

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



MÉMOIRE

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

Violette SALIN

soutenu publiquement en juin 2024

Impact des croyances vis-à-vis de la dyslexie sur le dialogue

MÉMOIRE dirigé par

Dominique KNUTSEN, Maîtresse de conférences en psychologie cognitive, spécialisée en
psychologie du dialogue, Université de Lille - site Pont de Bois

Gwendoline MAHE, Maîtresse de conférences en psychologie cognitive, spécialisée dans
l'apprentissage de la lecture et ses troubles, Université de Lille - site Pont de Bois

Lille – 2024

Remerciements

Je souhaite adresser mes sincères remerciements à mes directrices de mémoire, mesdames Dominique Knutsen et Gwendoline Mahé, pour leur grande disponibilité, pour m'avoir permis de travailler sur ce projet captivant et pour leurs précieux conseils qui ont grandement enrichi ce travail.

Un grand merci également à toutes les personnes qui ont contribué au développement du projet DiaDys pour leur grande aide, en particulier Coline, Perrine, Simon, Sidonie, Clara et Camille ainsi que les étudiantes en psychologie.

Un très grand merci à ma famille et mes amis pour leur soutien constant et leurs encouragements tout au long de ce processus.

Pour terminer, j'aimerais remercier l'ensemble des personnes ayant contribué à ma formation d'orthophoniste, ainsi que les personnes que j'y ai rencontrées. Qu'il s'agisse des professeurs, des maîtres de stage, de mes camarades de promotion. Merci d'avoir rendu ces cinq années si agréables et instructives.

Résumé :

Lors d'un dialogue, les interlocuteurs partagent des informations, établissant un ensemble de références communes appelé terrain commun. La façon dont ce terrain commun se construit dépend des comportements et des ajustements des interlocuteurs. Les ajustements d'un locuteur sont influencés par ses perceptions de son partenaire. Certains comportements adaptatifs peuvent être inadaptés s'ils reposent sur des croyances erronées. L'objectif de cette étude était d'évaluer l'impact des croyances vis-à-vis de la dyslexie sur les comportements en situation de dialogue. Trente-neuf participants tout-venant ont été recrutés. Parmi eux, le groupe expérimental comportait vingt et un participants ayant interagi avec un compère présenté comme dyslexique et le groupe contrôle comptait quinze participants ayant interagi avec un compère présenté comme un étudiant. Nous avons analysé le comportement des participants lors d'une tâche de dialogue, en examinant le nombre de mots utilisés, le nombre de tours de parole, l'emploi des références définies et des marques de hedging. Ces dernières sont des marques comme « une sorte de ... » qui indiquent que la référence reste ouverte à la négociation. Nous avons constaté une adaptation excessive chez les dyades dyslexiques comparées au groupe contrôle. Parallèlement, nous leur avons soumis un questionnaire évaluant leurs croyances sur la dyslexie. Celui-ci a révélé que tous les participants avaient des croyances erronées sur la dyslexie. Ces résultats suggèrent que les croyances individuelles peuvent affecter la construction du terrain commun, surtout au début d'une interaction. Par conséquent, il est impératif de sensibiliser davantage le grand public pour combattre les idées fausses sur la dyslexie, susceptibles de compromettre l'adaptation et la compréhension lors des interactions verbales.

Mots-clés : Dyslexie, interaction, dialogue, croyances, terrain commun

Abstract :

During a dialogue, the interlocutors share information, establishing a set of common references called common ground. The way this common ground is built depends on the behaviors and adjustments of the interlocutors. The adjustments of a speaker are influenced by their perceptions of their partner. Some adaptive behaviors may be inappropriate if they are based on erroneous beliefs. The aim of this study was to assess the impact of beliefs regarding dyslexia on behaviors in dialogue situations. Thirty-nine participants were recruited. Among them, the experimental group consisted of twenty-one participants who interacted with a confederate presented as dyslexic, and the control group consisted of fifteen participants who interacted with a confederate presented as a student. We analyzed the participants' behavior during a dialogue task, examining the number of words used, the number of speaking turns, the use of definite references, and hedging markers. The latter are markers like "a sort of..." which indicate that the reference remains open to negotiation. We found excessive adaptation in dyslexic dyads compared to the control group. At the same time, we administered a questionnaire assessing their beliefs about dyslexia. This revealed that all participants had erroneous beliefs about dyslexia. These results suggest that individual beliefs can affect the construction of common ground, especially at the beginning of an interaction. Therefore, it is imperative to further educate the public to combat misconceptions about dyslexia, which may compromise adaptation and understanding during verbal interactions.

Keywords : Dyslexia, interaction, dialogue, beliefs, common ground

Table des matières

Introduction.....	1
Cadre théorique.....	2
1. Définitions de la dyslexie développementale.....	2
1.1. Caractéristiques de la dyslexie.....	2
1.2. Critères diagnostiques.....	3
2. Origine des difficultés de lecture dans la dyslexie.....	3
2.1. Théorie phonologique.....	3
2.2. Théorie sur l'atteinte des fonctions exécutives.....	4
3. Les croyances vis-à-vis de la dyslexie.....	5
3.1. Croyances à propos de l'origine et des causes de la dyslexie.....	5
3.2. Croyances sur les manifestations du trouble.....	5
3.3. Croyances concernant la prise en charge de la dyslexie.....	6
3.4. Impact des croyances.....	6
4. Définition du dialogue et de ses caractéristiques typiques.....	7
4.1. Définition.....	7
4.2. Comportements lors du dialogue.....	7
4.3. Caractéristiques du dialogue.....	8
4.4. Analyse du dialogue.....	8
Buts et hypothèses.....	9
Méthodologie.....	10
1. Population, recrutement des participants.....	10
2. Procédure et matériel.....	11
3. Tâches.....	12
3.1. Tâche de dialogue.....	12
3.2. Tâches de fonctions exécutives.....	14
3.2.1. Tâche de Flankers : mesure de l'inhibition.....	14
3.2.2. Tâche de permutation (ou Switching) : mesure de la flexibilité mentale.....	14
3.3. Tâches contrôle.....	15
3.3.1. Évaluation de la lecture et compétences associées.....	15
3.3.2. Tâche d'intelligence non verbale : matrices de Raven.....	16
3.4. Questionnaires et autres tâches.....	16
3.4.1. Tâches de mémoire en lien avec la tâche de dialogue.....	16
3.4.2. Mesures de personnalité.....	16
3.4.3. Questionnaire sur les croyances à propos de la dyslexie.....	17
4. Traitement des données.....	17
Résultats.....	18
1. Nombre de mots produits par le directeur.....	18
2. Moyenne du nombre de marques de hedging produites par le directeur.....	19

3. Moyenne du nombre de références définies utilisées par le directeur	20
4. Analyse du nombre moyen de tours de parole au fil des essais	21
5. Analyses de corrélations	22
6. Analyse des croyances des participants vis-à-vis de la dyslexie	23
Discussion.....	24
1. Mise en perspective des résultats au regard de la littérature	24
2. Limites de l'étude.....	25
3. Perspectives.....	26
3.1. Perspectives de recherche	26
3.2. Perspectives cliniques en orthophonie	27
Conclusion.....	27
Bibliographie	29
Liste des annexes	32

Introduction

La dyslexie développementale est un trouble spécifique, sévère et durable de l'acquisition de la lecture. Wadlington et Wadlington (2005) affirment qu'il y a des fausses croyances et un manque de sensibilisation autour de la dyslexie chez les professionnels de l'éducation. Si ces perceptions erronées sont présentes chez ces professionnels, elles peuvent se retrouver par ailleurs dans la population. Ainsi, nous pouvons nous demander si ces croyances parfois erronées peuvent avoir un impact sur les comportements des personnes qui les possèdent et plus particulièrement sur leur communication avec une personne présentée comme étant dyslexique.

Lors d'un dialogue, les interlocuteurs partagent consciemment des informations, établissant ainsi un ensemble de références communes appelé terrain commun. C'est ce terrain commun qui permet de faire des inférences sur l'état mental et les connaissances de l'autre personne et d'adapter ainsi son dialogue (Knutsen & Le Bigot, 2013). Notre adaptation, ajustement à l'interlocuteur, au propos et à la situation de dialogue est influencée par nos représentations de notre partenaire lors de l'interaction. Certains comportements adaptatifs, s'ils reposent sur de mauvaises représentations du partenaire en lien avec des croyances erronées, peuvent être inadaptés. Ainsi, dans le cadre de la dyslexie, nous pouvons nous demander si les croyances erronées d'un locuteur à propos de la dyslexie ont un impact sur ses comportements en conversation avec une personne dyslexique. Nous savons pourtant que les personnes dyslexiques ne présentent pas de difficultés de compréhension orale.

L'objectif de ce mémoire est de déterminer si les croyances des sujets envers les personnes dyslexiques influencent leur comportement lors d'un dialogue avec une personne qu'ils pensent être dyslexique. Pour cela, nous comparons une condition où les sujets pensent dialoguer avec un étudiant dyslexique et une condition où les sujets pensent dialoguer avec un étudiant tout-venant.

Nos hypothèses sont qu'il y aura une adaptation du dialogue plus forte de la personne qui pense dialoguer avec un étudiant dyslexique, si elle a de fausses croyances sur la dyslexie, par rapport à celle qui pense dialoguer avec un étudiant tout venant. Par conséquent, nous émettons l'hypothèse qu'il existe un lien entre les caractéristiques du dialogue et les croyances sur la dyslexie dans le cadre d'un dialogue avec une personne (supposée) dyslexique. En effet, nous supposons que plus un individu a une vision de la dyslexie éloignée de la réalité et plus ses croyances erronées sont fortes, plus celui-ci aura tendance à sur-adapter son discours en étayant ses propos, en utilisant des termes très descriptifs ou en parlant plus lentement. Ainsi, l'établissement d'un terrain commun, le nombre de tours de parole et la longueur des énoncés en seront peut-être affectés. En effet, les caractéristiques du dialogue dépendent souvent des états mentaux et des attentes des locuteurs. En outre, il est fortement possible que le type de croyance puisse avoir une incidence sur le comportement du locuteur et ainsi stigmatiser les personnes dyslexiques.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons établi un protocole d'expérience ainsi qu'un questionnaire sur les croyances autour de la dyslexie. Le recrutement de participants ainsi que la mise en place des passations ont été organisés.

Ce travail s'inscrit dans le cadre du projet de recherche DiaDys mené par Dominique Knutsen et Gwendoline Mahé depuis 2018, dont l'objectif est de comprendre les liens entre le dialogue et la

dyslexie. Nous distinguons deux versants à ce projet : l'étude des compétences en dialogue en fonction des capacités de lecture et l'évaluation de l'impact des croyances sur la dyslexie sur le dialogue. Deux mémoires, un sur chaque projet de recherche, menés par Perrine Eymauzy et Marion Gloanec, étudiantes en orthophonie, ont été soutenus en juin 2023. Celui-ci et celui de Coline Callens leur font suite. Les résultats obtenus dans le cadre de ce travail permettront de mieux comprendre les enjeux de la communication orale avec les personnes dyslexiques.

Cadre théorique

1. Définitions de la dyslexie développementale

Le terme de dyslexie peut référer à plusieurs éléments. Tout d'abord, la dyslexie est décrite avec le terme « trouble spécifique de la lecture » dans la Classification Internationale des Maladies version 10 (CIM-10, 2008). Plus récemment, dans la dernière version de cette classification, la dyslexie développementale est appelée « trouble développemental de l'apprentissage avec des difficultés de lecture » (CIM-11, 2022). En effet, la dyslexie de développement est un trouble spécifique des apprentissages. Ces troubles sont des altérations du neurodéveloppement regroupant les déficits de l'expression écrite, du calcul et de la lecture. La dyslexie est dite développementale lorsque les altérations apparaissent au cours du neurodéveloppement. Cependant, elle peut être développementale ou acquise. La dyslexie acquise survient à la suite d'une lésion cérébrale chez des individus qui avaient acquis normalement la lecture (Casalis & Sprenger-Charolles, 2018). Dans les deux cas, des difficultés de lecture sont retrouvées. Ici nous nous intéresserons uniquement à la dyslexie développementale et nous utiliserons l'appellation dyslexie en référence à la dyslexie de développement tout au long du mémoire.

Avec le temps et une remédiation appropriée, les lecteurs dyslexiques peuvent progresser et lire des mots avec plus de précision, mais ils continuent à manquer de fluidité dans leur lecture. La lecture reste donc couteuse et fatigante pour ces personnes (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Il est important de souligner que la dyslexie nécessite une évaluation diagnostique approfondie pour permettre une prise en charge adaptée et individualisée le plus précocement possible et ainsi améliorer la réussite scolaire et les compétences de vie de la personne dyslexique (Lin et al., 2020).

1.1. Caractéristiques de la dyslexie

D'après la traduction française du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders de l'American Psychiatric Association, version 5 (DSM-5, 2015), ce trouble de la lecture se caractérise par des difficultés persistantes et inattendues à lire avec précision et fluidité malgré une intelligence normale, un accès à l'instruction et des opportunités socio-culturelles adéquates. Malgré les compensations mises en place pour diminuer les conséquences des difficultés de lecture, c'est un trouble qui persiste tout au long de la vie.

Les personnes dyslexiques rencontrent des difficultés de décodage phonologique qui entravent ensuite l'automatisation de la lecture (Snowling, 2013). Ceci se manifeste par une reconnaissance plus lente des sons au sein des mots, entraînant ainsi des difficultés de liaison des sons. Le mauvais séquençage des mots émerge comme l'un des principaux obstacles auxquels ces individus sont

confrontés (Stein, 2018). Ces difficultés entraînent une expérience limitée de la lecture qui entrave le développement du vocabulaire et des connaissances générales (Bois & Casalis, 2018).

1.2. Critères diagnostiques

Le diagnostic de la dyslexie est généralement établi par un orthophoniste en lien avec un professionnel de la santé mentale qualifié, tel qu'un psychologue ou un neuropsychologue. Une évaluation approfondie des compétences de lecture, de l'histoire du développement et des antécédents familiaux est nécessaire. Pour poser le diagnostic, le bilan orthophonique doit évaluer le langage écrit dans tous ses aspects (lecture et dictée de syllabes, de mots, de pseudomots, de phrases, de texte, compréhension écrite) et le langage oral à la recherche d'éventuelles séquelles de retard de parole ou de langage pouvant expliquer les difficultés écrites (Soares-Boucaud, Cheynel-Alberola, & Georgieff, 2007). Par ailleurs, des bilans de l'audition et de la vue doivent permettre de dépister des éventuels troubles sensoriels pouvant expliquer les difficultés de lecture et écartant ainsi le diagnostic de dyslexie. En présence d'importantes difficultés de lecture non expliquées par un trouble/retard du langage oral, une intelligence limitée, un trouble sensoriel ou un déficit d'exposition à l'instruction, le diagnostic de dyslexie est posé.

Les critères diagnostiques du DSM-5 indiquent que les difficultés doivent persister pendant au moins 6 mois, malgré la mise en place de mesures ciblant ces difficultés, et que les compétences scolaires ou universitaires du sujet sont nettement en dessous du niveau escompté pour son âge chronologique. Les difficultés d'apprentissage doivent débuter pendant la scolarité, mais peuvent ne pas se manifester tant que les demandes concernant ces compétences scolaires ou universitaires altérées ne dépassent pas les capacités limitées du sujet.

