



HAL
open science

Étude des conduites narratives d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique

Madeleine Lévy, Florence Vergnaud

► **To cite this version:**

Madeleine Lévy, Florence Vergnaud. Étude des conduites narratives d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique. Sciences cognitives. 2016. dumas-01357974

HAL Id: dumas-01357974

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01357974>

Submitted on 30 Aug 2016

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

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

ACADEMIE DE PARIS
UNIVERSITE PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE
MEMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

**ETUDE DES CONDUITES NARRATIVES D'ENFANTS PORTEURS DE
TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE**

DIRECTRICES DE MEMOIRE :

ASSUIED-BEDDOK JEANNE & DA SILVA CHRISTINE

ANNEE UNIVERSITAIRE 2015-2016

LEVY MADELEINE
25/12/1991

VERGNAUD FLORENCE
16/12/1990

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier sincèrement, nos deux directrices de mémoire, mesdames Christine Da Silva et Jeanne Assuied-Beddok, sans qui ce projet n'aurait pu prendre forme. Nous les remercions pour leurs conseils avisés, tant sur le plan de la recherche que celui de l'orthophonie, qui nous ont guidées tout au long des douze derniers mois.

Nous remercions également vos familles et aux enfants qui nous ont fait confiance et nous ont permis de faire de belles rencontres. Cela n'aurait pas été possible sans plusieurs personnes qui ont su nous aider dans nos recherches, à savoir (dans l'ordre alphabétique): Brigitte Calvez, Annie Deschamps, Laure Jolly, Léa Mercier, Céline Petit, Sandrine Sudan, orthophonistes ; Marie-Christine Moreau, éducatrice spécialisée ; Jean-Paul Lechantre, directeur de l'école Romain Rolland à Nanterre. Nous remercions, aussi HAPPYneuron pour nous avoir gracieusement prêté le matériel nécessaire à nos passations.

Un étudiant orthophoniste se construit grâce aux nombreux stages qu'il effectue, et cette solide expérience nous a beaucoup apporté quant à notre future vie professionnelle mais également dans ce projet, nous remercions donc nos différents maîtres de stages envers qui nous sommes redevables.

Sans eux, les statistiques, codes informatiques et autres réjouissances auraient été moins agréables, merci à Géraldine Caumes et Yann Guarracino pour leur aide et leurs sages connaissances.

Une pensée va également à nos amis en général, de promotion ou non, qui se reconnaîtront et qui nous ont permis de trouver de quoi rire même dans les moments les plus difficiles.

Nous adressons aussi nos pensées les plus chaleureuses et remerciements à nos familles, nos parents, qui nous ont aidées dans nos recherches, nous ont soutenues dans ce projet mais aussi pendant ces quatre dernières années. Leur soutien nous a été plus que précieux sur tous les plans.

Enfin, nos pensées vont, de manière commune et personnelle, à François et Quentin. Nous les remercions amicalement et amoureusement pour leur soutien, leur aide, leurs conseils et surtout leur patience au cours des derniers mois, mais aussi au cours des quatre dernières années où nous nous sommes épanouies en tant que futures orthophonistes. Sans eux, cela n'aurait pas pu se faire.

Nous dédions ce travail aux enfants.

Attestations de non plagiat

Je soussigné(e) Lévy Madeleine, déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

