième essai en condition dyslexie.**

Lors du deuxième essai, les participants utilisent cette fois-ci une référence définie, « le » : c'est qu'ils se sont mis d'accord sur le terme à employer pour désigner cette image. La référence a été négociée dans le premier essai (tableau 9) et appartient désormais au terrain commun des interlocuteurs (tableau 10).

Le tableau 7 montre donc qu'à partir du quatrième essai, 100% des participants utilisent des références définies pour qualifier les dix images de Tangram en condition dyslexie. Ils ont donc tous su se mettre d'accord sur les différents termes à employer pour qualifier les images. La construction d'un terrain commun s'est donc établie pour chacune de nos passations.

Nous pensons qu'en condition contrôle, le nombre de références définies aurait également augmenté au fil des essais, mais aurait peut-être été plus important lors des premiers essais. Nous observons cette différence en comparant les tableaux 7 et 8. Nous voyons en effet que lors du deuxième essai, 95% des images sont décrites avec des références définies en condition contrôle, contre 92% en condition dyslexie. Et dès le troisième essai, 100% des images sont décrites avec des références définies en condition contrôle (contre 98% pour la condition dyslexie).

### **.1.2.1. Nombre de hedges produit par le directeur au fil des essais**

Nous avons également calculé le nombre moyen de hedges de nos dyades lors des différents essais. Nous avons également utilisé des variables binaires pour ces données : la valeur 1 signifie qu'il y a une marque de hedging, et la valeur 0 qu'il n'y en a pas. Nous rappelons que les hedges sont des marques d'étoffement.

#### **Données réelles**

#### **Données hypothétiques**

Numéro de l'essai	Moyenne de Hedging
1	0,88
2	0,25
3	0,08
4	0,07
5	0,02

**Tableau 11. Nombre de hedges au fil des essais en condition dyslexie.**

Numéro de l'essai	Moyenne de Hedging
1	0,85
2	0,19
3	0,06
4	0,04
5	0,01

**Tableau 12. Nombre de hedges en condition contrôle.**

Nous voyons donc que le nombre de hedges est très important lors du premier essai, ils sont présents dans nos dyades à plus de 88%. Nous pensons qu'en condition contrôle, les hedges sont présents à 85% lors du premier essai. Les interlocuteurs négocient, et le terrain commun n'est pas encore fermé. Une fois que la référence a été ajoutée au terrain commun, nous voyons que ces marques de hedging disparaissent. Elles sont presque nulles dès le quatrième essai pour les deux conditions. L'étude des hedges nous a permis d'évaluer la construction du terrain commun. Peu de hedges produits signifient que les deux interlocuteurs disposent d'un bon terrain commun. Nous nous attendions à retrouver beaucoup de hedges en début du dialogue, puis de moins en moins au fil du dialogue, et c'est effectivement le cas dans nos six dyades. Nous pensons qu'en condition contrôle, les hedges auraient diminué encore plus rapidement au fil des essais.

Nos hypothèses semblent donc s'être avérées exactes : les interlocuteurs utilisent moins de mots et moins de tours de parole au fil des essais. Le nombre de références définies augmente et le nombre de hedges diminue. La construction du terrain commun a donc pu s'établir pour nos six passations. Mais ces résultats sont-ils corrélés avec les croyances des participants sur la dyslexie ? Nous allons à présent mettre en regard le score obtenu au questionnaire avec les différents indicateurs.

## .2. Corrélations avec le questionnaire des croyances

Dans ce mémoire, nous avons pu établir des corrélations sur les mesures de six participants entre les données de dialogue et les résultats au questionnaire. Comme nous l'avons évoqué, le score maximum du questionnaire des croyances sur la dyslexie (annexe 8) est de 120, avec un seuil à 108. Le questionnaire comporte 30 items. La moyenne obtenue pour nos six participants à ce questionnaire est de 90,5, avec un écart type à 5,9. Le meilleur score obtenu pour ce questionnaire est de 96. Tous les participants sont donc sous le seuil significatif et présentent donc des connaissances erronées sur la dyslexie.