2. Origine des difficultés de lecture dans la dyslexie

Il existe plusieurs théories sur l'origine des difficultés de lecture dans la dyslexie : notamment la théorie phonologique et la théorie sur l'atteinte des fonctions exécutives que nous présenterons. Par ailleurs, il existe d'autres théories alternatives dont nous n'évoquerons pas les principes dans ce mémoire.

2.1. Théorie phonologique

La théorie phonologique est largement acceptée comme l'explication prédominante de l'origine des difficultés de lecture dans la dyslexie et bénéficie d'un large consensus au sein de la communauté scientifique actuelle (Snowling, 2001). Elle correspond à l'idée selon laquelle les difficultés de lecture dans la dyslexie sont dues à un déficit des compétences phonologiques. La conscience phonologique est la capacité à identifier, isoler et manipuler les sons de la langue comme les phonèmes. Selon cette théorie, cette capacité d'identification et de manipulation des phonèmes, essentielle pour établir les correspondances entre les lettres et les sons ferait défaut chez les personnes dyslexiques (Peterson & Pennington, 2012). Ainsi, c'est ce problème de traitement des sons linguistiques qui empêcherait la reconnaissance précise et fluide des mots. Cette théorie suggère qu'un « déficit phonologique » est à l'origine des difficultés de lecture dans la dyslexie, avec des preuves montrant que les individus dyslexiques ont des difficultés dans des tâches liées au traitement des sons, comme la conscience phonologique, la mémoire verbale à court terme et la dénomination rapide.

Cependant, des critiques ont émergé, remettant en question cette théorie en raison de son caractère potentiellement circulaire car le développement de la conscience phonologique influence l'apprentissage de la lecture et inversement. De la même façon, certains critiquent son incapacité à expliquer tous les cas de dyslexie, notamment ceux qui ne semblent pas liés à un déficit phonologique. (Inserm, 2007). En résumé, la plupart des experts conviennent qu'un déficit cognitif de type phonologique est une cause directe de la dyslexie, mais des débats persistent sur les cas de dyslexie non phonologique et sur l'origine sous-jacente du déficit phonologique.

2.2. Théorie sur l'atteinte des fonctions exécutives

D'autres hypothèses soutiennent que les difficultés de lecture pourraient être secondaires à des déficits comme une dégradation des fonctions exécutives. Il a été démontré que celles-ci étaient altérées chez les personnes dyslexiques (Horowitz-Kraus, 2014), il est donc possible qu'elles soient une des causes des difficultés de lecture.

Doyle et al. (2018), définissent les fonctions exécutives comme un ensemble de processus cognitifs de niveau supérieur, sous-tendus par les régions frontales du cerveau, qui soutiennent un comportement dirigé vers un but spécifique. Ces fonctions exécutives englobent les capacités de planification, d'inhibition, la mémoire de travail, la flexibilité mentale. Elles permettent de s'adapter aux changements de l'environnement et d'élaborer des plans d'action en conséquence.

Cette théorie explique que certains déficits exécutifs pourraient être à l'origine des difficultés de lecture. Certaines études mettent en évidence une association entre la dyslexie et des déficits au niveau de la capacité d'inhibition et de la mise à jour en mémoire de travail (Doyle et al., 2018). Ces déficits seraient prédictifs du développement des difficultés de lecture dans la dyslexie (Wang et Yang, 2015). Néanmoins, nous notons qu'il n'y a pas de consensus sur le type de fonction exécutive atteinte et la prédiction des difficultés en lecture.

À ce jour, la théorie qui fait le plus consensus dans le monde scientifique est la théorie phonologique mais aucune des théories n'a réellement été prouvée comme cause unique des difficultés de lecture dans la dyslexie. Il semble que la dyslexie soit multifactorielle et que les difficultés de lecture de chaque individu dyslexique ne relèvent pas des mêmes causes (Menghini et al. 2010).

La dyslexie est un sujet très largement étudié dans la littérature. La plupart des études s'intéressent à la définir, comprendre les capacités des personnes dyslexiques en lecture et à l'oral. D'autres traitent de l'impact sur leur vie personnelle et professionnelle (De Azevedo & Da Cruz Gafforelli, 2020 ; Glazzard & Dale, 2012). Cependant, peu d'études ont été menées sur les croyances autour de la dyslexie. Pourtant, les personnes qui ne sont pas familières avec ce trouble ont souvent de fausses idées ou une méconnaissance des différents aspects qui composent la dyslexie (Wadlington & Wadlington, 2005). Ces idées reçues peuvent influencer la façon dont les personnes dyslexiques sont vues par le grand public. De ce fait, nous pouvons imaginer que les interactions entre les personnes dyslexiques et celles ayant de fausses idées à leur propos seront affectées.

3. Les croyances vis-à-vis de la dyslexie

La littérature met en évidence une connaissance restreinte de la dyslexie et de ses caractéristiques par le grand public. Furnham (2013) indique que les personnes qui ne sont pas familiarisées avec la dyslexie ont tendance à la confondre avec d'autres troubles des apprentissages, comme le trouble de l'attention avec/sans hyperactivité (TDA/H). Il révèle également que les individus semblent avoir peu de connaissances sur la nature de la dyslexie et les approches les plus efficaces pour la prendre en charge. Régulièrement, certaines personnalités publiques vont jusqu'à remettre en question l'existence de la dyslexie. « En 2009, un député britannique (Graham Stringer, député de Manchester Blackley) a déclaré que la dyslexie n'existait pas et qu'il s'agissait essentiellement d'un mythe utilisé pour dissimuler un mauvais enseignement » (Furnham, 2013, p.941). Cette remise en question du trouble dans le discours public montre une faible connaissance des caractéristiques de la dyslexie, de ses causes et de ses conséquences. De ce fait, il existe un grand nombre de sites internet et de ressources en ligne destinés à informer les personnes qui souhaitent comprendre les faits relatifs à la dyslexie (Furnham, 2013).

Cette confusion et ces perceptions erronées sont alimentées par le fait que la dyslexie est un handicap caché dont les signes ne sont pas visibles facilement (Soriano-Ferrer & Echegaray-Bengoa, 2014).

3.1. Croyances à propos de l'origine et des causes de la dyslexie

Selon Castillo et Gilger (2018), dans la population il y a une bonne perception du fait que la dyslexie n'est pas liée à un déficit intellectuel, auditif ou à une intelligence supérieure. Les représentations des causes psycho-sociales et environnementales sont fidèles à la réalité également : d'après les réponses obtenues dans leur étude, la majorité des personnes savent que le stress, le comportement parental, les problèmes familiaux ou la chance ne sont pas des facteurs contribuant aux difficultés des personnes dyslexiques. De même, ils indiquent que la pollution, les virus, les vaccins ou les habitudes alimentaires sont rarement associés à la dyslexie. Néanmoins, certaines perceptions restent erronées.

Les préjugés et méconnaissances autour de la dyslexie concernent dans un premier temps son origine et ses causes. Le grand public semble avoir une représentation des causes de la dyslexie assez imprécise. En effet, les études montrent des résultats contradictoires. Castillo et Gilger (2018) indiquent que la population a tendance à imputer à la dyslexie une origine génétique mais n'est pas du tout consciente du caractère neurobiologique du trouble. En revanche, Soriano-Ferrer et Echegaray-Bengoa (2014) mettent en évidence des personnes qui pensent que la dyslexie n'est pas d'origine génétique. Les personnes ne se rendent pas non plus compte du caractère multi-causal et complexe du handicap (Castillo & Gilger, 2018).

3.2. Croyances sur les manifestations du trouble

Concernant les caractéristiques et les manifestations de la dyslexie, dans la plupart des études les participants sont conscients du type de difficultés des personnes dyslexiques : lire, orthographier, écrire. Cependant, ils rapportent souvent d'autres caractéristiques de la dyslexie comme un trouble de la vision ou un déficit du traitement visuel des mots (Furnham, 2013 ; Castillo & Gilger, 2018 ; Washburn et al., 2011c). Dans leur étude, Wadlington et Wadlington (2005) identifient des idées

fausses couramment partagées par les participants concernant la nature de la dyslexie. Ces préjugés incluent les idées erronées que toutes les personnes dyslexiques présentent des symptômes similaires avec une gravité comparable et que l'inversion des mots est un critère majeur pour identifier la dyslexie. Pour les participants, il serait inconcevable qu'une personne dyslexique qui arrive à lire correctement un passage de texte ait du mal à le comprendre. Cependant, nous savons qu'en utilisant beaucoup de ressources pour décoder, une personne dyslexique en aura moins pour comprendre ce qu'elle a déchiffré. Ainsi, les difficultés de compréhension peuvent être dues à une charge cognitive trop importante lors du décodage et donc exister dans le cadre d'une lecture sans erreur.

En réalité, la dyslexie et ses conséquences sont très différentes d'une personne à une autre. L'inversion des mots n'est pas pertinente pour le diagnostic car ce sont les unités phonémiques (les sons) qui sont difficilement traitées et peuvent être inversées par les personnes dyslexiques. Ce sont les unités phonémiques qui entraînent une difficulté à reconnaître les unités lexicales (les mots).

Castillo et Gilger (2018) ont constaté que les adultes américains percevaient les enfants dyslexiques comme ayant des compétences académiques et sociales moins élevées et des problèmes émotionnels et comportementaux plus importants que les enfants sans dyslexie. La plupart des participants considèrent la dyslexie comme un trouble grave pouvant accroître le risque de pauvreté. Par ailleurs, ils ont mis en évidence le fait que des mauvaises perceptions peuvent avoir des répercussions sur la façon dont les enseignants interagissent avec leurs élèves dyslexiques.

3.3. Croyances concernant la prise en charge de la dyslexie

La prise en charge du trouble du langage écrit est source d'illusions également. Dans l'étude de Furnham (2013), sur les 380 participants, une grande partie pense que la dyslexie peut être soignée. Parmi les personnes interrogées, 18% étaient d'accord avec l'affirmation « La dyslexie peut être guérie ou aidée par des techniques telles que des exercices spéciaux d'équilibre, des huiles de poisson, des lunettes à verres teintés, des exercices de vision, des lettres en pâte à modeler et des médicaments améliorant l'oreille interne » et 41% n'étaient pas sûrs. Ces résultats prouvent que le grand public est peu informé quant au caractère persistant et complexe de la dyslexie. Malgré ces préjugés, la société semble être au clair sur la non-efficacité des médicaments dans le traitement du trouble (Castillo & Gilger, 2018). Pour finir, la notion de contrôlabilité est soutenue par un grand nombre de non-initiés. Cela correspond à l'idée inexacte que les personnes dyslexiques pourraient contrôler leurs difficultés comme leur vitesse ou leurs erreurs de lecture et déterminer l'impact de celles-ci sur leur scolarité (Castillo & Gilger, 2018).

3.4. Impact des croyances

Les croyances vis-à-vis de la dyslexie peuvent avoir un impact important sur les relations entre les personnes dyslexiques et leur entourage, notamment les parents, les enseignants et les professionnels de la santé. En effet, si la dyslexie est considérée comme un simple manque de motivation ou de travail, plutôt que comme un trouble spécifique d'origine neurobiologique, cela peut entraîner des attentes irréalistes de la part des enseignants et des parents, ainsi qu'une sous-estimation des besoins en soutien et en adaptation. Des études ont montré que certains enseignants étaient amenés à moins bien noter des étudiants dyslexiques en écriture lorsqu'ils avaient une attitude implicite plus négative à l'égard des enfants dyslexiques (Castillo & Gilger, 2018).

D'autres recherches ont également souligné l'importance des croyances positives sur la dyslexie,

telle que la reconnaissance des forces et des talents des personnes dyslexiques, pour promouvoir leur estime de soi et leur réussite éducative et professionnelle (Mortimore & Crozier, 2006). En somme, les croyances vis-à-vis de la dyslexie peuvent influencer les attitudes, les comportements et les résultats scolaires des personnes impliquées. Leur prise en compte et l'apport d'informations fondées peut contribuer à une meilleure compréhension et prise en charge de ce trouble.

Selon Gwernan-Jones et Burden (2010), de nombreuses études ont prouvé que les attitudes d'une personne envers une activité, un individu ou un groupe particulier exercent une influence importante sur la façon dont cette personne est susceptible de se comporter lorsqu'elle est confrontée à cette activité, cet individu ou ce groupe. Nous avons souhaité déterminer si les personnes qui ont des fausses croyances sur la dyslexie, qu'elles soient positives ou négatives, adaptent leur comportement lorsqu'elles dialoguent avec une personne qu'elles pensent dyslexique. Pour déterminer comment les locuteurs adaptent leurs mécanismes de dialogue en fonction de la personne avec qui elles conversent, il faut s'intéresser aux mécanismes et aux caractéristiques typiques du dialogue.

4. Définition du dialogue et de ses caractéristiques typiques

4.1. Définition

Le dialogue est une activité conjointe d'échange de paroles entre deux ou plusieurs personnes. Garrod et Pickering (2009), considèrent le dialogue comme une forme de communication particulièrement complexe. En effet, les interlocuteurs doivent répondre instantanément, comprendre des énoncés succincts et parfois incomplets, décider à qui parler et quand, le tout en alternant entre la compréhension et la production. Malgré cette complexité, les interlocuteurs trouvent généralement le dialogue plus facile que la production ou l'écoute d'un discours. La capacité à dialoguer apparaît dès les premiers stades de l'interaction entre le parent et l'enfant, alors que formuler ou écouter un discours est une aptitude plus laborieuse à acquérir (Garrod & Pickering, 2009).

4.2. Comportements lors du dialogue

Clark et Wilkes-Gibbs (1986) décrivent le dialogue comme le processus par lequel les locuteurs et les interlocuteurs collaborent pour établir une référence précise. Selon eux, les locuteurs collaborent pour atteindre une compréhension partagée, passant par des étapes d'initiation de la référence, de réorganisation, et d'évaluation des présentations. Ainsi, dans un dialogue, l'objectif des interlocuteurs est de parvenir à se comprendre. Cette compréhension peut notamment passer par un alignement des représentations mentales (Garrod & Pickering, 2009). Pour répondre à cet objectif et permettre la réussite du dialogue, les individus en interaction s'adaptent constamment les uns aux autres. L'adaptation des interlocuteurs correspond au fait qu'ils modifient leurs comportements en réponse à l'environnement. Ils ajustent leurs comportements verbaux et non verbaux pour se coordonner mutuellement. Ces adaptations peuvent conduire à une convergence dans les choix linguistiques, la compréhension conceptuelle, la syntaxe, le dialecte, la prononciation, le débit de parole, la posture. Ces ajustements sont établis en prenant en compte les besoins, les connaissances ou la perspective de l'autre personne. Ce phénomène est initié par les locuteurs et peut également être adopté par les destinataires, qui interprètent un énoncé différemment en fonction de la personne qui l'a produit

(Brennan & Hanna, 2009). Ainsi, les locuteurs imitent inconsciemment et automatiquement le comportement communicatif de leurs interlocuteurs (Garrod & Pickering, 2009). Par exemple, lors d'une conversation avec une personne qui parle très rapidement, inconsciemment, nous avons tendance à accélérer notre débit de parole. De cette façon, si les représentations que nous avons de la personne avec qui nous conversons sont fausses, l'échange pourra en être affecté.