Je soussigné(e) Vergnaud Florence, déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. LE RECIT (M. Lévy & F. Vergnaud)	2
1.1 DEFINITION GENERALE ET PRECISIONS	2
1.2 LES DIFFERENTS TYPES DE RECITS.....	2
1.3 INFLUENCE DU SUPPORT SUR LA NARRATION	3
1.4 COMPETENCES NECESSAIRES A LA PRODUCTION D'UN RECIT.....	3
1.4.1 Pragmatique communicationnelle et fonctions cognitives	3
1.4.2 Prise en compte des états mentaux	4
1.5 LE RECIT ET SA STRUCTURE.....	4
1.5.1 La macrostructure.....	4
1.5.2 La cohérence.....	5
1.6 LES MARQUEURS LINGUISTIQUES DE LA NARRATION	6
1.6.1 La microstructure.....	6
1.6.2 Les opérations de cohésion.....	6
1.6.3 Les opérations de connexion	7
1.7 DEVELOPPEMENT DES CAPACITES NARRATIVES.....	7
1.7.1 De 3 à 4 ans : l'organisation des conduites narratives	8
1.7.2 De 5 à 6 ans : acquisition de l'organisation canonique du récit.....	8
1.7.3 A 7 ans : stabilité de la continuité thématique.....	9
1.7.4 De 8 à 9 ans : évolution vers une structure narrative complète.....	10
1.7.5 Entre 10 et 11 ans : un profil semblable à celui de l'adulte	10
2. LES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE (M. Lévy)	11
2.1 DEFINITION, CRITERES ET CLASSIFICATIONS	11
2.1.1 CIM 10	11
2.1.2 DSM V.....	11
2.1.3 Les données actuelles concernant les TSA.....	12
2.1.4 La prise en charge des patients porteurs de TSA.....	12
2.2 COMMUNICATION SOCIALE ET LANGAGE CHEZ LES PERSONNES PORTEUSES DE TSA	12
2.2.1 La communication non verbale et les prérequis au langage.....	12
2.2.2 L'acquisition du langage chez l'enfant porteur de TSA.....	14
2.2.3 Les caractéristiques du langage autistique	14
2.3 CARACTERISTIQUES PERCEPTIVES ET COGNITIVES.....	15
2.3.1 La perception des émotions.....	15
2.3.2 La cohérence centrale	16
2.3.3 La Théorie de l'esprit	16
2.4 LE RECIT CHEZ LES ENFANTS PORTEURS DE TSA.....	17
3. L'ETAYAGE : CONCEPTS ET DEFINITIONS (F. Vergnaud)	18

3.1	DEFINITION GENERALE.....	18
3.2	LE ROLE DE L'ETAYAGE.....	18
3.3	PARAMETRES DE L'ETAYAGE LANGAGIER	19
3.4	LES CONDUITES ETAYANTES EN ORTHOPHONIE.....	20
3.5	ETAYAGE DES CONDUITES NARRATIVES : METHODES D'INTERVENTION	21
	PROBLEMATIQUE.....	23
	HYPOTHESES.....	24
	METHODOLOGIE.....	24
1.	POPULATION	24
1.1	CRITERES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION DE L'ECHANTILLON	25
1.2	DESCRIPTION DES DEUX GROUPES DE L'ECHANTILLON.....	25
2.	ENTRETIENS ET PROTOCOLE DE PASSATION	26
2.1	PREMIERE PARTIE : RECITS DE L'ENFANT A PARTIR DU SUPPORT PAPIER, SANS ET AVEC ETAYAGE	28
2.2	DEUXIEME PARTIE : RECITS DE L'ENFANT A PARTIR DU SUPPORT AUDIOVISUEL, SANS ET AVEC ETAYAGE	29
	RECUEIL DES DONNEES	30
1.	TRANSCRIPTIONS DES CORPUS LINGUISTIQUES.....	30
2.	GRILLE D'ANALYSE.....	30
3.	AXES D'ANALYSE ET TECHNIQUES DE MESURE	31
3.1	ANALYSE DU RECIT.....	31
3.1.1	<i>L'organisation</i>	<i>31</i>
3.1.2	<i>Le contenu</i>	<i>31</i>
3.1.3	<i>La textualisation.....</i>	<i>32</i>
3.2	L'ANALYSE DE L'ETAYAGE	32
	METHODE D'ANALYSE DES DONNEES.....	32
	ANALYSE DES RESULTATS	33
1.	ANALYSE BASEE SUR DES CRITERES QUANTITATIFS	33
1.1	NOMBRE D'ENONCES PAR RECIT	33
1.2	NOMBRE DE MOTS PAR RECIT.....	36
1.3	TEMPS DE NARRATION DES RECITS.....	37
1.4	CONCLUSION	38
2.	ANALYSE BASEE SUR DES CRITERES QUALITATIFS	39
2.1	ANALYSE DE L'ORGANISATION NARRATIVE	39
2.2	ANALYSE DU CONTENU NARRATIF.....	41
2.2.1	<i>L'évocation des évènements.....</i>	<i>41</i>