Nous avons utilisé l'outil statistica afin d'observer d'éventuelles corrélations entre les croyances sur la dyslexie et les différents indicateurs utilisés pour notre étude. La mesure qui a été utilisée en dialogue est le nombre de mots total.

Variable	Nombre de mots directeur	Nombre de tour de parole	Nombre de hedges	Nombre de références définies	CTL	Croyances dyslexie (/120)
Nombre de mots directeur	1,00	<b>0,88</b>	0,53	<b>-0,86</b>	-0,05	-0,53
Nombre de tour de parole	p=--- <b>0,88</b>	<b>p=0,02</b> 1,00	p=0,28 0,80	<b>p=0,03</b> <b>-0,82</b>	p=0,92 -0,07	p=0,28 -0,56
Nombre de hedges	<b>p=0,02</b> 0,53	p=--- 0,80	p=0,06 1,00	<b>p=0,05</b> -0,62	p=0,90 -0,01	p=0,24 -0,19
Nombre de références définies	p=0,28 <b>-0,86</b>	p=0,06 <b>-0,82</b>	p=--- -0,62	p=0,19 1,00	p=0,99 -0,43	p=0,71 0,73
CTL	<b>p=0,03</b> -0,05	<b>p=0,05</b> -0,07	p=0,19 -0,01	p=--- -0,43	p=0,39 1,00	p= 0,1 -0,57
Croyances dyslexie (/120)	p=0,92 -0,53	p=0,90 -0,56	p=0,99 -0,19	p=0,39 0,73	p=--- -0,57	p=0,23 1,00

p=0,28

p=0,24

p=0,71

p=0,1

p=0,23

p=---

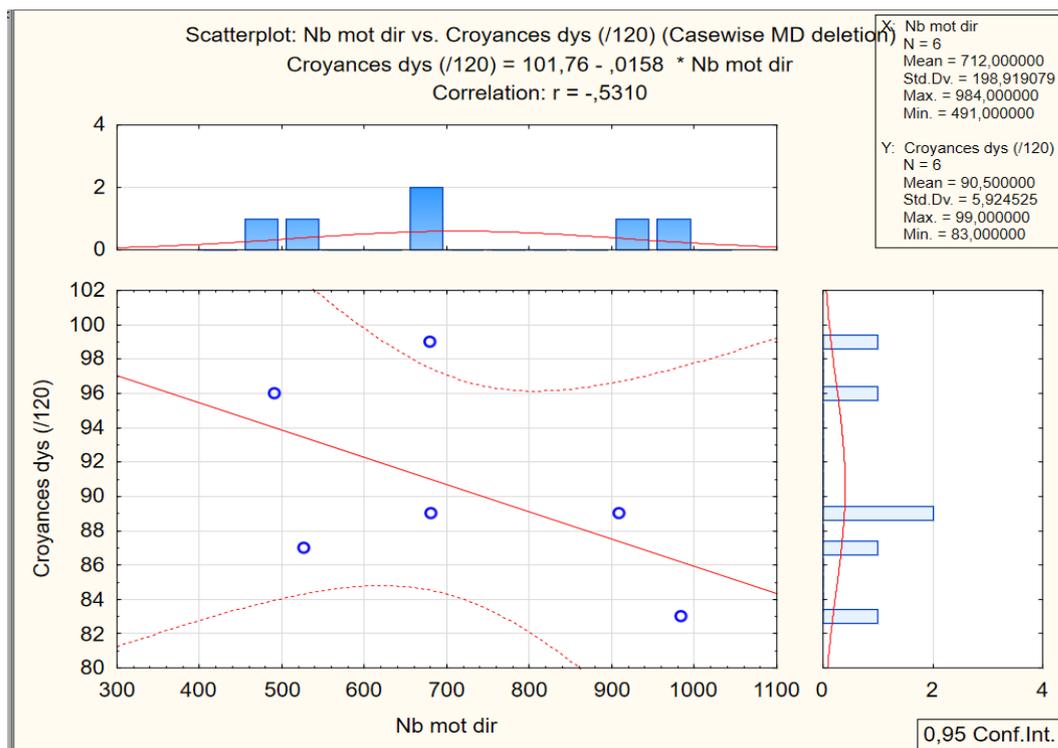
**Tableau 13. Corrélations observées lors de notre étude.**

Les données significatives, où  $p < 0,05$ , sont en rouges dans le tableau 13.