4.3. Caractéristiques du dialogue

La communication humaine est principalement de nature référentielle, ce qui signifie que lorsqu'une personne s'exprime, elle cherche à désigner ou à expliquer un élément spécifique du monde à son interlocuteur (Horton & Keysar, 1996). Ainsi, lors d'un échange, les deux participants cherchent à faire référence à des éléments connus de l'autre pour faciliter la compréhension des messages. Au début d'un dialogue, chaque locuteur dispose d'une représentation des connaissances, capacités et compétences de son partenaire : ces éléments constituent la base de la construction du terrain commun. Le terrain commun est l'ensemble de connaissances partagées entre les interlocuteurs, sur lesquelles ils s'appuient pour communiquer efficacement. Cela inclut les présupposés et les informations mutuellement connues qui facilitent la compréhension entre les participants à la conversation (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). C'est en agrémentant ce terrain commun que les parties vont pouvoir partager plus de références et mieux communiquer. Le terrain commun se construit via trois types de connaissances : les appartenances communautaires, les interactions passées et l'environnement physique immédiat (Knutsen & Bigot, 2013). Les appartenances communautaires font référence aux groupes sociaux ou culturels auxquels une personne se sent liée ou appartient. Les interactions passées englobent les expériences et les échanges antérieurs vécus par les deux interlocuteurs. L'environnement physique immédiat désigne le contexte spatial direct dans lequel les locuteurs évoluent.

Au début d'une conversation entre deux interlocuteurs qui n'ont jamais communiqué ensemble, il n'y a donc que peu d'éléments constitutifs du terrain commun. Lorsque deux partenaires conversent et activent les mêmes représentations linguistiques, ils peuvent s'aligner sur ces représentations et produire les mêmes références pour construire un terrain commun rapidement. Cependant, la force de cet alignement dépend de la perception que chaque locuteur a des capacités communicationnelles de son partenaire. Il y a un ajustement plus important si un locuteur pense que son partenaire rencontre des difficultés de communication (Knutsen & Le Bigot, 2013). Ainsi, le terrain commun prend plus de tours de parole à se mettre en place lorsque les représentations des capacités de communication de l'un des locuteurs envers l'autre sont mauvaises.

4.4. Analyse du dialogue

Pour analyser un dialogue, il convient d'examiner l'ensemble des interactions sur toute la durée de la conversation. Il s'avère essentiel d'observer attentivement les propos échangés par les participants, la manière dont ils communiquent, les indices qu'ils échangent, et comment ils réagissent mutuellement. C'est l'évolution des comportements au fil du temps qui révèle l'adaptation des interlocuteurs les uns aux autres. Les éléments observés a posteriori peuvent être : la vitesse d'élocution, les intonations vocales, le nombre de mots par énoncé, le nombre de tours de parole etc.

Au début d'un dialogue, si les partenaires ne partagent pas d'informations communes sur la tâche, les références vont être très descriptives pour que chaque locuteur soit certain de se faire

comprendre. La référence, c'est-à-dire l'acte de faire référence à quelque chose, est exprimée linguistiquement à l'aide de trois types standard de syntagmes nominaux : les noms propres, les descriptions définies et les pronoms (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). Au fur et à mesure, les individus vont établir des références communes grâce à l'historique de la conversation et le terrain commun va se construire. Ceci va permettre aux interlocuteurs d'utiliser de plus en plus de noms propres, pronoms, articles définis et autres références précises plutôt que des expressions descriptives. Ainsi les individus vont diminuer la longueur des énoncés et augmenter l'efficacité du dialogue (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). Tout au long du dialogue, les interlocuteurs construisent le terrain commun ensemble, ils le font évoluer via des propositions et des *feedbacks* ou retours. Le terrain commun est donc malléable, il se modifie continuellement au cours d'une conversation. Voici un exemple de la construction d'un terrain commun au cours d'une conversation entre deux interlocuteurs A et B :

A. Lors de notre dernière réunion, tu parlais d'un outil de gestion de tâches en ligne. On pourrait peut-être l'utiliser pour s'organiser dans notre projet.

B. Ah, tu parles de Trello !

A. Oui c'est ça, je n'avais pas le nom ! J'ai trouvé qu'il était très pratique pour s'organiser.

Dans cet exemple, A cherche à identifier un outil spécifique évoqué lors d'une réunion précédente. B reconnaît l'outil comme étant Trello, ce qui permet aux interlocuteurs de se rendre compte que l'information fait partie du terrain commun. En mentionnant le nom précis de l'outil, ils simplifient leur communication future en utilisant un nom propre qui devient une référence commune. Leur dialogue devient ainsi plus efficace grâce à la construction d'un terrain commun.

Il est possible que les croyances et les connaissances des interlocuteurs à propos de la dyslexie influencent leur comportement lorsqu'ils communiquent avec une personne dyslexique. En conséquence, ce ne serait pas la dyslexie elle-même qui aurait un impact sur l'efficacité du dialogue et notamment la construction du terrain commun, mais plutôt les stéréotypes et les idées préconçues que les personnes ont à propos de la dyslexie. Dans cette étude, notre objectif est de déterminer dans quelles mesures les croyances concernant la dyslexie ont un impact sur les échanges verbaux, ainsi que sur quels aspects précisément cela peut se manifester.

Buts et hypothèses

De nombreuses idées reçues concernant la dyslexie persistent malgré une meilleure sensibilisation et vulgarisation de ce trouble au sein de la population. Notre recherche vise à étudier l'influence de ces idées sur la communication avec des individus supposés dyslexiques.

La problématique centrale de cette étude se formule ainsi : le fait d'avoir des croyances erronées au sujet de la dyslexie influence-t-il les dynamiques du dialogue entre une personne détenant ces croyances et une personne qu'elle pense être dyslexique ? Comment se manifestent ces adaptations dans le dialogue ?

Nous soutenons l'hypothèse que les idées préconçues sur les compétences de notre interlocuteur influencent la manière de dialoguer. Nous pensons que les croyances, qu'elles soient vraies ou fausses, affectent la façon de communiquer avec une personne qui en fait l'objet. Si tel est le cas,

nous prévoyons que le dialogue sera adapté au niveau de la mise en place du terrain commun. Selon nous, des particularités dans l'établissement du terrain commun sont à prévoir pour les personnes avec des croyances erronées sur la dyslexie, lors d'un dialogue avec une personne qu'elles pensent être dyslexique. En effet, une plus longue mise en place des références communes peut-être envisagée.

Pour évaluer ces hypothèses, nous avons soumis nos participants à une tâche de dialogue à partir de figures abstraites. Cela nous a permis d'étudier les caractéristiques de l'interaction lorsque les participants pensent qu'ils parlent avec une personne dyslexique plutôt qu'avec un individu sans ce trouble. Notons que la personne n'est en réalité jamais dyslexique, il s'agit d'un compère. Ce sont donc bien les croyances du participant, et non le comportement du compère, qui induisent l'éventuel changement de comportement. Cette tâche de dialogue nous a donné l'opportunité d'évaluer l'établissement du terrain commun ainsi que ses caractéristiques au cours de la conversation. En effet, nous avons analysé quatre modalités d'adaptation du discours : le nombre de mots par énoncé, le nombre de tours de parole, le nombre de références définies ainsi que la quantité de marques de « hedging ». Cela nous permettra d'établir d'éventuelles caractéristiques de la communication des participants de l'étude.

Après l'analyse de nos résultats, si nos suppositions sont confirmées, nous concluons que percevoir son interlocuteur comme dyslexique modifie le comportement communicatif du locuteur, impactant ainsi la mise en place et la qualité du terrain commun.

À plus long terme, cette étude pourrait offrir des recommandations pour ceux qui côtoient des personnes dyslexiques : parents, enseignants, et professionnels de santé. Cela pourrait conduire à des actions de prévention autour de la dyslexie et de l'impact des croyances à son sujet et ainsi diminuer les fausses idées. En outre, cette recherche vise à connaître l'impact des fausses croyances autour de la dyslexie pour sensibiliser davantage le public. Ainsi, une meilleure compréhension de la dyslexie, la réduction de sa stigmatisation et la diminution des fausses idées à son sujet seraient permises.

Les objectifs et le protocole expérimental (méthodologie) de ce mémoire rentrent dans le cadre du projet DiaDys et sont les mêmes que pour le mémoire d'orthophonie de Perrine Eymauzy rédigé sur le même sujet en 2023.

Méthodologie

1. Population, recrutement des participants

La population étudiée lors de cette recherche comprend des participants étudiants universitaires tout venants. Il est précisé que les participants ne doivent pas avoir eu de diagnostic de trouble des apprentissages et ne doivent pas présenter de trouble neurologique ou psychiatrique. Le nombre de sujets était idéalement situé autour d'une cinquantaine de participants. Les participants sont recrutés via des annonces déposées à la faculté de Lille et sur le Moodle des étudiants par les directrices du mémoire. Ils sont principalement en deuxième année de licence de psychologie, recrutés pour participer à des expériences dans le cadre de leur unité d'enseignement de découverte de la recherche. Une fois les participants recrutés, une lettre d'information leur est envoyée. Par la suite, ils sont invités à se rendre au laboratoire Scalab de l'université de Lille sur un créneau de deux heures. Les

participants sont divisés en deux groupes : un groupe dialoguant avec une personne présentée comme dyslexique (condition dyslexique) et un groupe dialoguant avec une personne présentée comme étant étudiante (condition contrôle).

À l'issue des passations, nous avons les données complètes pour 39 participants. Parmi eux, la moyenne d'âge était de 20,6 ans et il y avait 4 hommes et 35 femmes. Sur les 39 participants, 36 étaient en deuxième année de licence de psychologie, soit 92,3%.

2. Procédure et matériel

Les passations se sont déroulées entre décembre 2021 et mars 2024. Le protocole a été validé par un comité d'éthique et une déclaration CNIL a été effectuée.

Une fois recruté, le participant était invité à se rendre au laboratoire sur un créneau de deux heures. À son arrivée, un expérimentateur était présent. Avant le début de chaque session, un compère de l'étude attendait discrètement, hors de vue du participant. Pendant ce temps, l'expérimentateur accueillait le participant en lui expliquant qu'il allait bientôt discuter avec un autre participant qui présentait un léger retard. Ainsi, il lui annonçait, après avoir fait semblant de lire un papier : « Je suis tenu de vous dire que l'autre participante est dyslexique. Cette étude porte sur la communication, vous aurez donc l'occasion d'interagir avec elle. » pour la condition dyslexique et « Cette étude porte sur la communication, vous aurez donc l'occasion d'interagir avec elle. » pour la condition contrôle (comme illustré dans la Figure 1). Une fois cette information partagée, l'expérimentateur envoyait discrètement un message au compère pour qu'il rejoigne l'expérience sans que le participant n'en soit informé. Lorsque le compère arrivait, il se faisait passer pour un étudiant du campus venu participer à l'étude. À partir de ce moment, l'expérimentateur prenait les deux personnes comme deux participants et leur transmettait les mêmes informations pour ne pas éveiller les soupçons. Il leur rappelait les éléments de la lettre d'informations avec les objectifs et les consignes de l'étude, leur donnait un formulaire de consentement à signer. Toutes ces données étaient anonymisées par la suite.

L'expérimentateur avait à disposition deux classeurs. L'un contenait des indications pour la condition à annoncer (dyslexique ou non dyslexique), l'ordre d'administration des tâches, les consignes ainsi que les planches nécessaires à la passation. Le second contenait les documents à remplir pendant l'expérience.

Après la partie administrative, l'étude commençait réellement avec la première tâche : la tâche de dialogue. Cette tâche avait pour objectif d'analyser la construction du terrain commun lors d'un dialogue autour de figures abstraites entre le participant et le compère. La tâche était répétée cinq fois pour rendre compte de l'établissement des références communes. Les cinq essais étaient enregistrés à l'aide d'un dictaphone, un accord oral était nécessaire avant d'allumer l'enregistrement. Juste après, une tâche de mémoire immédiate était proposée. Après la tâche de dialogue, l'expérimentateur invitait le compère à quitter la salle en faisant croire que ce dernier allait passer la partie individuelle de l'expérience avec un autre expérimentateur (Figure 1).

Le compère parti, la partie individuelle débutait et les tâches suivantes étaient proposées par l'expérimentateur au participant. Les tâches de Flankers et de permutation pour évaluer les fonctions exécutives : inhibition et flexibilité mentale. Elles étaient administrées à l'aide d'un ordinateur équipé du logiciel E-prime. Ces tâches ne seront pas étudiées dans ce mémoire. Elles ont été incorporées au protocole pour harmoniser les expériences des deux mémoires du projet DiaDys (celui sur les liens

entre les fonctions exécutives et les capacités de dialogue des personnes dyslexiques et celui-ci). Par la suite, les tâches contrôle étaient administrées afin de vérifier que les capacités de lecture et compétences associées ainsi que l'intelligence non verbale du participant étaient dans la norme. La tâche de l'Alouette (Lefavrais, 1967), était employée pour évaluer la lecture. Pour évaluer les capacités phonologiques, les épreuves de suppression de phonèmes initiaux, de dénomination rapide de lettres et le protocole de dénomination rapide d'images de l'ÉCLA-16+ (Gola-Asmussen, Lequette, Pouget, Rouyer & Zoman, 2011) étaient soumis. L'intelligence non verbale était observée en utilisant la moitié du test des matrices progressives de Raven (Raven & Court, 1998).

Pour terminer, des questionnaires étaient administrés. Ils évaluaient la personnalité, l'anxiété, l'estime de soi et le niveau de fausses croyances à propos de la dyslexie.

À la fin de la passation, l'objectif de l'étude ainsi que les tâches étaient explicités lors d'un débriefing. La participation du compère pour la tâche de dialogue était révélée. À ce moment le participant pouvait poser ses questions. Le participant repartait avec la lettre d'informations sur laquelle était notée une adresse email pour contacter les directeurs de la recherche.

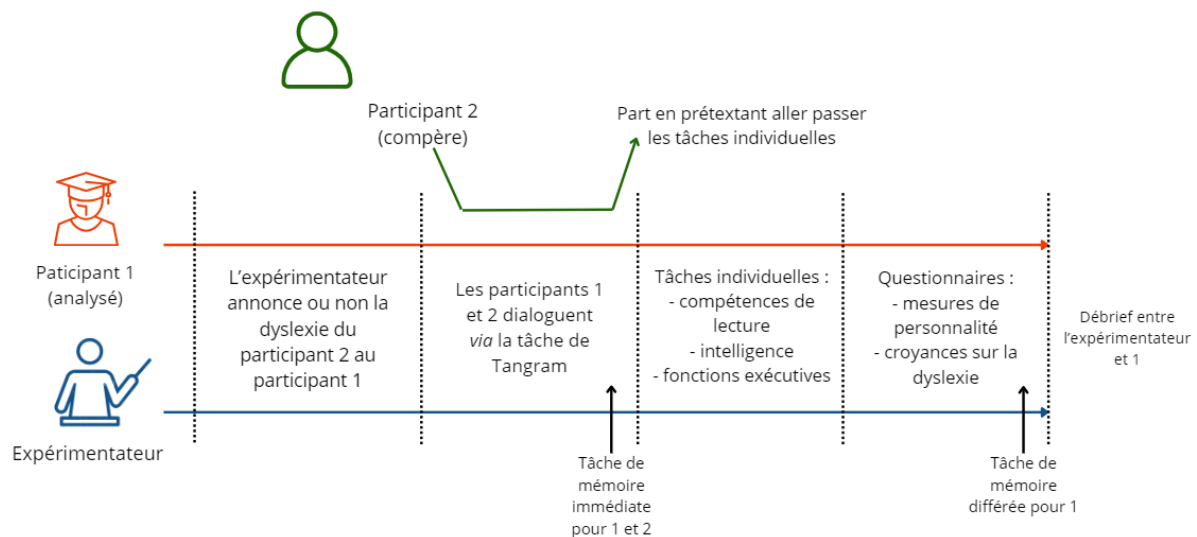


Figure 1 : Déroulement d'une passation.