2.2.2	<i>L'évocation des états internes et fausses croyances</i>	43
2.1	ANALYSE DE LA TEXTUALISATION	47
2.2	CONCLUSION	50
3.	ANALYSE DE L'EFFET DE L'ETAYAGE SUR LES PRODUCTIONS NARRATIVES	50
3.1	LE NOMBRE D'ENONCES ETAYANTS	50
3.2	EFFET DE L'ETAYAGE SUR LES PRODUCTIONS NARRATIVES DES ENFANTS	52
3.3	L'INFLUENCE DE L'ETAYAGE SUR LA QUALITE DES RECITS	54
3.4	CONCLUSION	55
	VALIDATION DES HYPOTHESES	56
	DISCUSSION	57
	LIMITES ET BIAIS DE L'ETUDE	58
	CONCLUSION GENERALE	58
	PERSPECTIVES REEDUCATIVES	60
	BIBLIOGRAPHIE	61
	ANNEXE A	66
	ANNEXE B	67
	ANNEXE C	68
	ANNEXE D	69
	ANNEXE E	70
	ANNEXE F	70
	ANNEXE G	71
	ANNEXE H	72
	ANNEXE I	73
	ANNEXE J	73
	ANNEXE K	74
	ANNEXE L	76

Table des graphiques et tableaux

Tableau 1 : Tableau d'appariement des enfants.	26
Graphique 1 : Moyennes du nombre d'énoncés par récit.....	34
Tableau 2 : Valeurs maximales et minimales du nombre d'énoncés.	34
Graphique 2 : Moyennes du nombre de mots par récit.	36
Tableau 4 : Valeurs maximales et minimales du nombre de mots par récit.....	37
Graphique 3: Moyennes du temps de narration des récits par population.	38
Graphiques 4 et 5: Moyennes d'évocations des éléments de structure dans les deux récits.	40
Graphiques 6 et 7: Moyennes d'évocations des événements dans La pierre sur le chemin et La chute dans le bassin.....	42
Graphiques 8 et 9 : Pourcentages d'énoncés évoquant des états internes et des fausses croyances dans le récit de La pierre sur le chemin.....	44
Graphiques 10 et 11 : Pourcentages d'énoncés évoquant des états internes et des fausses croyances dans le récit de La chute dans le bassin.....	44
Graphiques 12 et 13 : Nombre d'états internes et de fausses croyances évoqués dans les récits de La pierre sur le chemin et de La chute dans le bassin.....	46
Graphiques 14 et 15 : Pourcentages des types d'introduction de personnages présents dans les deux récits produits par la population porteuse de TSA et la population contrôle.	48
Graphiques 16 et 17 : Types d'introduction de chaque personnage dans les deux récits de la population porteuse de TSA et de la population contrôle.	49
Graphique 18 : Moyennes du nombre d'énoncés étayants par récit.....	51
Graphiques 19 et 20 : Effet de l'étayage pour les deux populations, tous récits confondus.	53
Graphiques 21 et 22 : Pourcentages des types d'effet selon l'étayage utilisé dans les deux populations.	54

Introduction

Les conduites narratives ont une place fondamentale dans l'usage du langage. Raconter, restituer, élaborer un récit c'est avant tout rentrer en relation avec autrui. Ce sont des actes linguistiques, pragmatiques et sociaux. Or, la maîtrise du récit par l'enfant est fondée sur un bon développement du langage et de la communication. Ainsi, lorsque le langage et la communication sont troublés, raconter, élaborer un récit, ne va pas de soi.

De fait, nombre d'études s'attachant à décrire les modes de narration d'enfants à la communication troublée soulignent les difficultés de ces sujets dans leur activité narrative (De Weck & Rosat, 2003 (22) ; Hilaire-Debove & Kern, 2013 (35) ; Veneziano & Hudelot, 2006 (59)). Plusieurs mémoires d'orthophonie se sont eux aussi intéressés aux conduites narratives d'enfants présentant un trouble spécifique du langage oral (Durand & Hilaire-Debove, 2008 (24) ; Labat & Vimont, 2015 (39)) ou porteurs d'un trouble du spectre autistique (TSA, par la suite) avec syndrome d'Asperger (Agron, 2014 (2)).

Les enfants porteurs de TSA accèdent à la communication et au langage de manière très spécifique. Pour ce qui est du récit, il est rapporté dans la littérature qu'ils « *ont beaucoup de difficultés à ordonner une histoire et à évoquer leurs souvenirs autrement que comme des flashes, des conglomerats confus et condensés d'affects et de représentations* » (Hochmann, 2007, p. 107 (36)). Or, les TSA correspondent à des symptomatologies très hétérogènes. Dans une perspective généraliste, nous avons donc pris la décision de ne pas nous limiter à un type de TSA en particulier, mais bien d'observer les conduites narratives sous l'angle de leur hétérogénéité, à la recherche d'un profil ou plusieurs profils propres aux enfants porteurs de TSA. De plus, nous souhaitons comprendre le lien entre l'hétérogénéité des niveaux linguistiques et les compétences narratives des enfants porteurs de TSA et l'apport qu'un étayage peut avoir sur ces productions narratives.