Nous pouvons observer le nombre de mots produit par le directeur, le nombre de tour de parole, le nombre de hedges, les croyances sur la dyslexie et le CTL, qui correspond au score d'efficacité de lecture utilisé pour l'Alouette. Des résultats significatifs semblent donc apparaître dans notre étude. Nous allons les détailler.

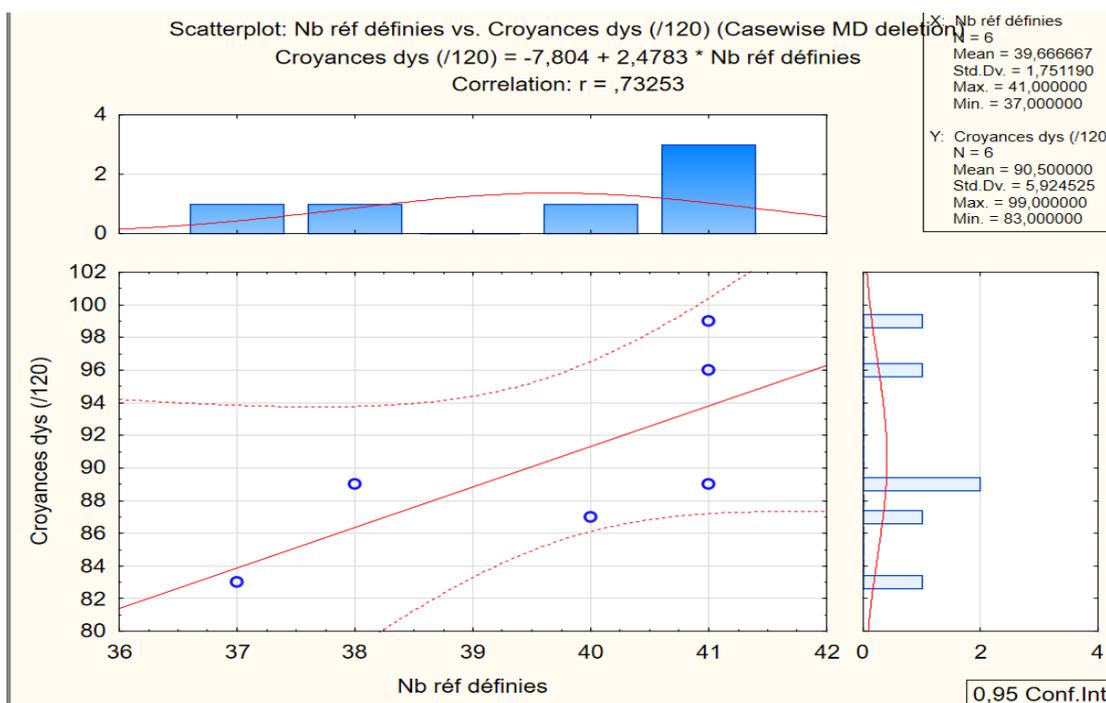
Nous voyons que plus les participants utilisent un nombre de mots important, moins ils utilisent de références définies. En effet, la corrélation est de  $-0,86$ . De même, plus ils utilisent un nombre de tour de parole important, moins ils utilisent de références indéfinies. La corrélation est donc significative, à  $-0,82$ . Pour les croyances, les résultats ne sont pas significatifs car  $p > 0,05$ . Il nous semble tout de même intéressant de les étudier.

La corrélation entre les croyances sur la dyslexie et le nombre de mots produit n'est pas significative mais pourrait le devenir avec plus de participants : elle est de  $-0,53$ . Si tel est le cas, cela signifierait que moins le score au questionnaire est important, plus le nombre de mots utilisé par le directeur est important. En d'autres termes, plus les croyances sont erronées sur la dyslexie, plus le participant sur-compense, et se sur-adapte à la personne qu'il pense dyslexique, en utilisant beaucoup de mots pour désigner une image. Nous pouvons voir ce phénomène dans la figure 4 ci-après.