3. Tâches

3.1. Tâche de dialogue

Ce dialogue était effectué avec un compère qui était présenté comme un autre étudiant participant à l'expérience. Le compère était annoncé dans la moitié des cas comme une personne dyslexique et dans les autres cas simplement comme un autre participant avec qui le sujet allait devoir dialoguer pour cette tâche. Pour les besoins de l'étude, la tâche de dialogue a été adaptée de l'expérience de Clark et Wilkes-Gibbs (1986).

L'objectif de la tâche était d'analyser les comportements des participants lors du dialogue. Elle consistait, pour le participant réel nommé directeur *via* un faux tirage au sort, à décrire l'ordre des dix figures de tangram (Figure 2) présentes sur une planche pour que l'exécutant (le compère) remette

dans le même ordre celles qu'il possédait sous forme de cartes volantes. Ainsi, le directeur décrivait les figures précisément. L'exécutant pouvait interagir normalement avec le directeur en lui posant des questions s'il n'avait pas compris ou s'assurer des propos du directeur en reformulant. Cette tâche était répétée lors de cinq essais avec les mêmes figures dans des ordres différents à chaque fois. Des planches de Tangram ainsi que des étiquettes avec les figures correspondantes étaient nécessaires. Il y avait 4 sets de dix figures (A, B, C et D) répartis aléatoirement pour chaque passation et utilisés en fonction de la feuille de contrebalancement. Cette partie de la passation était enregistrée pour pouvoir être transcrite et analysée.

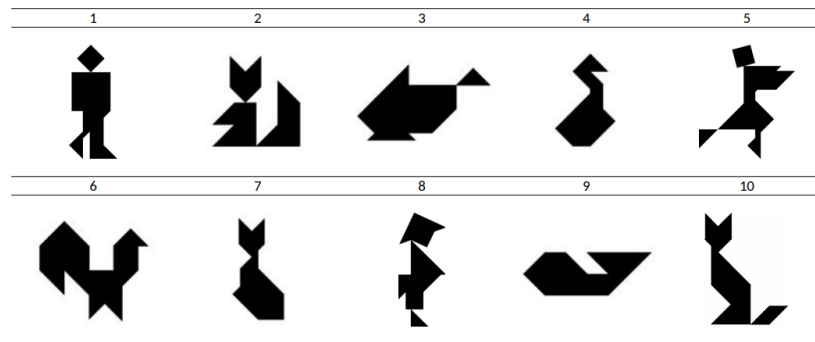


Figure 2 : Exemple d'une planche de Tangram utilisée lors de la tâche de dialogue.

À partir de la tâche, les dialogues ont été transcrits et nous avons procédé à l'analyse de l'établissement du terrain commun entre le directeur et l'exécutant au fil des essais. Nous avons regardé la manière dont les participants se sont adaptés mutuellement en utilisant des références communes, et en s'accordant sur les significations des images utilisées au cours de la tâche. La collaboration entre les participants est essentielle pour établir un terrain commun. Plus l'essai est accompli rapidement, plus cela témoigne de la réussite de cette collaboration. Ainsi pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, les comportements de dialogue et de description du directeur ont été analysés et mis en rapport avec la condition (contrôle ou dyslexie) et ses réponses au questionnaire évaluant ses croyances à propos de la dyslexie.

Ce sont les analyses du nombre de mots par énoncé, du nombre de tours de parole, du nombre de références définies ainsi que la quantité de marques de « hedging » qui ont permis d'établir d'éventuelles caractéristiques de la communication des participants de l'étude. Un tour de parole correspond à un intervalle de temps pendant lequel un locuteur parle sans que son interlocuteur intervienne. Les références définies sont les noms utilisés pour décrire des éléments de façon précise, elles montrent que les interlocuteurs ont des références communes. Par exemple « le renard », « l'oiseau » sont des références définies en opposition à « un renard » ou « un oiseau » qui ne sont pas définis. Les marques de hedging sont les expressions que les locuteurs utilisent pour montrer qu'une information est provisoire, qu'elle est en cours de négociation par les parties. Par exemple, « une sorte de... », « quelque chose qui ressemble à... » sont des marques de hedging. Ces formulations générales et approximatives introduisent une expression et témoignent d'un terrain commun encore peu évolué dans la conversation. Ce sont des moyens de regarder la construction du terrain commun et de comprendre s'il se constitue efficacement.

3.2. Tâches de fonctions exécutives

Les fonctions exécutives étaient évaluées dans le protocole commun aux deux expériences mais ne seront étudiées de manière précise que dans le mémoire dédié à l'expérience sur l'implication des fonctions exécutives dans les compétences en dialogue des personnes dyslexiques. Ici, il s'agit simplement de décrire ces tâches proposées lors de l'expérience.

3.2.1. Tâche de Flankers : mesure de l'inhibition

Pour évaluer les capacités d'inhibition, la tâche de Flankers (Eriksen, 1974) a été administrée. Elle consistait en un exercice de quinze minutes présenté sur l'ordinateur, grâce au logiciel E-prime. Ainsi, trois flèches disposées en ligne étaient affichées à l'écran. Elles étaient orientées vers la gauche ou la droite de manière variable à chaque item et le participant devait indiquer dans quel sens pointait la flèche centrale. Si elle pointait vers la gauche il appuyait sur la touche A du clavier (située à gauche) et si elle pointait vers la droite, sur la touche P du clavier (située à droite). Il y avait des essais congruents où les trois flèches étaient orientées vers le même côté, et des essais incongruents où les deux flèches de part et d'autre de la flèche cible du centre pointaient du côté opposé à la cible. Les essais incongruents nécessitaient d'inhiber les flèches distractrices. Après avoir reçu la consigne, le participant pouvait procéder à un entraînement jusqu'à avoir 75% de bonnes réponses. Dès que ce taux de bonnes réponses était atteint, l'exercice commençait.

L'objectif était que le participant se focalise sur la cible tout en inhibant les distracteurs. Nous avons pu mesurer la capacité d'inhibition des participants en comparant la différence de temps de réaction et de nombre d'erreurs entre les essais congruents et incongruents.

3.2.2. Tâche de permutation (ou Switching) : mesure de la flexibilité mentale

Pour évaluer les capacités de flexibilité des participants, la tâche de permutation ou tâche de switching (Monsell, 2003) a été utilisée. Pour cette tâche, sur l'ordinateur via le logiciel E-prime, était présenté un rond ou un carré, bleu ou jaune. La consigne était indiquée sur l'écran par un pictogramme signifiant « couleur » ou « forme », juste avant l'apparition de la forme de couleur. Cette indication était présentée 800 millisecondes avant d'afficher la forme de couleur. En fonction de ce pictogramme, le participant devait indiquer la couleur ou la forme de la cible. Quatre consignes différentes étaient possibles en fonction des passations. L'une d'entre elles, par exemple, stipulait que lorsque l'indice « couleur » apparaissait à l'écran, le participant devait répondre en appuyant sur une touche si la couleur de la cible était jaune et sur une autre si la couleur était bleue. De la même façon, quand l'indice « forme » apparaissait, le participant devait appuyer sur une touche si la cible était ronde et sur une autre si elle était carrée. Comme pour la tâche d'inhibition, plusieurs essais étaient proposés jusqu'à l'obtention d'un score supérieur ou égal à 75% de réussite nécessaire au démarrage réel de l'épreuve. Cette tâche durait environ douze minutes. L'objectif était de récolter les temps de réaction de l'individu et de voir si le participant réussissait à faire face aux changements de consignes. Pour cela, nous comparons les essais où le sujet réalisait plusieurs fois de suite la même tâche par rapport aux essais où le sujet changeait de tâche.

3.3. Tâches contrôle

3.3.1. Évaluation de la lecture et compétences associées

Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé plusieurs épreuves pour évaluer les capacités en lecture et compétences associées des participants. Ces épreuves ont été soigneusement choisies pour obtenir une évaluation complète des capacités de lecture de chaque individu, tout en veillant à ce que ces évaluations soient adaptées à notre objectif de recherche.

Tout d'abord, nous avons administré l'épreuve de lecture du texte de l'Alouette (Lefavrais, 1967). Cette épreuve consistait en la lecture à voix haute d'un texte non signifiant comprenant 265 mots. Pendant l'épreuve, l'expérimentateur notait les erreurs de lecture et le temps nécessaire à la lecture du texte. L'épreuve se terminait lorsque le participant avait lu tout le texte ou après trois minutes si le texte n'avait pas été entièrement parcouru. L'expérimentateur notait, par ailleurs, la vitesse de lecture ainsi que la présence d'éventuelles digressions. Ces informations ont été utilisées pour calculer le score d'efficacité en lecture (CTL), qui rend compte de l'efficacité de la lecture. Ce score est calculé à l'aide de la formule suivante : $(Cx180)/TL$ avec C représentant le nombre de mots lus et TL, le temps de lecture. Plus cet indice est élevé, meilleure est la performance.

En plus de cette épreuve, nous avons fait passer une épreuve de dénomination rapide d'images. Les participants devaient nommer des images : "cerf-volant," "banane," "ciseaux," "avion," et "papillon" le plus rapidement possible. Une première ligne de dénomination était proposée pour faire un entraînement et éviter l'ajout de déterminants. Les temps de dénomination et les éventuelles erreurs étaient relevés. La dénomination rapide est un indicateur prédictif des difficultés de lecture chez les jeunes enfants. Un score faible ou un temps de dénomination prolongé suggère des difficultés potentielles de lecture.

Parallèlement, nous avons réalisé une épreuve de dénomination rapide de lettres. Les participants devaient donner le nom de cinquante lettres à haute voix le plus rapidement possible, pour évaluer leur connaissance des lettres et détecter d'éventuelles confusions. Le nombre d'erreurs et le temps de dénomination étaient enregistrés.

Enfin, nous avons inclus l'épreuve de délétion de phonèmes, retrouvée dans la batterie ECLA 16+ (Gola-Asmussen, Lequette, Pouget, Rouyer & Zoman, 2011). Cette épreuve impliquait que l'expérimentateur prononce des mots à l'oral et demande au participant de répéter en supprimant le premier son du mot. Par exemple, si le mot « fleuve » était donné, le participant devait enlever le premier phonème /f/ et répondre « leuve ». Nous mesurons le score sur 10 ainsi que le temps. Cette épreuve permettait d'évaluer la perception et la manipulation des phonèmes, compétences cruciales pour la lecture.

Ces évaluations de la lecture et des compétences associées avaient pour but de garantir l'absence de difficultés de lecture, conformément à nos critères de sélection. Cela revêtait une importance particulière, car la présence de troubles de la lecture aurait pu influencer les connaissances des participants sur la dyslexie et donc leurs croyances à ce sujet. Ces informations étaient essentielles pour établir des liens entre les connaissances sur la dyslexie et la perception du trouble par les participants de notre étude.

3.3.2. Tâche d'intelligence non verbale : matrices de Raven

Pour évaluer l'intelligence non verbale des participants, nous avons employé une version abrégée du test des matrices progressives de Raven (Raven & Court, 1998). Au cours de cette évaluation, les participants étaient confrontés à une série de figures auxquelles il manquait un morceau. Ils étaient chargés de choisir parmi six propositions, la proposition qui, selon eux, compléterait logiquement la partie manquante de l'image. Les figures étaient présentées de manière pratique dans un porte vues, offrant ainsi aux participants la flexibilité de tourner les pages à leur propre rythme. Ils notaient leurs réponses sur une feuille séparée. L'épreuve pouvait durer jusqu'à 15 minutes si cela était nécessaire. L'objectif principal était de confirmer que les compétences en intelligence non verbale des participants étaient conformes aux normes établies, répondant ainsi aux critères de sélection de notre étude.

3.4. Questionnaires et autres tâches

3.4.1. Tâches de mémoire en lien avec la tâche de dialogue

La mémoire était évaluée en deux mesures : le rappel immédiat et le rappel différé. À la suite de la tâche de dialogue, les participants étaient invités à noter sur une feuille les expressions ou mots qu'eux et leur partenaire avaient utilisés au long des cinq essais de la tâche pour décrire les figures abstraites. De la même façon, à la fin des deux heures d'expérience, après l'administration de toutes les tâches, les participants devaient reproduire l'exercice en rappelant une nouvelle fois les mots ou expressions qu'ils se rappelaient avoir utilisés lors du dialogue.

3.4.2. Mesures de personnalité

Le questionnaire Interpersonnal Reactivity Index (IRI) publié par Davis en 1980 a été sélectionné pour mesurer la personnalité : la tendance à adopter le point de vue d'autrui, à transposer les sentiments d'un personnage fictif, les sentiments d'empathie et de sympathie à l'égard d'autrui et les sentiments d'anxiété et de malaise personnel. Il comporte vingt-huit questions répondant à une échelle de Likert en cinq points allant de "désaccord complet" à "accord complet".

Pour rendre compte du niveau d'anxiété des sujets, les questionnaires anxiété trait et anxiété état issus du State Trait Anxiety Inventory (STAI) de Spielberger ont été sélectionnés.

Nous avons administré un dernier questionnaire, celui de Rosenberg qui évalue l'estime de soi. Il y avait dix questions auxquelles le sujet répondait par une échelle de Likert en quatre points : tout à fait en accord, plutôt en accord, plutôt en désaccord, tout à fait en désaccord.

La réalisation de ces quatre questionnaires prenait environ quinze minutes et nous donnait accès à des mesures de personnalité susceptibles d'influencer considérablement la manière d'interagir avec autrui. Toutefois, cet aspect ne fera pas l'objet d'une analyse approfondie dans ce mémoire.

Pour finir la passation, les participants remplissaient un questionnaire général d'informations personnelles leur permettant d'indiquer s'ils avaient souffert par le passé ou s'ils souffraient actuellement d'un problème d'ordre psychiatrique ou neurologique ainsi que s'ils avaient reçu un diagnostic de trouble des apprentissages. Les données des sujets qui répondaient oui à l'une de ces questions étaient retirées de l'étude.

3.4.3. Questionnaire sur les croyances à propos de la dyslexie

Pour la phase finale de notre étude les participants devaient remplir un questionnaire portant sur leurs croyances à l'égard de la dyslexie. Ce questionnaire a été traduit, à partir de l'article de Wadlington et Wadlington de 2005. Dans le cadre de cette évaluation, chaque participant était amené à évaluer, pour chacune des trente affirmations, son propre jugement quant à leur validité : vraie, probablement vraie, probablement fausse ou fausse.

Par la suite, nous avons utilisé un système de notation permettant de quantifier les connaissances des participants en ce qui concerne la dyslexie. Pour déterminer si les croyances des participants étaient principalement erronées ou justes, nous avons assigné des scores. Chaque réponse individuelle était évaluée sur une échelle de quatre points, attribuant un point pour une croyance erronée à quatre points pour une croyance correcte. Le score maximal qu'un participant pouvait atteindre était ainsi de 120 points, reflétant la qualité de ses connaissances sur la dyslexie. Nous avons repris le seuil de 108 points de Wadlington et Wadlington (2005) à partir duquel nous considérions que les croyances du participant étaient globalement correctes. Un score en dessous de ce seuil signifiait que le participant détenait un niveau significatif de croyances erronées (représentant moins de 90 % de réponses correctes), soulignant une méconnaissance du sujet.

L'objectif de ce questionnaire résidait dans la détection potentielle de croyances erronées liées à la dyslexie parmi nos participants. Parallèlement, nous souhaitions établir des liens possibles entre leur aptitude à s'adapter et à collaborer dans la tâche de dialogue et leurs croyances à propos de la dyslexie.