Notre mémoire a donc un double objectif : décrire et analyser les conduites narratives d'enfants porteurs de TSA, en fonction du support proposé (papier ou audiovisuel), afin de mieux comprendre les spécificités langagières verbales présentes dans ce trouble. Et rendre compte de l'effet d'un étayage dans la perspective d'une intervention en orthophonie adaptée à cette population.

Dans cette optique nous abordons, dans une première partie, le récit, ses spécificités linguistiques et comment il se développe chez l'enfant. Puis, dans une seconde partie, nous traitons des caractéristiques langagières et communicationnelles présentes dans les TSA. Enfin, dans une troisième partie, est abordée la question de l'étayage, son rôle et les stratégies pouvant être utilisées dans des situations de conduites narratives.

1. Le récit

1.1 Définition générale et précisions

Pour Adam (1996) (1), qui s'appuie sur les travaux de Labov (1993) (43), un récit ne peut être considéré comme tel que s'il y a « *la représentation d' (au moins) un évènement* » (p. 10), de plus, cet évènement « *doit être raconté sous la forme d'au moins deux propositions temporellement ordonnées et formant une histoire* » (p. 12). Il ajoute aussi qu'un récit ne prend vie que lorsqu'à cette « *dimension épisodique* » on ajoute une « *dimension configurationnelle* » (p. 17), soit une macrostructure sémantique (dont nous verrons la définition plus en détails en aval, cf. 1.5.1).

Comprendre les conduites narratives chez l'enfant c'est aussi comprendre la place qu'occupent ces processus narratifs. Pour Billard (2014) (11) le récit est à la fois un aspect très élaboré du langage, aux côtés du lexique et de la syntaxe, mais il est aussi un aboutissement du développement des capacités langagières : lexique et syntaxe étant nécessaire à l'élaboration d'un récit. De plus, pour Veneziano (2016) (58), les capacités narratives, quand elles sont optimales, sont le résultat d'un bon développement langagier. Le récit chez l'enfant est donc ce qui représente le mieux un bon niveau de langage.

La notion de contexte est aussi importante pour comprendre comment les enfants construisent un récit. En effet, Kern (2002) (39) explique qu'un récit se construit grâce au contexte dans lequel il est élaboré. Cette notion de contexte est définie par trois dimensions: communicative (caractéristiques de la communication, des interlocuteurs), textuelle (caractéristiques structurelles de la production) et linguistique (caractéristiques du code utilisé : oral, écrit).

1.2 Les différents types de récits

De Weck (2005) (20) apporte aussi une précision de perspective dans la description du récit, quant à son usage et à sa construction. En effet, pour elle le récit se place dans une perspective discursive qui comprend : les textes de l'ordre du « raconter », le discours informatif, procédural, argumentatif etc. « Le raconter » regroupe la narration ou la « séquence narrative » (réalisées à partir d'un support) et le « récit d'expérience personnelle » ou « script ». Aussi, le terme de récit s'appliquera plus aux expériences personnelles vécues, et donc réelles, alors que la narration désigne un contenu fictionnel qui peut être élaboré ou non à partir d'un support.

1.3 Influence du support sur la narration

Peu d'études ont cherché à étudier si la forme du support (images papier, vidéo...) avait un impact ou une influence sur la compréhension du récit chez l'enfant. Nous pouvons toutefois citer l'étude de Walma van der Molen et al. (1997) (62) qui a montré que les informations présentées sous forme vidéo à des enfants (152 en tout, sans pathologie ou trouble et scolarisés du CM1 à la 6ème) avaient été mieux retenues que les informations présentées sous formes d'images (avec un support papier sans animation).

En outre, Veneziano et Hudelot (2006) (59), expliquent que le support en images (de type bande-dessinée) place l'enfant dans un effort d'interprétation contrairement au support audiovisuel. En effet, pour eux la 'mise en mots' du récit à partir du support papier demande plus d'interprétation de la part de l'enfant que le support audiovisuel ou plus d'éléments d'enchaînement lui sont proposés. Toutefois, nous n'avons trouvé aucune étude pouvant expliquer si un support audiovisuel, du fait qu'il présente des scènes animées (où les actions et mouvements sont donc inscrits dans une chronologie propre au dessin-animé en question), permet de réduire cet effort interprétatif de l'enfant, en ce qu'il lui propose déjà des pistes de compréhension par rapport à l'enchaînement des actions par exemple.