**Figure 4. Corrélations entre niveau de croyances et nombre de mots produit.**

Ainsi, les participants qui auraient les moins bons scores au questionnaire sur la dyslexie sont ceux qui utilisent en moyenne le plus de mots.

Nous observons également que plus les participants ont un niveau de croyances correct sur la dyslexie, plus ils semblent utiliser de références définies. Ainsi, plus le niveau de croyances est haut, plus les participants semblent utiliser le terrain commun. Cela n'est encore une fois pas significatif pour le moment mais cela pourrait le devenir avec plus de participants.



**Figure 5. Corrélations entre niveau de croyances et nombre de références définies.**

Nous observons donc que les participants qui ont obtenu le meilleur score au questionnaire sur la dyslexie sont ceux qui ont utilisé le plus de références définies.

Nous ne pouvons pas tirer de conclusion pour les hedges. En effet, aucune corrélation significative ne ressort du tableau 13. Un nombre de participants plus important permettra d'établir plus de corrélations.

Ces résultats questionnent donc sur les croyances des participants sur la dyslexie. Les six participants étaient en licence de psychologie, et tous présentent des connaissances erronées sur cette pathologie. Nous voyons que les participants avec un niveau de croyance faible sur la dyslexie utilisent plus de mots, ce qui interroge sur le niveau d'intelligence qu'ils semblent attribuer aux individus dyslexiques.

## Discussion

### .1. Interprétation des résultats

Nous allons interpréter les différents résultats obtenus à l'issue de nos expérimentations et les comparer à des données fictives. Nous aborderons ensuite les limites de notre étude et évoquerons les perspectives cliniques.

## **.1.1. Interprétation et comparaison des résultats entre données réelles et hypothétiques**

Nous avons dans ce mémoire formulé des hypothèses pour la condition contrôle, avec des données hypothétiques. L'objectif de notre étude était de déterminer si les croyances sur la dyslexie impactaient le dialogue. Nous nous attendions à observer une construction du terrain commun différente selon les croyances des participants. Nous avons donc établi des mesures de construction du terrain commun et d'adaptation lors du dialogue. Ces résultats indiquent qu'en condition contrôle, les participants utilisent moins de mots qu'en condition dyslexie. Le nombre de tours de parole est également moins important en condition contrôle. Il y a donc des différences dans les mesures de dialogue selon la condition dyslexie ou contrôle. Le terrain commun semble se former plus rapidement en condition contrôle. En effet, si les participants pensent dialoguer avec une personne dyslexique, et qu'ils ont des connaissances erronées à son sujet, ils décrivent davantage les différentes images et ont par conséquent besoin d'un nombre de tour de parole plus important qu'en condition contrôle. Ils utilisent également plus de mots, en pensant probablement à tort que pour se faire comprendre par une personne dyslexique, il faut être plus explicite qu'avec un sujet normolecteur. Ils peuvent alors donner beaucoup de détails, parfois superflus, pour être sûrs d'être bien compris, quitte à se répéter. La négociation pour définir une figure de Tangram avec une référence définie nécessite donc plus de tours de parole en condition dyslexie.

La corrélation entre le niveau de croyances sur la dyslexie et le nombre de références définies utilisé lors du dialogue n'est pas encore significative, mais pourrait l'être avec plus de participants. Nous avons vu que les références définies sont les marqueurs principaux de l'étude du terrain commun. L'utilisation de références définies signifie que le terme appartient au terrain commun. Nous pensons qu'en condition contrôle, le nombre de référence définie aurait été plus important lors des premiers essais qu'en condition dyslexie. Les corrélations observées dans notre étude suggèrent donc que les croyances erronées sur la dyslexie impactent le dialogue, et entravent la construction du terrain commun. La construction du terrain commun est donc différente selon les croyances que nous avons sur notre interlocuteur. Nous pensons donc observer des différences entre les conditions, mais surtout durant les premiers essais. En effet, pour tous les participants en condition dyslexie, la construction du terrain commun a pu s'établir au fil des essais, et semble se réguler à partir du troisième essai, où nous notons que 98% des images sont décrites avec des références définies. C'est donc durant le début du dialogue que les croyances impactent le plus le dialogue, le temps que les interlocuteurs se mettent d'accord sur les termes à employer pour désigner les images. Une fois qu'une croyance est mise en place, il est très difficile de la faire changer. C'est la phase de négociation qui semble donc être le plus impactée lors de notre étude : les références sont négociées moins rapidement en condition dyslexie qu'en condition contrôle. En effet, en condition contrôle, dès le troisième essai, nous pensons que tous les participants auraient décrits les images de Tangram avec des références définies. Alors qu'en condition dyslexie, il faut attendre le quatrième essai pour atteindre les 100%. Une fois que les sujets ont vu que les participants qu'ils pensaient dyslexiques ont pu mettre correctement les images en ordre, et ont donc accepté les références proposées, ils utilisent moins de mots et l'essai est alors réussi plus rapidement.