4. Traitement des données

Après avoir terminé la période de passations, les protocoles ont été scannés et stockés sur le Nextcloud où ont aussi été déposés les enregistrements. Chaque membre du projet a été chargé de traiter les données des participants qui lui étaient attribuées. Les dialogues ont été transcrits en suivant des règles de transcription précises pour garantir leur homogénéité. Ces transcriptions ont ensuite été codées, en notant notamment l'utilisation de références définies, ainsi que la présence de marques de hedging pour chaque description d'image. Ces éléments sont des moyens de regarder la construction du terrain commun et de comprendre s'il se constitue efficacement. Normalement, plus le terrain commun grandit, moins il y a de mots au sein des énoncés, plus le nombre de références définies augmente et moins il y a de marques de hedging. Ce codage a facilité une analyse statistique visant à mettre en évidence l'efficacité du dialogue par les mécanismes de construction du terrain commun.

En parallèle, les scores aux différentes tâches ainsi que les résultats aux questionnaires ont été saisis dans un tableau global. Pour finir, nous avons corrigé le questionnaire sur les croyances concernant la dyslexie, afin de déterminer si les participants avaient de vraies ou de fausses croyances. Par la suite, toutes ces données ont été soumises à une analyse statistique qui a entraîné une comparaison des caractéristiques du dialogue dans les deux conditions et a montré s'il existait une corrélation entre ces croyances et les compétences en dialogue des participants.

Nos démarches de collecte et d'analyse des données ont abouti à des résultats nous éclairant sur nos hypothèses initiales. Au début de notre étude, nous cherchions à savoir si les personnes ayant des fausses idées sur la dyslexie ajustaient leur langage lorsqu'elles interagissaient avec quelqu'un qu'elles croyaient dyslexique. Pour cela, nous avons comparé les comportements verbaux des participants qui

ont échangé avec un compère présenté comme dyslexique (groupe « dyslexique ») avec ceux qui ont interagi avec un compère présenté comme un étudiant ordinaire (groupe contrôle). Selon notre hypothèse, les personnes avec des idées erronées dans le groupe « dyslexique » adapteraient leur langage en mettant plus de temps à établir un terrain commun. Par conséquent, nous nous attendions à trouver davantage de mots, de marques de hedging, et de tours de parole, et moins de références définies dans le groupe « dyslexique » par rapport au groupe contrôle.

Résultats

Après avoir saisi et traité toutes les données, nous avons obtenu 36 participants pour lesquels les données étaient complètes et les critères d'inclusion de l'étude respectés. Il y avait 21 participants dans le groupe « dyslexique » et 15 dans le groupe contrôle. Pour répondre à notre question de recherche, nous avons choisi d'analyser le nombre de mots, le nombre de marques de hedging, le nombre de références définies produits par le directeur ainsi que le nombre de tours de parole par image pour chaque essai. Le tout était analysé au fil des essais et nous comparions à chaque fois les conditions « dyslexique » et contrôle. Ces analyses nous ont permis de rendre compte des différences de construction du terrain commun dans les deux conditions. Par la suite, nous souhaitions voir s'il existait des corrélations entre les caractéristiques du dialogue, les scores aux épreuves de lecture et les scores obtenus au questionnaire sur les croyances à propos de la dyslexie. Cela permettait de répondre à notre hypothèse selon laquelle le niveau de croyance à propos de la dyslexie influence le comportement lors du dialogue. Pour faciliter la lecture, dans la suite du mémoire, nous parlerons de la condition dans laquelle les personnes sont annoncées comme étant dyslexique en disant *condition dyslexique*.

Pour rappel, lors de la tâche de dialogue, le véritable participant, qui était toujours nommé directeur, devait décrire l'ordre des dix figures de tangram (Figure 2) présentes sur une planche pour que l'exécutant (le compère) remette celles qu'il possède sous forme de cartes volantes dans le même ordre. Cet exercice était répété lors de cinq essais. Les mêmes figures étaient utilisées pour les différents essais, seul leur ordre sur la planche différait.

1. Nombre de mots produits par le directeur

Nous avons pu calculer la moyenne du nombre de mots prononcés par le directeur pour décrire chaque image au fil des essais selon la condition dyslexique ou contrôle.

Sur la Figure 3, la courbe bleue « PartDys » correspond à la condition dyslexique et la courbe orange « PartNDys » à la condition contrôle. En ordonné il y a la moyenne du nombre de mots produits par les directeurs et en abscisse le numéro de l'essai. Nous observons que, sur tous les essais, le directeur produit en moyenne plus de mots lorsque le compère lui est présenté comme dyslexique que lorsqu'il ne lui est pas présenté comme tel. Cet effet est particulièrement visible pour le premier essai. Effectivement, quand il décrit les images pour la première fois, le directeur produit en moyenne 35,6 mots dans la condition dyslexique et 26 mots dans la condition contrôle. Cela représente en moyenne 9,6 mots de plus dans la condition dyslexique. Cette différence s'estompe au fil des essais et le nombre de mots diminue pour les deux conditions car le terrain commun se crée et les images sont identifiées plus rapidement.

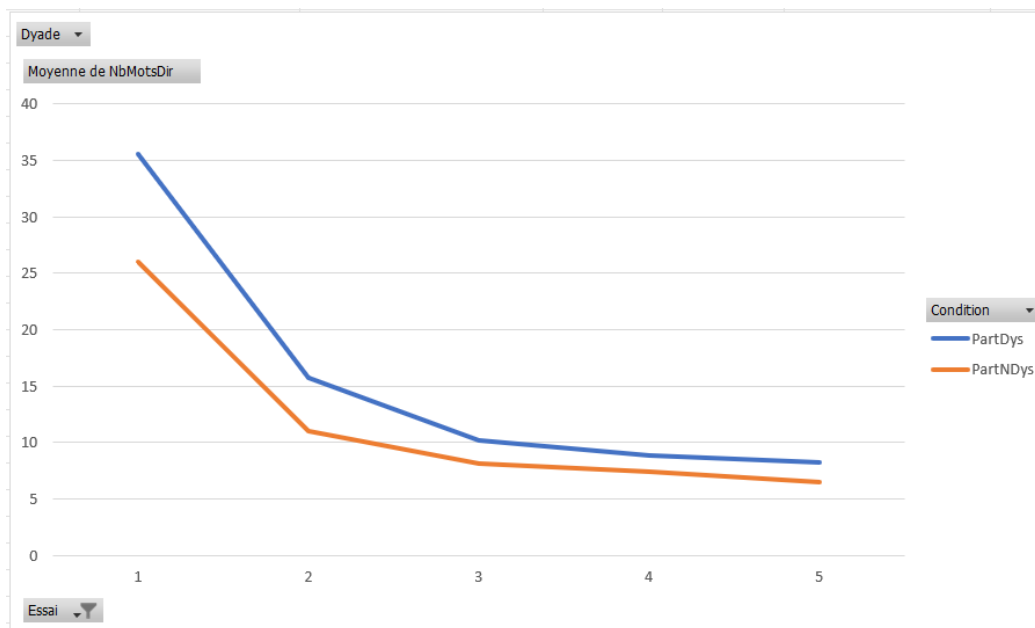


Figure 3 : Moyenne du nombre de mots produits par le directeur au fil des essais.

Ces résultats nous laissent penser que les participants ont tendance à décrire plus longuement les figures lorsqu'ils pensent interagir avec une personne dyslexique.

Pour explorer davantage la construction du terrain commun dans chaque condition, nous pouvons aussi nous intéresser à la différence d'utilisation des marques de hedging (ou marques d'étoffement) entre les deux conditions.

2. Moyenne du nombre de marques de hedging produites par le directeur

Les marques de hedging sont des étoffements comme « une sorte de », « un type de », qui objectivent le caractère incertain de la référence. C'est-à-dire que le directeur utilise ce type d'expression lorsque la référence de l'image n'est pas admise complètement dans le terrain commun et qu'il pense que son interlocuteur a encore besoin de précisions pour comprendre.

Sur la Figure 4, la courbe bleue « PartDys » correspond à la condition dyslexique et la courbe orange « PartNDys » à la condition contrôle. En ordonné il y a la moyenne du nombre de marques de hedging produites et en abscisse le numéro de l'essai. Comme pour la moyenne du nombre de mots produits par le directeur, nous retrouvons une baisse du nombre de marques de hedging au fil des essais qui marque la construction du terrain commun dans les deux conditions. Pour tous les essais, la moyenne d'utilisation de marques de hedging est plus élevée chez les participants en condition dyslexique que chez les participants de la condition contrôle. En moyenne, les directeurs de la condition dyslexique ont produit 78% de marques de hedging au premier essai contre 64% pour les directeurs de la condition non dyslexique. De la même façon, pour le deuxième essai, les directeurs de la condition dyslexique ont produit 25% de marques de hedging contre 9% pour les directeurs de la condition contrôle. Cet écart montre que, en moyenne, les participants de la condition dyslexique ont plus étoffé leurs descriptions que les participants de la condition contrôle.

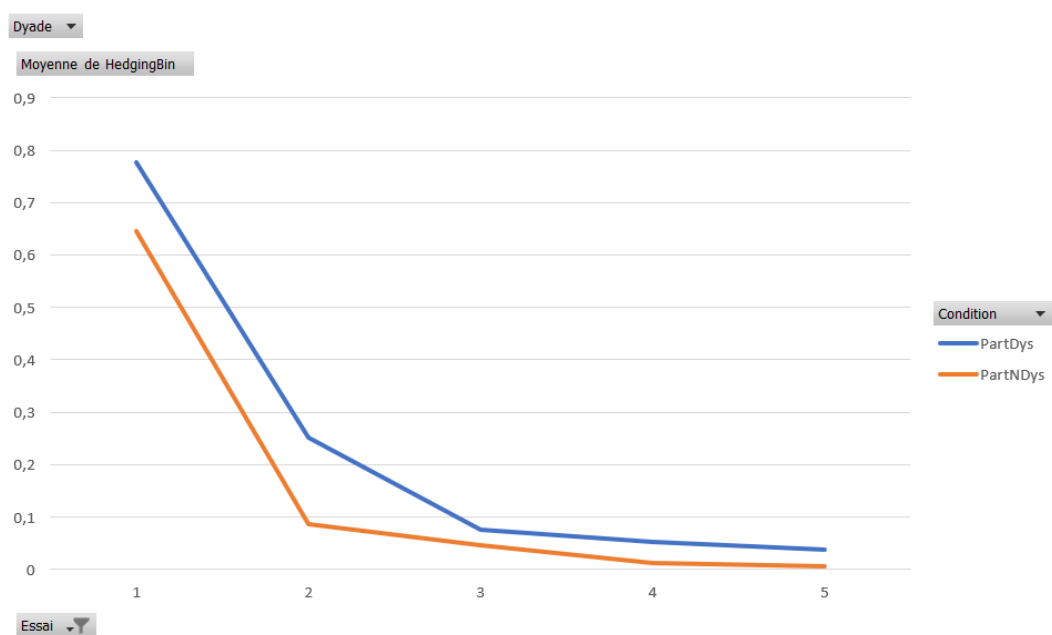


Figure 4 : Moyenne du nombre de marques de hedging au fil des essais.

Ces éléments sont en faveur d'une construction du terrain commun plus longue et d'une plus faible efficacité des dialogues de la condition dyslexique par rapport à ceux de la condition contrôle. Pour poursuivre l'analyse de la construction du terrain commun, nous avons comparé le nombre moyen de références définies produites par les directeurs des deux conditions au fil des essais.

3. Moyenne du nombre de références définies utilisées par le directeur

Les références définies sont les noms utilisés pour décrire des éléments de façon précise, elles montrent que les interlocuteurs ont des références communes. Ce sont des références pour lesquelles les articles définis sont utilisés, par exemple « le renard », « l'oiseau » sont des références définies.

Sur la Figure 5, en ordonné il y a la moyenne du nombre de références définies produites et en abscisse le numéro de l'essai. Nous observons dans cette analyse, que le nombre de références définies augmente au fil des essais, signe de la construction du terrain commun. Pour les deux conditions, en moyenne il y a une construction du terrain commun très rapide, dès le deuxième essai, la plupart des directeurs utilisent des références définies pour décrire les images. Globalement, nous remarquons qu'en moyenne, les directeurs de la condition dyslexique utilisent légèrement moins de références définies que les directeurs de la condition contrôle. Pour les essais 4 et 5 par exemple, les directeurs de la condition contrôle utilisent en moyenne des références définies pour décrire 100% des images alors que les directeurs de la condition dyslexique utilisent en moyenne 97% de références définies pour l'essai 4 et 94% pour l'essai 5. Cependant, cette différence est moins prononcée que pour les précédents comportements analysés.

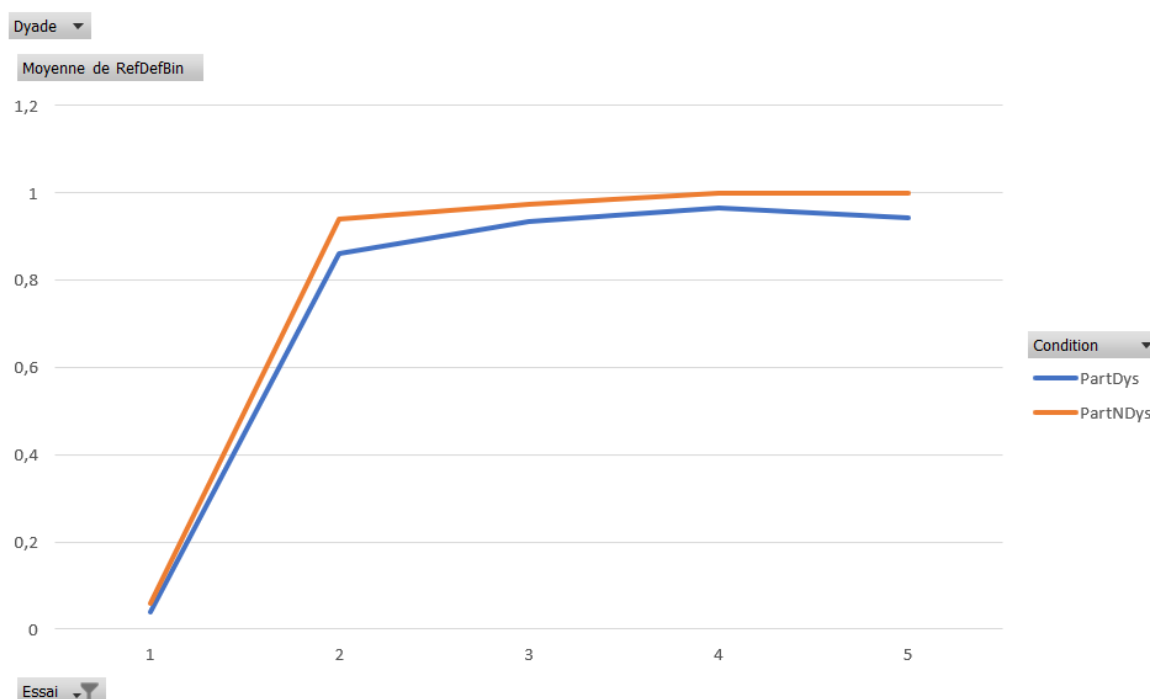


Figure 5 : Moyenne du nombre de références définies utilisées au fil des essais.

En ce qui concerne l'introduction de références définies dans le discours, le terrain commun se construit donc légèrement moins rapidement lorsque les directeurs croient dialoguer avec une personne dyslexique. Cette construction plus lente du terrain commun devrait aussi se remarquer dans le nombre de tours de parole au fil des essais. Plus il y a de tours de parole, plus le terrain commun met de temps à se construire.