L'une de nos hypothèses de travail reprend cette interrogation par rapport à l'influence du support sur la narration. En effet, nous avons présenté aux enfants témoins de l'étude deux supports : un support papier et un support audiovisuel. Cela est présenté dans l'analyse de nos expérimentations.

1.4 Compétences nécessaires à la production d'un récit

1.4.1 Pragmatique communicationnelle et fonctions cognitives

Le récit en tant que compétence langagière orale demande à être soutenu par les fonctions langagières, communicationnelles/pragmatiques mais aussi cognitives. En effet, il est reconnu que le bon fonctionnement du langage s'appuie sur les fonctions exécutives, attentionnelles et mnésiques. Par exemple, des sujets avec un trouble spécifique du langage écrit (dyslexie) ou oral (dysphasie) ont des compétences en mémoire de travail altérées.

Or, la production d'un récit dépend de trois facteurs (Monfort, Monfort-Juarez & Juarez-Sanchez, 2005 (49)) :

- la capacité à mettre en mémoire et à récupérer des événements passés;
- la motivation de faire part du récit à une personne;
- des habiletés linguistiques afin que le récit soit cohérent et compréhensible.

Ainsi, la mémoire de travail aurait un rôle tout particulier dans l'élaboration d'un récit. Elle permettrait de traiter l'information à élaborer, par l'anticipation, tout en prenant en compte ce qui est déjà produit. Elle permettrait aussi, de conserver en mémoire, ce qui a été visualisé (support de l'histoire), pendant une très courte durée nécessaire pour relater l'histoire le plus précisément possible.

Pour Veneziano et Hudelot (2006) (59), si certains enfants tout-venant ont des difficultés à élaborer leur récit, en expliquant notamment les états internes des personnages de l'histoire présentée, c'est parce qu'ils sont confrontés à une surcharge des « ressources cognitives ». En effet, ils ont observé que des enfants peuvent s'exprimer à propos des états internes des personnages de l'histoire si la charge mnésique est allégée par un questionnement précis (conduite étayante) alors qu'ils ne le font pas lors de récits spontanés (Le Normand, Veneziano, Scripzac & Testagrossa, 2011 (44)).

1.4.2 Prise en compte des états mentaux

C'est vers la fin de la deuxième année qu'un enfant est normalement capable de prendre en compte les « états mentaux » d'autrui (Le Normand et al., 2011 (44); Veneziano, 2010 (57)). Aussi, cette capacité est nécessaire dans l'élaboration d'un récit car les personnages de l'histoire ont des « états internes » et des « fausses croyances » qui leurs sont propres : les états internes étant des états mentaux, pensées ou croyances de l'ordre de l'implicite et non verbalisés ; tandis que le concept de fausse croyance est l'attribution d'une croyance erronée à l'un des personnages de l'histoire (Veneziano & Hudelot, 2006 (59)).

Les comprendre est donc nécessaire afin de saisir les liens de causalités entre ces états internes, croyances, et les événements qui prennent place dans l'histoire (Veneziano & Hudelot, 2006 (59)).

1.5 Le récit et sa structure

Le récit s'analyse sur trois niveaux : le contenu, l'organisation et la textualisation de la production. Le contenu concerne ce qui est transmis, l'organisation la façon dont la séquence narrative se met en place et la textualisation, « la mise en mots » en elle-même du contenu (De Weck & Marro, 2010 (21)). C'est ce que nous abordons ci-dessous.

1.5.1 La macrostructure

La notion de macrostructure ou de séquence narrative s'applique à un niveau global. Elle correspond à l'organisation interne du récit sous forme d'une trame. La

séquence narrative « *se distingue des autres types de séquences par le fait qu'elle est construite sur la base d'un schéma conventionnel de base spécifique qui relève d'une mémoire culturelle* » (De Weck & Rosat, 2003, p. 83 (22)). C'est donc cette séquence qui va permettre d'identifier un discours comme étant un récit. Qu'elle soit désignée sous le nom de schéma narratif, de séquence narrative ou de macrostructure, une structure prototypique se dégage, constituée de cinq composantes:

- l'introduction/ exposition ou situation initiale : elle correspond à l'installation du cadre spatio-temporel et à la présentation des personnages ;
- une complication ou évènement déclencheur/ perturbateur : c'est un évènement qui crée une rupture ;
- le développement ou tentative de résolution du problème : il s'agit d'une succession d'évènements en réaction à la complication ;
- une résolution, les évènements s'acheminent vers une fin ;
- une coda ou état final : elle signale la fin du récit. Cette composante est optionnelle.