Les hedges sont également moins nombreux en condition contrôle qu'en condition dyslexie, et diminuent plus rapidement. Les participants en condition dyslexie font donc appel à plus de marques d'étoffements, mais nous n'avons pas pu établir de corrélations significatives sur les hedges dans notre étude.

Le dialogue est une activité sous-tendue par de nombreux processus. La construction du terrain commun est influencée par divers facteurs, comme les croyances que nous avons sur

notre partenaire de communication. Les six participants qui pensaient dialoguer avec une personne dyslexique avaient tous un score inférieur à 108 au questionnaire sur les croyances vis-à-vis de la dyslexie. Cela indique qu'ils présentaient tous des connaissances erronées sur la dyslexie. La plupart ont adopté un comportement différent durant le dialogue que s'ils avaient été face à un participant normolecteur. L'état mental que nous attribuons à notre interlocuteur influence donc le dialogue. Le terrain commun s'est donc construit plus lentement qu'en condition contrôle, car la plupart des participants sur-compensaient un trouble qu'ils attribuaient à leur interlocuteur. Nous avons observé cela surtout en début d'échange. Tous les participants en condition dyslexie ont cependant pu construire un terrain commun avec le compère, puis le maintenir tout au long de l'échange.

Nous avons vu précédemment que les étudiants adaptent leur discours selon les croyances qu'ils ont sur leur partenaire de communication (Brennan, 1991). Ils agissent en effet différemment s'ils pensent dialoguer avec un partenaire humain qu'avec une interface virtuelle. De plus, des recherches (Fussel & Krauss, 1991 ; Lau & Chiu, 2001) constatent que l'estimation que nous faisons sur les connaissances de notre interlocuteur influencent la construction du dialogue. Nous observons donc un impact des croyances sur le dialogue dans d'autres contextes que dans celui de la dyslexie. Nous espérons que d'autres études conforteront nos résultats dans les années à venir.

Malgré la sensibilisation au grand public, des méconnaissances subsistent toujours sur la dyslexie.

## **.2. Limites de l'étude**

Nous avons pu faire passer cette expérience à douze sujets différents, et analyser six de ces expérimentations, en condition dyslexie. Notre étude se limite par conséquent à six participants, ce qui n'est pas assez pour tirer des conclusions significatives, ni pour généraliser à une plus large population. De plus, tous les participants étaient en L2 psychologie, ce qui n'est pas un échantillon représentatif de la population générale. Un certain nombre de passations ont dû être reporté à la suite de la crise sanitaire, ce qui a limité le nombre de participants. De plus, nous avons privilégié les passations en condition dyslexie, et nous n'avons donc que des données hypothétiques et fictives pour la condition contrôle.

Il serait également intéressant d'étudier si les adaptations en dialogue sont plus importantes pour les personnes ayant des fonctions exécutives plus efficaces. Les passations vont se poursuivre l'année prochaine par d'autres étudiants, et des résultats plus complets sont donc attendus dans les années à venir.

## **.3. Perspectives cliniques**

Cette étude nous a permis de mesurer les connaissances des participants sur la dyslexie. Comme nous l'avons évoqué, ils présentaient tous des connaissances erronées sur la dyslexie. De plus, les six participants étaient en licence de psychologie, et ainsi quelque peu sensibilisés à ce trouble, ce qui interroge d'autant plus sur les connaissances de la population générale sur la dyslexie. Une sensibilisation à cette pathologie mériterait d'être faite à l'école, et des actions de prévention et d'information seraient intéressantes à mener.