4. Analyse du nombre moyen de tours de parole au fil des essais

Nous avons pu calculer le nombre moyen de tours de parole pour chaque image. Un tour de parole correspond à un intervalle de temps pendant lequel un locuteur parle sans que son interlocuteur intervienne. En fonction de la condition, le nombre de tours de parole pour décrire une image différait.

Sur la Figure 6, en ordonné il y a la moyenne du nombre de tours de parole et en abscisse le numéro de l'essai. Nous observons que sur les trois premiers essais, le nombre moyen de tours de parole est plus élevé lorsque le compère est présenté comme dyslexique que lorsqu'il n'est pas présenté comme tel. Cet effet est particulièrement visible pour le premier essai. Effectivement, les échanges prennent en moyenne 4 tours de parole pour la condition contrôle contre 4,7 pour la condition dyslexique. Cela représente en moyenne 0,7 tours de parole supplémentaires dans la condition dyslexique en comparaison avec la condition contrôle pour le premier essai. Cette différence s'estompe au fil des essais et n'est plus significative à partir du troisième essai. Le nombre de tours de parole diminue pour les deux conditions car le terrain commun se crée dans les deux cas. Les directeurs des deux conditions utilisent plus de références communes pour décrire les figures et les images sont identifiées plus rapidement.

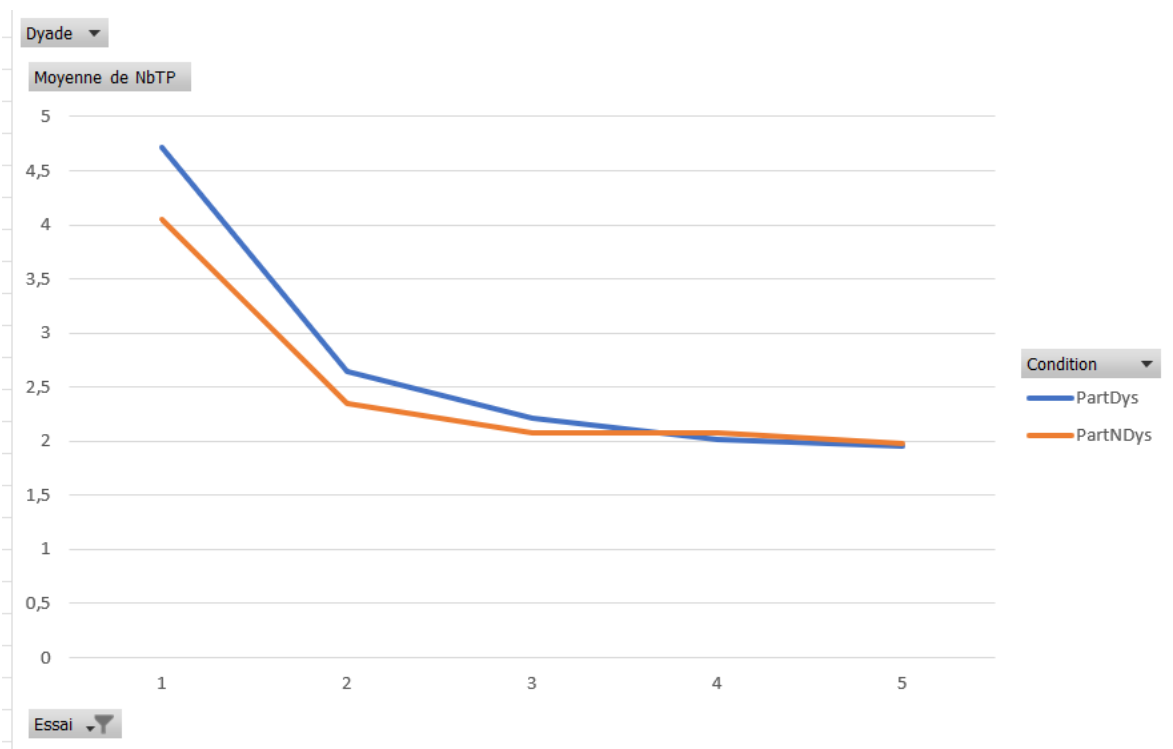


Figure 6 : Nombre moyen de tours de parole par image au fil des essais.

Ainsi, après une analyse des pratiques discursives des directeurs, nous observons une tendance initiale à la suradaptation lorsque ces derniers sont informés de la caractéristique dyslexique de leur interlocuteur. À présent, pour approfondir notre compréhension de l'impact de la condition dyslexique sur la communication, nous nous tournons vers la recherche de liens entre les caractéristiques du dialogue, les scores aux épreuves de lecture et les croyances relatives à la dyslexie des participants. La présence ou non de ces corrélations nous permettra de mieux comprendre comment les croyances concernant la dyslexie influencent la communication et la construction du terrain commun au fil du dialogue.

5. Analyses de corrélations

Nous avons réalisé des analyses de corrélations à plusieurs niveaux. Tout d'abord, nous avons recherché un lien entre les caractéristiques du dialogue et le niveau de fausses croyances des participants de la condition dyslexique. Nous avons pris comme échantillon 16 participants de la condition dyslexique.

Les corrélations sont considérées comme significatives lorsque $p < 0,05$. Nos résultats (Tableau 1), ne montrent aucun lien significatif entre les indicateurs du dialogue et le niveau de croyances sur la dyslexie.

Variable	Nombre de mots	Nombre de références définies	Nombre de marques de hedging	Croyances dyslexie (/120)
Nombre de mots	1,000 p = ----	0,0391 p = 0,886	-0,1335 p = 0,622	0,1294 p = 0,633
Nombre de références définies	0,0391 p = 0,886	1,000 p = ----	0,4828 p = 0,058	-0,1621 p = 0,549
Nombre de marques de hedging	-0,1335 p = 0,622	0,4828 p = 0,058	1,000 p = ----	-0,1826 p = 0,498
Croyances dyslexie (/120)	0,1294 p = 0,633	-0,1621 p = 0,549	-0,1826 p = 0,498	1,000 p = ----

Tableau 1 : Analyse de corrélations entre le niveau de croyances sur la dyslexie et les caractéristiques du dialogue.

De la même façon, nous avons réalisé des analyses pour identifier une corrélation entre le niveau de lecture et le niveau de croyances sur la dyslexie. En effet, nous postulons qu'une personne avec un faible niveau de lecture aurait de meilleures informations sur les caractéristiques réelles des personnes dyslexiques et donc une meilleure connaissance du sujet. Ainsi, à partir des données de tous les participants pour lesquels nous avons évalué la lecture et administré le questionnaire sur les croyances (38 personnes), nous avons obtenu ces résultats :

Variable	CTL	Croyances dyslexie (/120)
CTL	1,000 p = ----	-0,0730 p = 0,663
Croyances dyslexie (/120)	-0,0730 p = 0,663	1,000 p = ----

Tableau 2 : Analyse de corrélation entre le niveau de lecture et le niveau de croyances sur la dyslexie.

Nous ne retrouvons pas de lien significatif ($p < 0,05$) entre le score d'efficacité en lecture (CTL), calculé à partir de la vitesse et du score obtenus au test de l'alouette, et le niveau de croyances sur la dyslexie.

6. Analyse des croyances des participants vis-à-vis de la dyslexie

Pour analyser le questionnaire sur les croyances autour de la dyslexie issu de l'article de Wadlington et Wadlington (2005), nous avons utilisé le score seuil établi par les auteurs. Un score supérieur à 108 points était considéré comme indiquant des croyances généralement correctes, tandis qu'un score inférieur signalait une méconnaissance significative de la dyslexie.

Sur 39 participants à avoir répondu au questionnaire sur les croyances vis-à-vis de la dyslexie,

100% étaient en dessous du seuil de 108 et donc présentaient des croyances erronées. La moyenne des scores, à 88,6, suggère que non seulement la plupart des participants ont des croyances erronées, mais que celles-ci sont assez éloignées des connaissances reconnues comme correctes, étant donné qu'elle se situe presque 20 points en dessous du seuil critique. Le score maximal obtenu, qui est de 99, et le minimum de 71, montrent une certaine variabilité dans le niveau de connaissances erronées, mais confirment que même les participants les mieux informés possèdent encore des lacunes significatives sur la connaissance des caractéristiques de la dyslexie.

Ainsi, tous les participants de l'étude ayant une mauvaise connaissance de la dyslexie et de ses caractéristiques, cette étude ne nous permet pas de comparer les caractéristiques du dialogue des personnes ayant de bonnes croyances avec celles ayant de fausses idées. De cette façon, nous n'avons pas pu trouver de corrélation significative entre les caractéristiques du dialogue et le niveau de fausses croyances des participants de la condition dyslexique. Nous nous étions demandé par ailleurs, si le niveau de lecture des participants pouvait influencer le niveau de connaissance à propos de la dyslexie. Ainsi, nous pensions qu'une personne qui aurait un faible niveau de lecture aurait de meilleures informations sur les caractéristiques réelles des personnes dyslexiques et donc une meilleure connaissance du sujet. Cette corrélation n'a pas été retrouvée dans cette étude. En effet, le CTL (score d'efficacité en lecture) et le score au questionnaire à propos des croyances n'étaient pas corrélés.

Discussion

Dans cette partie, nous établissons un lien entre les résultats et la littérature et analysons les apports de ce mémoire à celle-ci. Par la suite, nous relevons les limites de l'étude, rattachons ce travail à l'orthophonie et proposons des perspectives d'amélioration de l'étude ainsi que des perspectives cliniques. Pour rappel, au début de ce travail, nous nous demandions si le fait d'avoir des croyances erronées au sujet de la dyslexie influence les dynamiques du dialogue entre une personne détenant ces croyances et une personne qu'elle pense être dyslexique. Nous soutenions l'hypothèse que les personnes pensant dialoguer avec une personne dyslexique adapteraient leur dialogue par rapport aux personnes pensant dialoguer avec une personne tout-venant. Nous prévoyions une adaptation du dialogue au niveau de la mise en place du terrain commun.

1. Mise en perspective des résultats au regard de la littérature

Les participants de notre étude adaptent leurs mécanismes de dialogue en condition dyslexique. Ainsi, la construction du terrain commun est affectée par l'annonce de cette condition. Nous remarquons que d'autres études font part de dialogues lors desquels les mécanismes sont affectés. Cependant, il s'agit toujours d'études pour lesquelles au moins un des participants n'est pas tout-venant. Il possède une caractéristique réelle comme le fait d'être schizophrène ou non natif (Champagne-Lavau et al., 2009 ; Bortfeld & Brennan, 1997). Il ne semble pas y avoir d'étude qui s'intéresse à l'établissement du terrain commun lors de la présence de croyances sur son interlocuteur, les observations de notre travail présentent donc une première avancée à ce sujet.

Nos résultats montrent que, dans les deux conditions, le nombre de mots et de tours de parole diminuent au fil des essais. Ces éléments témoignent de l'augmentation de l'efficacité de la

communication (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). Par ailleurs, nous observons que cet effet est moins fort pour la condition dyslexique que pour la condition contrôle. Cette construction plus lente du terrain commun sous-tend une moins bonne efficacité de la communication avec des personnes que l'on pense être dyslexiques. Si trop de suradaptations sont présentes lors du dialogue, cela peut diminuer l'efficacité de la conversation et augmenter considérablement l'effort des deux interlocuteurs. Ces éléments peuvent être à l'origine d'un échec du dialogue (Bovet et al., 2023). Ainsi, les personnes dyslexiques peuvent participer à des conversations lors desquelles leur partenaire suradapte son comportement de manière non nécessaire. Ceci peut entraîner un effort individuel accru de la personne dyslexique qui doit compenser cette suradaptation et permettre une compréhension mutuelle (Bovet et al., 2023).

Le fait d'avoir de fausses croyances sur son interlocuteur peut entraîner des adaptations de notre comportement. Cette affirmation a été prouvée dans notre étude et corrobore les résultats de recherches antérieures. Castillo et Gilger (2018) ont mis en évidence le fait que des mauvaises perceptions peuvent avoir des répercussions sur la façon dont les enseignants interagissent avec leurs élèves dyslexiques. De la même façon, selon Knutsen et Le Bigot (2013), la construction du terrain commun dépend de la perception que chaque locuteur a des capacités communicationnelles de son partenaire. Ils observent un ajustement plus important si un locuteur pense que son partenaire rencontre des difficultés de communication. Ainsi, les résultats de notre étude suggèrent que les participants se représentent des partenaires avec de moins bonnes capacités communicationnelles lorsqu'ils pensent qu'ils sont dyslexiques que lorsqu'ils ne le pensent pas.

Les résultats obtenus corroborent nos hypothèses de départ, en effet, comme nous le pensions, il y a une différence entre les caractéristiques du dialogue des personnes pensant dialoguer avec une personne dyslexique par rapport à celles des personnes pensant dialoguer avec une personne tout-venant. Comme nous l'avions imaginé, l'adaptation du dialogue se joue surtout au niveau de la mise en place du terrain commun. Par ailleurs, nous avons obtenu un résultat inattendu au niveau du questionnaire à propos des croyances des participants. En effet, tous les participants présentaient une forte méconnaissance des caractéristiques des personnes dyslexiques. Dans la littérature, nous observons des études qui renforcent ce résultat. Par exemple, certains auteurs soutiennent que les personnes exerçant des métiers de l'éducation ont parfois une connaissance faible de la dyslexie et des causes de celle-ci (Wadlington & Wadlington, 2005; Washburn et al., 2011c). De la même façon, nous retrouvons une étude qui stipule que de nombreux étudiants en médecine avaient été témoins de commentaires négatifs à l'égard des élèves dyslexiques de leur filière (Hennessy, 2020). D'après notre travail, ces faibles connaissances du trouble se retrouveraient dans d'autres filières comme les études de psychologie. En effet, sur 39 participants, 36 étaient en licence de psychologie.

2. Limites de l'étude

Une des limites significatives de cette étude réside dans la représentativité de l'échantillon, composé de 39 participants. La généralisation des résultats est compromise car l'échantillon n'était pas représentatif de la population. En effet, la majorité des participants étaient des femmes étudiantes en licence de psychologie, ce qui peut introduire un biais de sélection et limiter la capacité à généraliser les conclusions à d'autres groupes démographiques ou professionnels. Par conséquent, il est crucial de considérer ces limites lors de l'interprétation des résultats de cette étude. Des recherches ultérieures avec des échantillons plus diversifiés et représentatifs seraient nécessaires pour confirmer et étendre les conclusions obtenues.

De la même façon, nous observons un biais de situation important dans cette étude. En effet, le simple fait d'annoncer quelque chose au début de la passation provoque un effet chez le participant. Ce dernier s'interroge sur l'importance de cette annonce et peut se dire « si on me le notifie c'est que ça doit être important et que je dois en tenir compte ». Ainsi, outre le fait que l'information concerne la dyslexie, cette simple annonce peut avoir une incidence sur le comportement du participant lors du dialogue. Lors des passations, un des participants l'a fait remarquer à un expérimentateur durant le débrief. Il a dit avoir été perturbé par cette information.

3. Perspectives

Dans cette section, nous abordons les perspectives de recherche et les implications cliniques en orthophonie.