La macrostructure décrit donc des éléments référés au niveau sémantique (Fayol, 1985) (27). Ces différentes composantes du récit doivent alors constituer un tout cohérent.

1.5.2 La cohérence

La cohérence concerne la représentation sémantique ou cognitive pré ou post linguistique (Fayol, 1985 (27)). Elle résulte de l'interprétation du locuteur. Selon Charolles (1978) (14), elle est régie par quatre « méta-règles » :

- méta-règle de répétition : pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement des éléments de récurrence (personnages, objets qui reviennent...) ;
- méta-règle de progression: le développement de texte doit s'accompagner d'un apport de sens perpétuellement et régulièrement renouvelé ;
- méta-règle de non contradiction : le développement ne doit introduire aucun élément contredisant un contenu qui a été posé antérieurement ;
- méta-règle de relation : les faits doivent être liés les uns aux autres.

La cohérence existe avant la production d'un récit. Le locuteur ou l'auteur introduit alors chaque élément à l'aide d'unités linguistiques spécifiques.

1.6 Les marqueurs linguistiques de la narration

1.6.1 La microstructure

La microstructure rend compte des relations interphrastiques (Fayol, 1985 (27)). Selon de Weck et Rosat (2003) (22), qui la désigne sous le terme de textualisation, « *elle correspond à la mise en mots effective du discours aboutissant à la linéarisation des unités linguistiques tout en tenant compte des décisions prises aux autres niveaux d'opérations* » (p. 163). Cette forme superficielle n'est donc pas indépendante de la macrostructure, au contraire elle détermine le choix des unités linguistiques en fonction d'elle. Elle permet la cohésion du récit.

1.6.2 Les opérations de cohésion

1.6.2.1 L'introduction des personnages

Pour introduire un nouveau référent dans un discours, le locuteur doit choisir entre diverses options linguistiques qui vont dépendre du lien entre le référentiel et la situation de production (De Weck & Rosat, 2003 (22)). Dans le cas du récit, Clark, Haviland, et Freedle (1977) (15) ont déterminé, par ce qu'ils appellent le « given-new contract », que les nouveaux personnages se doivent d'être introduits par une forme indéfinie.

Ainsi, un personnage introduit par un syntagme nominal indéfini ([déterminant indéfini + nom] exemple : un garçon) constitue une introduction appropriée, tandis qu'un personnage introduit par un syntagme nominal défini ou un pronom personnel de la troisième personne ([déterminant défini + nom] exemple : le garçon ou il) constituerait une introduction inappropriée. En effet, ce type d'introduction signifie que le locuteur ne prend pas en compte le degré de connaissance du référentiel de son ou ses interlocuteurs, mais seulement le sien (De Weck & Rosat, 2003 (22)).

1.6.2.2 Les chaînes anaphoriques

Les chaînes anaphoriques permettent d'assurer à la fois le maintien, la réintroduction et l'alternance des éléments référentiels. On parlera de maintien lorsque les unités anaphoriques se succèdent. Dans ce cas, c'est l'utilisation d'un pronom personnel de troisième personne qui sera favorisée. La réintroduction fait suite à une interruption momentanée de la chaîne pour faire place à d'autres éléments thématiques. C'est alors l'anaphore nominale qui est privilégiée. Enfin pour passer d'une chaîne anaphorique à une autre, le locuteur a deux possibilités (De Weck & Rosat, 2003 (22)).

1.6.3 Les opérations de connexion

Les connecteurs sont des éléments syntaxiques très importants dans une narration. Ils marquent l'articulation du texte, sa hiérarchie. En effet, selon Kern (1997) (38) ils permettent « *de marquer la relation sémantique entre deux clauses et/ou deux phrases* » (p. 342). Cette relation peut prendre la forme d'une coordination ou d'une subordination.

Au niveau local, ils agissent sur l'ordonnement intra et inter-propositionnel et peuvent renseigner sur les « *liens logiques* » entre les événements (Kern, 1997, p. 342 (38)). Au niveau global, ils marquent l'enchaînement des séquences (De Weck & Rosat, 2003 (22)). Ils spécifient les liens structuraux des diverses parties du discours. Ils peuvent indiquer, par exemple, une relation de cause (car, parce que...), une rupture (soudain, tout à coup...), une condition ou une conséquence (De Weck & Rosat, 2003 (22); Kern, 1997 (38)). Il existe aussi des connecteurs plus polyvalents comme « et » qui fait figure d'archi-connecteur (Fayol, 1985 (27)).