Les orthophonistes ont également un travail de prévention à réaliser, notamment avec les familles d'enfants dyslexiques. Il est important d'informer sur ce trouble, et donc de permettre de mieux comprendre ce qu'est la dyslexie. Cela permettra d'optimiser le suivi orthophonique et de favoriser l'alliance thérapeutique. Encore trop de fausses croyances circulent à ce sujet, et nous voyons que cela peut entraver le discours et donc la communication.

Si les enfants dyslexiques remarquent que l'on s'adresse différemment à eux qu'à leurs camarades, cela pourrait engendrer une certaine souffrance, et jouer sur leur estime. Cela pourrait aussi se répercuter sur les apprentissages scolaires, et créer un cercle vicieux. Il nous semble donc nécessaire de sensibiliser au maximum les individus sur la dyslexie. La campagne « sa va » (Rogeret, 2022) a déposé en février 500 affiches à travers toute la France, écrites à la manière d'une personne dyslexique. Cela a permis de rendre ce trouble du langage écrit visible, et d'encourager les personnes dyslexiques à assumer leur trouble, et à informer la population sur les différents aspects de la dyslexie. En effet, nous avons vu que la méconnaissance de ce trouble peut conduire à la stigmatisation des personnes dyslexiques.

## Conclusion

L'objectif de notre étude était donc de déterminer si les croyances vis-à-vis de la dyslexie impactaient le dialogue. Nous avons pour cela recruté six participants normolecteurs, et nous leur avons fait passer différentes tâches. La tâche de dialogue était notre tâche principale. Les six participants pensaient dialoguer avec une personne dyslexique, qui était en réalité un compère. Ils ont également rempli un questionnaire sur la dyslexie, afin que nous déterminions leur niveau de croyances sur ce trouble. Nous avons établi des mesures hypothétiques pour la condition contrôle, en concordance avec notre hypothèse initiale.

Nous pensons donc observer des différences dans les mesures de construction du terrain commun entre la condition dyslexie et la condition contrôle. De plus, nous avons établi des corrélations qui pourraient devenir significatives entre le niveau de croyances des participants sur la dyslexie, et leur attitude lors du dialogue. Ainsi, nous pouvons conclure que les participants qui pensent dialoguer avec une personne dyslexique utilisent plus de tours de parole et plus de mots que ceux qui pensent dialoguer avec un sujet normolecteur. Ce comportement leur permet de bien se faire comprendre par leur interlocuteur qu'ils pensent dyslexique, et de parvenir à la réussite de la tâche de dialogue. Les croyances vis-à-vis de la dyslexie impactent donc le dialogue, et tous nos participants présentaient des connaissances erronées sur ce trouble. Plus le niveau de croyances vis-à-vis de la dyslexie était correct, plus les personnes semblaient utiliser de références définies et parvenaient donc à établir un terrain commun rapidement. Nous avons observé des différences dans les conditions surtout durant les premiers essais, puis les résultats sont à peu près similaires lors des derniers essais. Peu d'études existent sur ce sujet, et il serait intéressant de poursuivre ces recherches avec un échantillon plus grand. De plus, il sera intéressant d'observer s'il y a une corrélation entre l'adaptation dans le discours et le niveau de fonctions exécutives. De futurs mémoires traiteront cet aspect.

Nous avons également pu observer dans cette étude un manque de connaissances certain sur la dyslexie des étudiants en psychologie. Il nous semble donc important de mener des actions de prévention et de sensibilisation, car plus ce trouble sera connu, mieux il pourra être pris en charge.

## Bibliographie

Baddeley, AD. Human Memory (1990). Theory and Practice. Lawrence Erlbaum Associates London

Bednarek, D. B., Saldaña, D., Quintero-Gallego, E., Garcia, I., Grabowska, A., et al. (2004). Attentional deficit in dyslexia: a general or specific impairment? *Neuroreport*, 15, 1787–1790.

Beneventi, H., Tønnessen, F. E., Ersland, L., and Hugdahl, K. (2010). Executive working memory processes in dyslexia: behavioral and fMRI evidence. *Scand. J. Psychol*, 51, 192–202. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00808.x>

Bratman, M. (1987). Intention, plans and practical reason. *Bibliovault OAI Repository, the University of Chicago Press*, 100.