3.1. Perspectives de recherche

Nous proposons ici plusieurs axes de recherche pour répondre aux limites soulevées ci-dessus. Tout d'abord, proposer une étude avec une autre condition que la dyslexie, afin de contrôler le biais de situation, permettrait d'enrichir notre compréhension des mécanismes de dialogue et de mieux interpréter les résultats obtenus. Une approche possible serait d'introduire une condition où l'interlocuteur est décrit comme ayant une caractéristique différente de la dyslexie, par exemple le port de lunettes. Cette condition nous permettrait de comparer les effets de deux caractéristiques distinctes sur les mécanismes de dialogue. Si nous observons des similarités dans la construction du terrain commun entre la condition dyslexique et la condition portant des lunettes, cela suggérerait que l'effet n'est pas spécifique à la dyslexie, mais pourrait être attribué au simple fait d'attribuer une caractéristique à l'interlocuteur.

Par ailleurs, il pourrait être intéressant de réitérer cette étude avec des étudiants issus d'autres filières pour comparer le niveau d'information sur la dyslexie et les caractéristiques du dialogue chez d'autres types de participants que les étudiants en psychologie. Par exemple, les étudiants en sciences de l'éducation pourraient avoir une connaissance différente de la dyslexie par rapport aux étudiants en ingénierie ou en sciences sociales. Cette variation pourrait influencer la façon dont ils interagissent avec un interlocuteur présenté comme dyslexique et ainsi moduler les caractéristiques du dialogue. En comparant les réponses et les comportements des participants issus de différentes filières, nous pourrions évaluer si le niveau d'information sur la dyslexie impacte de manière uniforme les interactions interpersonnelles ou s'il existe des variations significatives selon le domaine d'étude. Cette approche élargie nous permettrait de mieux appréhender la portée de nos résultats et d'identifier d'éventuelles spécificités liées au contexte académique ou professionnel des participants.

Un troisième axe de recherche pourrait porter plus spécifiquement sur l'effet des croyances sur la dyslexie sur le niveau d'adaptation du dialogue – effet que nous n'avons pas pu analyser dans ce mémoire. Un de nos objectifs de départ était en effet de comparer les caractéristiques du dialogue des personnes ayant de bonnes croyances avec celles ayant de fausses idées. Cependant, tous les participants de l'étude ayant une mauvaise connaissance de la dyslexie et de ses caractéristiques, nous n'avons pu répondre à cet objectif. Ainsi, proposer cette expérience à un groupe ayant de bonnes croyances vis-à-vis de la dyslexie comme les étudiants en orthophonie pourrait permettre d'analyser les mécanismes d'adaptation selon le niveau de croyance.

Enfin, pour pouvoir généraliser nos résultats à la population générale et renforcer la validité

externe de notre étude, il serait nécessaire de réitérer l'expérience en veillant à avoir un échantillon représentatif. Pour cela, il faudrait tirer des participants au sort ou recruter à plus grande échelle.

Grâce à ces perspectives, ce travail pourrait ouvrir la voie à de nouvelles recherches et contribuer à enrichir davantage la littérature scientifique existante.

3.2. Perspectives cliniques en orthophonie

Parallèlement, ce mémoire pourrait également initier des actions concrètes au niveau clinique, offrant ainsi une passerelle entre la recherche et la pratique pour une meilleure prise en charge des patients dyslexiques.

Sensibiliser les individus, y compris les patients, les familles et les autres professionnels de la santé, sur les caractéristiques réelles de la dyslexie apparaît crucial au vu des résultats de notre étude. Tout d'abord, les orthophonistes peuvent jouer un rôle essentiel dans la réduction des stigmates et des préjugés associés à la dyslexie. En orientant une partie de leur pratique vers la sensibilisation et la prévention concernant la dyslexie, ils favorisent un environnement de soutien pour les personnes dyslexiques. Par ailleurs, des actions de sensibilisation et de prévention peuvent être déployées auprès des proches des patients dyslexiques, puis étendues aux structures éducatives telles que les collèges et lycées. Cela favoriserait une meilleure compréhension de la dyslexie et la création d'environnements éducatifs plus inclusifs. Il est aussi important de développer la prévention auprès des professionnels de santé en intégrant ces connaissances dans leur formation initiale et continue. Enfin, la collaboration interdisciplinaire entre les orthophonistes et d'autres professionnels de la santé et de l'éducation tels que les psychologues, les enseignants et les médecins est essentielle pour fournir un soutien global aux personnes dyslexiques. Cette collaboration permettrait d'intégrer des approches complémentaires pour répondre à leurs besoins en matière de communication, d'éducation et de bien-être général.

Conclusion

Malgré sa popularité, la dyslexie reste méconnue du grand public. Les résultats de cette étude soulignent l'importance des croyances et des connaissances sur la dyslexie dans les interactions verbales. En examinant l'effet de ces croyances sur la communication, nous avons observé des différences significatives dans le comportement des participants, en fonction de leur perception de l'interlocuteur comme dyslexique ou non dyslexique. Nos résultats, montrent une augmentation significative du nombre de mots, de tours de parole et de marques de hedging, ainsi qu'une réduction du nombre de références définies utilisées lorsqu'un interlocuteur est annoncée comme dyslexique. Il est clair que la connaissance du caractère « dyslexique » de l'interlocuteur joue un rôle prépondérant dans la construction du terrain commun lors des dialogues, avec des participants adaptant leur discours en fonction de leurs hypothèses sur le profil de leur partenaire de communication. Nos résultats mettent également en lumière un manque évident de connaissances sur la dyslexie, en particulier parmi les étudiants en psychologie. Cette lacune souligne le besoin de sensibiliser et d'informer davantage le grand public sur la dyslexie et ses implications. Des actions de sensibilisation et de prévention pourraient contribuer à réduire la stigmatisation entourant la dyslexie et à promouvoir

une meilleure compréhension de ce trouble. Par ailleurs, nos constatations soulignent le besoin d'une intervention plus soutenue des orthophonistes dans la sensibilisation à la dyslexie. En intégrant la prévention dans leur pratique professionnelle, les orthophonistes peuvent jouer un rôle clé dans la promotion d'une communication plus inclusive et efficace pour les personnes dyslexiques. De telles initiatives pourraient également contribuer à créer des environnements favorables à l'épanouissement des personnes dyslexiques dans divers contextes, y compris à l'école et dans la société en général. Enfin, cette étude soulève des questions importantes pour la recherche future, notamment la nécessité d'explorer davantage l'influence des croyances individuelles sur les interactions.

Bibliographie

- American Psychiatric Association. (2015). DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (traduit par Crocq M. A. et Guelf, J. D.). Elsevier Masson.
- Bois, P., & Casalis S. (2018). Les dyslexies. Elsevier Masson.
- Bortfeld, H., & Brennan, S. E. (1997). Use and acquisition of idiomatic expressions in referring by native and non-native speakers. *Discourse Processes*, 23(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/01638537709544986>
- Bovet, V., Knutsen, D., & Fossard, M. (2023). Direct and indirect linguistic measures of common ground in dialogue studies involving a matching task : A systematic review. *Psychonomic Bulletin & Review*. <https://doi.org/10.3758/s13423-023-02359-2>
- Brennan, S. E., & Hanna, J. E. (2009). Partner-Specific Adaptation in Dialog. *Topics in Cognitive Science*, 1(2), 274–291. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2009.01019.x>
- Casalis, S., & Sprenger-Charolles, L. (2018). Troubles spécifiques du langage et dyslexie de développement. In *Les dyslexies* (p. 141-160). Elsevier Health Sciences.
- Castillo, & Gilger, J. W. (2018). Adult perceptions of children with dyslexia in the USA. *Annals of Dyslexia*, 68(3), 203–217.
- Champagne-Lavau, M., Fossard, M., Martel, G., Chapdelaine, C., Blouin, G., Rodriguez, J., & Stip, É. (2009). Do patients with schizophrenia attribute mental states in a referential communication task ? *Cognitive Neuropsychiatry*, 14(3), 217-239. <https://doi.org/10.1080/13546800903004114>
- CIM-10. (2008). Troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires. <https://icd.who.int/browse10/2008/fr#/F81.0>
- CIM-11. (2022). Troubles d'apprentissage du développement. <https://icd.who.int/browse11/lm/fr#/http://id.who.int/icd/entity/1008636089>
- Clark, H. H., & Wilkes-Gibbs, D. (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*, 22,1-39.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- De Azevedo, A. F., & Da Cruz Gafforelli, G. (2020). The impacts of developmental dyslexia on the practice of second language dyslexic teachers. *Caderno de Letras*, 35, 103. <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i35.17097>
- Doyle, C., Smeaton, A. F., Roche, R., & Boran, L. (2018). Inhibition and Updating, but Not Switching, Predict Developmental Dyslexia and Individual Variation in Reading Ability. *Frontiers in psychology*, 9, 795.
- Eriksen, B. A., Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon identification of a target letter in a non- search task. *Perception and Psycho-physics*. 16, 143–149.

- Eymauzy, P. (2023). Dialogue et dyslexie : Impact des croyances sur la dyslexie dans les comportements en situation de dialogue [mémoire d'orthophonie]. Université de Lille.
- Furnham, A. (2013). Lay knowledge of dyslexia. *Psychology*, 4, 940–949.
- Garrod, S., & Pickering, M. J. (2009). Joint Action, Interactive Alignment, and Dialog. *Topics in Cognitive Science*, 1(2), 292-304. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2009.01020.x>
- Glazzard, J., & Dale, K. (2012). Trainee Teachers with Dyslexia : Personal Narratives of Resilience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 26-37. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01254.x>
- Gola-Asmussen, C., Lequette, C., Pouget, G., Rouyer, C., & Zorman, M. (2010). ÉCLA-16+ : Évaluation des Compétences de Lecture chez l'Adulte de plus de 16 ans. Grenoble : CogniSciences.
- Gwernan-Jones, R., & Burden, R. (2010). Are they just lazy ? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86. <https://doi.org/10.1002/dys.393>
- 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
- Horowitz-Kraus, T. (2014). Pinpointing the Deficit in Executive Functions in Adolescents With Dyslexia Performing the Wisconsin Card Sorting Test. *Journal of Learning Disabilities*, 47(3), 208-223. <https://doi.org/10.1177/0022219412453084>
- Horton, W. A., & Keysar, B. (1996). When do speakers take into account common ground ? *Cognition*, 59(1), 91-117. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(96\)81418-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(96)81418-1)
- Inserm. (2007). Analyse critique des théories explicatives de la dyslexie. Dans *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. (p. 513-534). Les éditions Inserm.
- Knutsen, D., & Le Bigot, L. (2013). La production et la compréhension de références dans les théories psychologiques actuelles du dialogue. *Psychologie Française*, 58, 277-296.
- Lefavrais, P. (1967). Test de l'Alouette. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.
- Lin, Y., Zhang, X., Huang, Q., Lv, L., Huang, A., Li, A., Wu, K., & Huang, Y. (2020). The Prevalence of Dyslexia in Primary School Children and Their Chinese Literacy Assessment in Shantou, China. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 7140. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197140>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- Menghini, D., Finzi, A., Benassi, M., Bolzani, R., Facoetti, A., Giovagnoli, S., Ruffino, M., & Vicari, S. (2010). Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia : A comparative study. *Neuropsychologia*, 48(4), 863-872.

- Monsell, S. (2003). Task switching. *Trends in cognitive sciences*, 7(3), 134-140.
- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and Difficulties with Study Skills in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 31, 235-251.
- Peterson, R. T., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997-2007. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(12)60198-6)
- Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). Advanced progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: University Press.
- Snowling, M. J. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, 7(1), 37-46. <https://doi.org/10.1002/dys.185>
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of research in special educational needs*, 13(1), 7-14.
- Soares-Boucaud, I., Cheynel-Alberola, M.-L., & Georgieff, N. (2007). La dyslexie développementale en pédopsychiatrie : Diagnostic et prise en charge : Diagnosis and management of developmental dyslexia in child psychiatry. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(4), 220-225.
- Soriano-Ferrer, M., & Echegaray-Bengoa, J. (2014). A Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia : Scale Development and Validation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 203-208. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.299>
- 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.
- Stein J. (2018). What is Developmental Dyslexia?. *Brain sciences*, 8(2), 26. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020026>
- Wadlington, E., & Wadlington, P. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42.
- Wang, L. C., & Yang, H. M. (2015). Diverse inhibition and working memory of word recognition for dyslexic and typically developing children. *Dyslexia (Chichester, England)*, 21(2), 162-176. <https://doi.org/10.1002/dys.1490>
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. (2011c). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17(2), 165-183. <https://doi.org/10.1002/dys.426>

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire de mesure de la personnalité (IRI)

Annexe 2 : Questionnaire d'anxiété (STAI)

Annexe 3 : Questionnaire d'estime de soi (Rosenberg)

Annexe 4 : Questionnaire sur les croyances à propos de la dyslexie

Annexe 5 : Questionnaire général d'informations personnelles



ANNEXES

DU MÉMOIRE

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

Violette SALIN

Impact des croyances vis-à-vis de la dyslexie sur le dialogue

MÉMOIRE dirigé par

Dominique KNUTSEN, Maîtresse de conférences en psychologie cognitive, spécialisée en
psychologie du dialogue, Université de Lille - site Pont de Bois

Gwendoline MAHE, Maîtresse de conférences en psychologie cognitive, spécialisée dans
l'apprentissage de la lecture et ses troubles, Université de Lille - site Pont de Bois

Lille - 2024

Table des matières

Annexe 1 : Questionnaire de mesure de la personnalité (IRI)	A3
Annexe 2 : Questionnaires d'anxiété	A5
Annexe 3 : Questionnaire de mesure d'estime de soi : échelle de Rosenberg.....	A7
Annexe 4 : Questionnaire sur les croyances à propos de la dyslexie	A8
Annexe 5 : Questionnaire d'informations générales.....	A10

Annexe 1 : Questionnaire de mesure de la personnalité (IRI)

Indiquez en utilisant les indications qui figurent ci-dessous à quel point vous êtes en **Désaccord ou en Accord** avec chacune des affirmations qui suivent. Ne donnez qu'une réponse pour chaque proposition, puis **reportez dans la case de droite le chiffre correspondant**. Vous n'utiliserez le milieu de l'échelle que s'il vous est tout à fait impossible de porter un jugement sur votre manière de réagir.