Enfin, Kern (1997) (38) précise que ce sont les connecteurs « *temporo-aspectuels* » (p. 342) (alors, ensuite, après...) qui sont les plus importants lors de la production d'un récit. En effet, un récit est organisé de façon temporelle, il s'agit donc de se servir des connecteurs afin de bien l'organiser chronologiquement. Ces opérations de connexions peuvent être amenées par des adverbes ou des conjonctions.

1.7 Développement des capacités narratives

Des premiers mots de l'enfant à une narration élaborée et stable, les auteurs s'accordent à dire qu'il faut plusieurs années (environ 9 ans). Avant, de décrire précisément les processus développementaux et leur chronologie nous pouvons présenter de manière introductive ce que Fayol (1985) (27), à partir des travaux d'Applebee, présente comme la « *complexité croissante des trames narratives* » (p. 79). En effet, les conduites narratives suivent un processus de complexification et d'enrichissement qui peut être divisé en six stades différents :

- stade 1 – les « *amas* » : c'est un ensemble de propositions qui n'entretiennent aucune relation ;
- stade 2 – les « *séquences* » : c'est une suite de proposition comportant un « *argument commun* » ;
- stade 3 – la « *narration primaire* » : c'est un ensemble d'événements complémentaires se trouvant groupés sous une activité ordonnée ;

- stade 4 – les « chaînes non focalisées sans clôture » : ce sont plusieurs propositions concaténées dont chacune partage un élément commun ;
- stade 5 – les « chaînes focalisées » : c'est une narration d'actions effectuées ou subies par un personnage central ;
- stade 6 – la « narration orientée progressivement » : chaque incident se développe, du pré-ressenti jusqu'au sommet de l'histoire.

L'évolution de ces capacités narratives présente des marqueurs précis selon l'âge développemental de l'enfant. Ce sont ces marqueurs que nous allons décrire ci-dessous.

1.7.1 De 3 à 4 ans : l'organisation des conduites narratives

Kern (1997) (38), dans sa thèse portant sur l'observation des compétences narratives chez des enfants de 3 à 11 ans et chez des adultes, décrit très précisément l'évolution de ces capacités. En effet, elle présente cette progression sous plusieurs angles: la continuité thématique au sein d'un récit ainsi que l'introduction, le maintien et le changement des personnages/participants principaux et secondaires. Ainsi, Kern (1997) (38) a montré que chez les enfants de 3 à 4 ans, la continuité thématique était absente des récits. L'introduction des participants ne respecte pas « les contraintes communicatives », ce qui force l'interlocuteur à prendre en compte les expressions faciales de l'enfant en plus de ses productions verbales afin de le comprendre. Les chaînes anaphoriques sont utilisées pour le maintien des personnages.

Billard (2014) (11) explique que la première forme de récit est possible à 4 ans mais qu'elle sera très liée au contexte. Ainsi, la narration de l'enfant concerne d'abord les événements qu'il a pu vivre et il est assez difficile de savoir s'il s'agit de vraies histoires, selon Magee et Sutton-Smith cités par Fayol (1985, p. 78) (27).

Pour Hilaire-Debove et Kern (2013) (35), les enfants sont alors capables de donner quelques éléments de l'introduction de l'histoire mais ne donne pas encore l'évènement incitateur ni la résolution. Tous les personnages ne sont pas mentionnés et les personnages secondaires le sont très peu. De même, à cet âge, les enfants sont capables de comprendre les événements à fort contenu émotionnels dans un film narratif, selon Mialeret et Malandain repris par Fayol (1985, p. 82) (27).

1.7.2 De 5 à 6 ans : acquisition de l'organisation canonique du récit

Les récits d'enfants de 5 ans sont assez similaires à ceux des enfants de 3/4 ans (cf. 1.7.1) par rapport à la stabilité de la continuité thématique, ainsi que dans la mention des

participants (Kern, 1997 (38)). Toutefois, Kern a pu observer que les événements étaient beaucoup plus ancrés dans le présent, même s'il subsiste de nombreux va-et-vient avec le passé. Cet ancrage ne permet pas pour autant à l'enfant de cet âge de hiérarchiser les événements de l'histoire. Pour Veneziano et Hudelot (2006) (59), c'est l'âge auquel les enfants sont capables de produire un récit de type « descriptif » avec une certaine difficulté à parler des causes et des aspects implicites du récit (Veneziano, 2016 (58)). Ils sont capables de produire une histoire avec une bonne organisation chronologique des événements qui la constituent (Le Normand et al., 2011 (44)). De plus, l'introduction des personnages principaux et secondaires n'est plus omise (Hilaire-Debove & Kern, 2013 (35)).