Brennan, S. E. (1991). Conversation with and through computers. *User Modeling and User Adapted Interaction*, 1, 67-86.

Brennan, S. E., & Clark, H. H. (1996). Conceptual pacts and lexical choice in conversation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, 1482-1493. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.22.6.1482>

Brosnan, M., Demetre, J., Hamill, S., Robson, K., Shepherd, H., & Cody, G. (2002). Executive functioning in adults and children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 40, 2144-2155.

Brown-Schmidt, S. (2009). The role of executive function in perspective taking during online language comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16, 893-900. <https://doi.org/10.3758/PBR.16.5.893>

Brown-Schmidt, S. (2012). Beyond common and privileged: Gradient representations of common ground in real-time language use. *Language and Cognitive Processes*, 27, 62-89. <https://doi.org/10.1080/01690965.2010.543363>

Bucci, M. P. (2019). Visual training could be useful for improving reading capabilities in dyslexia. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1646649>

- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 10, 188-196
- Chamberlain, S., Blackwell, A., Fineberg, N., Robbins, T., & Sahakian, B. (2005). The neuropsychology of obsessive compulsive disorder: the importance of failures in cognitive and behavioural inhibition as candidate endophenotypic markers. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 29(3), 399-419. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2004.11.006>
- Champagne-Lavau M., Charest A., Anselmo K. (2012). Theory of mind and context processing in schizophrenia: the role of cognitive flexibility. *Psychiatry Res*, 184-192
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : Concepts et développement. *Canadian Psychology*, 51(3), 149.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). *Grounding in communication*. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 127–149). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-006>
- Clark, H. H., & Schaefer, E. F. (1987). Collaborating on contributions to conversations. *Language and Cognitive Processes*, 2(1), 19–41
- Clark, H. H., Schreuder, R., & Buttrick, S. (1983). Common ground at the understanding of demonstrative reference. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 245-258. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(83\)90189-5](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)90189-5)
- Clark, H. H., & Wilkes-Gibbs, D. (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*, 22, 1-39. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90010-7](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90010-7)
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences*, 38(9), 571-578. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.07.003>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

- Doyle, C., Smeaton, A. F., Roche, R. A. P., & Boran, L. (2018). Inhibition and Updating, but Not Switching, Predict Developmental Dyslexia and Individual Variation in Reading Ability. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00795>
- Dubois, J. (2007). *Larousse Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. French & European Pubns.
- Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M., & Joshi, R. M. (2017). Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia: A Comparison Between Pre-Service and In-Service Peruvian Teachers. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16(4), 375-389. <https://doi.org/10.1177/1538192717697591>
- Eriksen, B. A.; Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon identification of a target letter in a non- search task. *Perception and Psychophysics*. 16, 143–149.
- Facoetti, A., Lorusso, M. L., Paganoni, P., Cattaneo, C., Galli, R. et al. (2003). The time course of attentional focusing in dyslexic and normally reading children. *Brain & Cognition*, 53, 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, 940-949.
- Fussell, S. R., Krauss, R. M. (1991). Accuracy and Bias in Estimates of Others' Knowledge. *European Journal of Social Psychology*, 21, 445–454.
- Griffiths S., Frith U. (2002). Evidence for an articulatory awareness deficit in adult dyslexics. *Dyslexia*, 8, 14-21.
- Helland, T., & Asbjørnsen, A. (2000). Executive functions in dyslexia. *Child Neuropsychology*, 6, 37-48.
- Hennessy, L. (2020). Medical Students' Attitudes towards and Beliefs about Dyslexia: A Single- Centre Survey Study. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 7(4), 69-79.
- Horton, W. S. (2008). A memory-based approach to common ground and audience design. In I. Kecskes (Éd.), *Intention, common ground, and the egocentric speaker-hearer* (p. 189-222). Berlin, Germany/New York, NY: Mouton de Gruyter.