Désaccord Complet	Désaccord Relatif	Ni accord, Ni désaccord	Accord relatif	Accord complet
1	2	3	4	5

1)	Assez régulièrement, je rêve et fantasme à propos de choses qui pourraient m'arriver.	1	2	3	4	5
2)	J'ai souvent des sentiments de tendresse, de compassion pour les personnes moins favorisées que moi.	1	2	3	4	5
3)	Je trouve parfois difficile de voir les choses du point de vue de l'autre.	1	2	3	4	5
4)	Il m'arrive de ne pas me sentir sincèrement désolé(e) pour les autres lorsqu'ils ont des problèmes.	1	2	3	4	5
5)	Je deviens vraiment absorbé(e) par les sentiments des personnages d'un roman.	1	2	3	4	5
6)	Dans les situations d'urgence, je me sens inquiet(e) et mal à l'aise.	1	2	3	4	5
7)	Lorsque je regarde un film ou une pièce de théâtre, je suis généralement objectif(ve), et il est rare que je sois complètement pris(e) dedans.	1	2	3	4	5
8)	En cas de désaccord, j'essaie de voir le point de vue de chacun avant de prendre une décision.	1	2	3	4	5
9)	Lorsque je vois une personne se faire exploiter, j'éprouve un certain sentiment de protection envers elle/à son égard.	1	2	3	4	5
10)	Je me sens parfois désarmé(e) lorsque je me trouve au cœur d'une situation très émotionnelle.	1	2	3	4	5
11)	Parfois, j'essaie de mieux comprendre mes ami(e)s en imaginant comment les choses se présentent de leur point de vue.	1	2	3	4	5
12)	C'est assez rare que je sois fortement absorbé(e) par un bon livre ou un bon film.	1	2	3	4	5
13)	Quand je vois qu'on fait du mal à quelqu'un, j'ai tendance à garder mon calme.	1	2	3	4	5
14)	D'habitude, les malheurs des autres ne m'affectent pas vraiment.	1	2	3	4	5
15)	Si je suis sûr(e) d'avoir raison sur un point, je ne perds pas tellement de temps à écouter les arguments des autres.	1	2	3	4	5
16)	Après avoir vu une pièce de théâtre ou un film, il m'est arrivé de me sentir comme si j'étais un des personnages.	1	2	3	4	5
17)	Me trouver dans une situation de tension émotionnelle me fait peur.	1	2	3	4	5
18)	Il m'arrive de ne pas éprouver de pitié pour des personnes que je vois être traitées injustement.	1	2	3	4	5
19)	En général, je suis plutôt efficace dans les situations d'urgence.	1	2	3	4	5
20)	Je suis souvent assez touché(e) par les événements que je vois se produire.	1	2	3	4	5
21)	Je crois qu'il y a deux côtés à toute question et j'essaie de les regarder tous les deux.	1	2	3	4	5

22)	J'aurais tendance à me décrire comme une personne au cœur tendre/sentimentale.	1	2	3	4	5
23)	Lorsque je regarde un bon film, je peux très facilement me mettre à la place du personnage principal.	1	2	3	4	5
24)	J'ai tendance à perdre le contrôle de moi-même dans les situations d'urgence.	1	2	3	4	5
25)	Quand j'en veux à quelqu'un, j'essaie habituellement de me mettre 'dans sa peau' pendant un moment.	1	2	3	4	5
26)	Lorsque je suis en train de lire une histoire intéressante, j'imagine ce que je ressentirais si les événements de l'histoire m'arrivaient.	1	2	3	4	5
27)	Je perds mes moyens quand je vois quelqu'un qui a gravement besoin d'aide dans une situation d'urgence.	1	2	3	4	5
28)	Avant de critiquer quelqu'un, j'essaie d'imaginer comment je me sentirais si j'étais à sa place.	1	2	3	4	5

Annexe 2 : Questionnaires d'anxiété

Questionnaire état.

Consignes : Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase, puis entourez, parmi les 4 points à droite, celui qui correspond le mieux à ce que vous ressentez A L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Ne passez pas trop de temps sur l'une ou l'autre de ces propositions et indiquez la réponse qui décrit le mieux vos sentiments ACTUELS.

	No n	Plutôt non	Plutôt oui	Ou i
1. Je me sens calme.	•	•	•	•
2. Je me sens en sécurité, sans inquiétude, en sûreté.	•	•	•	•
3. Je suis tendu(e), crispé(e).	•	•	•	•
4. Je me sens surmené(e).	•	•	•	•
5. Je me sens tranquille, bien dans ma peau.	•	•	•	•
6. Je me sens ému(e), bouleversé(e), contrarié(e).	•	•	•	•
7. L'idée de malheurs éventuels me tracasse en ce moment.	•	•	•	•
8. Je me sens content(e).	•	•	•	•
9. Je me sens effrayé(e).	•	•	•	•
10. Je me sens à mon aise (je me sens bien).	•	•	•	•
11. Je sens que j'ai confiance en moi.	•	•	•	•
12. Je me sens nerveux (nerveuse), irritable.	•	•	•	•
13. J'ai la frousse, la trouille (j'ai peur).	•	•	•	•
14. Je me sens indécis(e).	•	•	•	•
15. Je suis décontracté(e), détendu(e).	•	•	•	•
16. Je suis satisfait(e).	•	•	•	•
17. Je suis inquiet, soucieux (inquiète, soucieuse).	•	•	•	•
18. Je ne sais plus où j'en suis, je me sens déconcerté(e), dérouté(e).	•	•	•	•
19. Je me sens solide, posé(e), pondéré(e), réfléchi(e).	•	•	•	•
20. Je me sens de bonne humeur, aimable.	•	•	•	•

Questionnaire trait

Consignes : Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase, puis entourez, parmi les 4 points à droite, celui qui correspond le mieux à ce que vous ressentez GÉNÉRALEMENT. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Ne passez pas trop de temps sur l'une ou l'autre de ces propositions et indiquez la réponse qui décrit le mieux vos sentiments habituels.

	Presque jamais	Parfoi s	Souven t	Presque toujours
1. Je me sens de bonne humeur, aimable.	•	•	•	•
2. Je me sens nerveux (nerveuse) et agité(e).	•	•	•	•
3. Je me sens content(e) de moi.	•	•	•	•
4. Je voudrais être aussi heureux (heureuse) que les autres.	•	•	•	•
5. J'ai un sentiment d'échec.	•	•	•	•
6. Je me sens reposé(e).	•	•	•	•
7. J'ai tout mon sang-froid.	•	•	•	•
8. J'ai l'impression que les difficultés s'accumulent à un tel point que je ne peux plus les surmonter.	•	•	•	•
9. Je m'inquiète à propos de choses sans importance.	•	•	•	•
10. Je me sens heureux (heureuse).	•	•	•	•
11. J'ai des pensées qui me perturbent.	•	•	•	•
12. Je manque de confiance en moi.	•	•	•	•
13. Je me sens sans inquiétude, en sécurité, en sûreté.	•	•	•	•
14. Je prends facilement des décisions.	•	•	•	•
15. Je me sens incompetent(e), pas à la hauteur.	•	•	•	•
16. Je suis satisfait(e).	•	•	•	•
17. Des idées sans importance trottant dans ma tête me dérangent.	•	•	•	•
18. Je prends les déceptions tellement à cœur que je les oublie difficilement.	•	•	•	•
19. Je suis une personne posée, solide, stable.	•	•	•	•
20. Je deviens tendu(e) et agité(e) quand je réfléchis à mes soucis.	•	•	•	•

Annexe 3 : Questionnaire de mesure d'estime de soi : échelle de Rosenberg

	Fortement d'accord	D'accord	En désaccord	Fortement en désaccord
1. Dans l'ensemble, je suis satisfait.e de moi-même.				
2. Par moments, je pense que je ne sers à rien.				
3. Je trouve que j'ai un certain nombre de qualités positives.				
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que les autres.				
5. Je n'ai pas beaucoup de qualités dont je peux être fier.e.				
6. Par moments, je me sens inutile.				
7. Je trouve que j'ai autant de valeur que les autres.				
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.				
9. Au final, je pense que je suis un.e raté.e.				
10. Mon attitude envers moi-même est positive.				

Annexe 4 : Questionnaire sur les croyances à propos de la dyslexie

Format Likert

1 "je sais que c'est faux", 2 "c'est probablement faux", 3 "c'est probablement vrai" ou 4 "je sais que c'est vrai"

1. La dyslexie est un trouble d'apprentissage qui affecte le traitement du langage	1	2	3	4
2. Les personnes dyslexiques ont une intelligence inférieure à la moyenne	1	2	3	4
3. La dyslexie peut être soignée par le régime alimentaire et/ou l'exercice physique	1	2	3	4
4. Les personnes dyslexiques ont des difficultés à comprendre la structure du langage, en particulier la phonétique	1	2	3	4
5. Un individu peut être dyslexique et doué	1	2	3	4
6. Les médecins peuvent prescrire des médicaments pour aider les personnes dyslexiques	1	2	3	4
7. La dyslexie affecte souvent les capacités d'écriture et/ou d'expression orale	1	2	3	4
8. L'enseignement multisensoriel est important pour que les élèves dyslexiques puissent apprendre	1	2	3	4
9. À l'école, la dyslexie n'affecte que les performances de l'élève en lecture et non pas en mathématiques, en sciences sociales, etc...	1	2	3	4
10. Les personnes atteintes de dyslexie excellent souvent dans les domaines scientifique, musical, artistique et/ou technique	1	2	3	4
11. La dyslexie est souvent à l'origine de problèmes sociaux, émotionnels et/ou familiaux	1	2	3	4
12. La plupart des enseignants spécialisés reçoivent une formation intensive pour travailler avec des élèves dyslexiques	1	2	3	4
13. La plupart des enseignants de l'enseignement général reçoivent une formation intensive pour travailler avec des élèves atteints de dyslexie	1	2	3	4
14. La dyslexie a une composante héréditaire	1	2	3	4
15. La dyslexie est causée par un mauvais environnement familial et/ou un mauvais enseignement de la lecture	1	2	3	4
16. Accorder aux élèves dyslexiques des aménagements tels que du temps supplémentaire pour les tests, des listes orthographiques plus courtes, des places spéciales en classe, etc. est injuste par rapport aux autres élèves.	1	2	3	4
17. Les étudiants dyslexiques réussissent rarement dans les études supérieures	1	2	3	4
18. La plupart des faibles lecteurs sont dyslexiques	1	2	3	4
19. À l'école (générale ou spécialisée), l'enseignant devrait prendre en compte les besoins de chaque élève pour décider quelle place leur attribuer.	1	2	3	4
20. Les élèves atteints de dyslexie ont besoin d'un enseignement structuré, séquentiel et concret des compétences de base et des stratégies d'apprentissage	1	2	3	4
21. Les cerveaux des personnes dyslexiques sont différents de ceux des personnes non dyslexiques	1	2	3	4
22. Certains élèves atteints de dyslexie légère peuvent ne pas avoir de problèmes dus à la dyslexie avant le collège ou plus tard	1	2	3	4
23. Les enfants atteints de dyslexie présentent plus souvent des déficits au niveau de la conscience phonémique (c'est-à-dire la capacité à percevoir et à manipuler les sons dans le langage) qu'au niveau de toute autre capacité	1	2	3	4
24. Les écoles diagnostiquent généralement la dyslexie par l'administration d'un test standardisé reconnu au niveau national	1	2	3	4

25. Les personnes atteintes de dyslexie sont généralement très mauvaises en orthographe	1	2	3	4
26. Après trois à cinq heures d'enseignement, la plupart des éducateurs sont à même de travailler avec des élèves dyslexiques	1	2	3	4
27. Les personnes atteintes de dyslexie peuvent très bien comprendre un extrait de texte mais être incapables d'en prononcer les mots	1	2	3	4
28. Les personnes atteintes de dyslexie présentent généralement les mêmes caractéristiques, à des degrés de gravité similaires	1	2	3	4
29. L'inversion des mots est le principal critère d'identification de la dyslexie	1	2	3	4
30. Les personnes atteintes de dyslexie pourraient prononcer les mots d'un extrait de texte mais ne pas être en mesure de le comprendre	1	2	3	4

Annexe 5 : Questionnaire d'informations générales

QUESTIONNAIRE GENERAL

RECHERCHE: Etude du dialogue dans la dyslexie	
Responsable(s) du projet de recherche :	Dr. Dominique Knutsen Dr. Gwendoline Mahé SCALab – Université de Lille SHS

Les informations suivantes sont importantes pour l'étude et resteront anonymes et strictement confidentielles (cf. **Formulaire d'information et Consentement**).

Code sujet : _____

Genre : _____

Date de naissance (mois/année) : _____

Latéralité : _____

Langue maternelle : _____

Niveau d'études : _____

Niveau d'études de la mère : _____

Profession de la mère : _____

Niveau d'études du père : _____

Profession du père : _____

Connaissiez-vous déjà le participant avec qui vous avez réalisé l'expérience ? NON OUI

- Si oui, merci de préciser votre lien (ami, connaissance, collègue, etc.) avec cette personne :

- Si oui, merci de préciser depuis combien de temps vous connaissez cette personne :

La question suivante va nous aider à établir les possibilités d'influence de votre état de fatigue sur vos résultats.

1. La nuit passée, la qualité ainsi que la durée de votre sommeil ont été (plusieurs réponses possibles) :

A. Habituel B. Mauvais C. + court que d'habitude D. + long que d'habitude E. Excellent

Avez-vous souffert dans le passé ou souffrez-vous d'un problème d'ordre psychiatrique (dépression, schizophrénie, ...) ou neurologique (trouble sensoriel ou moteur, épilepsie, traumatisme crânien, ...) ?

NON OUI

Avez-vous reçu un diagnostic de trouble des apprentissages (dyslexie...) ? NON OUI

Impact des croyances vis-à-vis de la dyslexie sur le dialogue

Discipline : Orthophonie

Violette SALIN

Résumé : Lors d'un dialogue, les interlocuteurs partagent des informations, établissant un ensemble de références communes appelé terrain commun. La façon dont ce terrain commun se construit dépend des comportements et des ajustements des interlocuteurs. Les ajustements d'un locuteur sont influencés par ses perceptions de son partenaire. Certains comportements adaptatifs peuvent être inadaptés s'ils reposent sur des croyances erronées. L'objectif de cette étude était d'évaluer l'impact des croyances vis-à-vis de la dyslexie sur les comportements en situation de dialogue. Trente-neuf participants tout-venant ont été recrutés. Parmi eux, le groupe expérimental comportait vingt et un participants ayant interagi avec un compère présenté comme dyslexique et le groupe contrôle comptait quinze participants ayant interagi avec un compère présenté comme un étudiant. Nous avons analysé le comportement des participants lors d'une tâche de dialogue, en examinant le nombre de mots utilisés, le nombre de tours de parole, l'emploi des références définies et des marques de hedging. Ces dernières sont des marques comme « une sorte de ... » qui indiquent que la référence reste ouverte à la négociation. Nous avons constaté une adaptation excessive chez les dyades dyslexiques comparées au groupe contrôle. Parallèlement, nous leur avons soumis un questionnaire évaluant leurs croyances sur la dyslexie. Celui-ci a révélé que tous les participants avaient des croyances erronées sur la dyslexie. Ces résultats suggèrent que les croyances individuelles peuvent affecter la construction du terrain commun, surtout au début d'une interaction. Par conséquent, il est impératif de sensibiliser davantage le grand public pour combattre les idées fausses sur la dyslexie, susceptibles de compromettre l'adaptation et la compréhension lors des interactions verbales.

Mots-clés : Dyslexie, interaction, dialogue, croyances, terrain commun

Abstract : During a dialogue, the interlocutors share information, establishing a set of common references called common ground. The way this common ground is built depends on the behaviors and adjustments of the interlocutors. The adjustments of a speaker are influenced by their perceptions of their partner. Some adaptive behaviors may be inappropriate if they are based on erroneous beliefs. The aim of this study was to assess the impact of beliefs regarding dyslexia on behaviors in dialogue situations. Thirty-nine participants were recruited. Among them, the experimental group consisted of twenty-one participants who interacted with a confederate presented as dyslexic, and the control group consisted of fifteen participants who interacted with a confederate presented as a student. We analyzed the participants' behavior during a dialogue task, examining the number of words used, the number of speaking turns, the use of definite references, and hedging markers. The latter are markers like "a sort of..." which indicate that the reference remains open to negotiation. We found excessive adaptation in dyslexic dyads compared to the control group. At the same time, we administered a questionnaire assessing their beliefs about dyslexia. This revealed that all participants had erroneous beliefs about dyslexia. These results suggest that individual beliefs can affect the construction of common ground, especially at the beginning of an interaction. Therefore, it is imperative to further educate the public to combat misconceptions about dyslexia, which may compromise adaptation and understanding during verbal interactions.

Keywords : Dyslexia, interaction, dialogue, beliefs, common ground

Directeurs de mémoire : Gwendoline MAHÉ et Dominique KNUTSEN

Université de Lille