- Knutsen, D., & Le Bigot, L. (2015). The influence of reference acceptance and reuse on conversational memory traces. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 41(2), 574–585. <https://doi.org/10.1037/xlm0000036>
- Lau, I., Chiu, Y.M. (2001). I Know What You Know: Assumptions about Others' Knowledge and their Effects on Message Construction. *Social Cognition*, 19(6), 587–600.
- Lefavrais, P. (1967). *Test de l'Alouette*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201-212. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(74\)90101-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(74)90101-5)
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.12.019>
- Mahé, G., Doignon-Camus, N., Dufour, A. et Bonnefond, A. (2014). Conflict control processing in adults with developmental dyslexia: an event related potentials study. *Clinical Neurophysiology*, 125(1), 69–76.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.11.003>
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., Kross, E., Teslovich, T., Wilson, N. L., Zayas, V., & Shoda, Y. (2011). 'Willpower' over the life span: decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252-256. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq081>
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Moreau, N., & Champagne-Lavau, M. (2014). Théorie de l'esprit et fonctions exécutives dans la pathologie. *Revue de neuropsychologie*, 6(4), 276. <https://doi.org/10.3917/rne.064.0276>

- Ness, M., Southall, G. (2010). Preservice Teachers' Knowledge of and Beliefs About Dyslexia. *Journal of Reading Education*, 36(1), 36-43.
- Piaget, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence : Sélection organique et phénotypie (French Edition)*. Hermann.
- Proulx, M. J., & Elmasry, H. M. (2015). Stroop interference in adults with dyslexia. *Neurocase*, 21, 413–417.
- Ramus, F. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865.  
<https://doi.org/10.1093/brain/awg076>
- Ramus, F., & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 129–141.
- Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Advanced progressive matrices*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Riddick, B. (1995). Dyslexia: Dispelling the myths. *Disability and Society*, 10, 457-473.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09687599550023453>
- Rogeret / Handicap.fr. (2022, 18 février). *500 affiches drôles et originales pour assumer sa dyslexie*. Handicap.fr.  
<https://informations.handicap.fr/a-500-affiche-droles-originales-assumer-dyslexie-32389.php>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: University Press.
- Samson, D., Apperly, I. A., Kathirgamanathan, U., & Humphreys, G. W. (2005). Seeing it my way: a case of a selective deficit in inhibiting self-perspective. *Brain*, 128(5), 1102-1111. <https://doi.org/10.1093/brain/awh464>
- Sauvageot, B. (2015). *Adieu, la dyslexie ! (French Edition)*. Robert Laffont.
- Schumacher J., Hoffmann P., Schmäl C., Schulte-Körne G., Nöthen M.M. (2007). Genetics of dyslexia: the evolving landscape. *Journal of Medical Genetics*, 44(5), 289–297.

- Simonis, M., Galand, B., Hiligsmann, P., & Szmalec, A. (2020). Attentional abilities of children enrolled in immersion education in French-speaking Belgium. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1856033>
- Snowling, M., & Hulme, C. (1989). *A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia*. *Cognitive Neuropsychology*, 6, 379-401.
- Speilberger, C. D., Bruchon-Schweitzer, M., & Paulhan, I. (1993). Inventaire d'anxiété état-trait forme Y (STAI-Y). Paris, France : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Sprenger-Charolles, L., & Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII(1), 63. <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0063>
- Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42, 16-33.
- Walker, M. A. (1992). Redundancy in collaborative dialogue. *Proceedings of the 14th conference on Computational linguistics*, 345-351. <https://doi.org/10.3115/992066.992122>
- Wardlow, L., Ivanova, I., & Gollan, T. H. (2014). The cognitive mechanisms underlying perspective taking between conversational partners: Evidence from speakers with Alzheimer's disease. *Neuropsychologia*, 56, 184-195. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.01.013>

## **Liste des annexes**

**Annexe n°1 : Lettre d'information**

**Annexe n°2 : Formulaire de consentement**

**Annexe n°3 : Questionnaire d'informations personnelles**

**Annexe n°4 : Script de la tâche de dialogue pour l'expérimentateur**

**Annexe n°5 : Echelle de Rosenberg**

**Annexe n°6 : Questionnaire d'anxiété**

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

**Annexe n°8 : Questionnaire de croyances sur la dyslexie**