C'est aussi à partir de 5 ans, qu'il y a un changement « radical » selon Hilaire-Debove et Kern (2013) (35) dans l'apparition de la capacité à élaborer une « mise en intrigue ». On observe de même, le début de l'augmentation de l'élaboration de toutes les sous-composantes de la macrostructure du récit ainsi que l'expression des aspects évaluatifs du récit (Le Normand et al., 2011 (44)). Veneziano et Hudelot (2006) (59) relève toutefois, la rareté de l'expression des fausses-croyance en récit spontané (versus récit avec étayage).

La sixième année est un âge clé dans le développement des conduites narratives. En effet, pour Fayol (1985) (27) c'est l'âge qui marque l'acquisition de « *l'organisation canonique* » (p. 93). Les enfants vont alors commencer leur récit par la fameuse formule « il était une fois », ajoutent des événements non présents avec des relations causales, de début et de fin (Repina cité par Fayol, 1985, p. 79 (27); Veneziano & Hudelot, 2006 (59)), mentionnent le cadre et l'évènement incitateur et donnent quelques éléments interprétatifs (Hilaire-Debove & Kern, 2013 (35)), tout en utilisant à bon escient les flexions verbales de temporalité (Billard, 2014 (11)). L'expression de la fausse-croyance se développe alors, et ce, jusqu'à 7 ans. On peut observer la capacité à expliquer les événements et les liens de causalités du récit (Margairaz & Piaget cités par Fayol, 1985, p. 79 (27)).

1.7.3 A 7 ans : stabilité de la continuité thématique

Kern (1997) (38) explique combien, avant 7 ans, la variabilité interindividuelle des productions narratives est grande. C'est l'âge à partir duquel les enfants respectent la continuité thématique. L'introduction des participants se fait de manière plus explicite même si ce n'est pas encore tout à fait « décontextualisé ». Enfin, on note qu'ils sont de plus en plus précis à propos du déroulement de l'histoire (Hilaire-Debove & Kern, 2013

(35)) avec, en parallèle, une meilleure utilisation des coordinateurs temporels de séquentialité (Billard, 2014 (11)).

1.7.4 De 8 à 9 ans : évolution vers une structure narrative complète

Entre 8 et 9 ans apparaît une capacité à interpréter et, pour ce faire, une capacité à se détacher peu à peu du support (Hilaire-Debove & Kern, 2013 (35)). De même, on assiste à une hiérarchisation des sous-composantes de la structure narrative (Fayol, 1985, p. 95 (27)). Dès lors, les enfants vont commencer à vraiment expliciter les états internes des personnages de l'histoire (Veneziano & Hudelot, 2006 (59)) et ce pour bien expliquer le comportement des personnages en question (Veneziano, 2016 (58)).

C'est aussi à cet âge qu'ils ont acquis une réelle capacité à évaluer les états internes et fausses-croyances des personnages de l'histoire (Veneziano & Hudelot, 2006 (59)). A 9 ans, les enfants sont normalement arrivés à une « structure narrative complète » (Veneziano, 2016 (58)).

1.7.5 Entre 10 et 11 ans : un profil semblable à celui de l'adulte

Une fois la structure narrative complète acquise, on observe une continuité thématique bien maintenue, permettant la bonne compréhension de l'auditeur. L'introduction des participants à l'histoire est « lexicalement explicite ». Le temps d'ancrage des événements est aussi maintenu avec une bonne utilisation des connecteurs en parallèle (Kern, 1997 (38)) : connecteurs de temporalité et de séquentialité (Billard, 2014 (11)). L'expression des fausses-croyances ne fait qu'augmenter avec de bons processus de rectification en cas d'erreurs (après étayage) (Veneziano & Hudelot, 2006 (59)). C'est donc à cet âge qu'on observe un parfait respect des contraintes narratives lors de la production d'un récit (Billard, 2014 (11)). Le profil des conduites narratives est alors semblable à celui d'un adulte.

Le récit chez l'adulte est illustré par la grande variation de la forme de ses productions et par l'utilisation de moyens variés qui sont « *le reflet de la bonne connaissance du système linguistique et de son emploi* » (Kern, 1997, p. 557 (38)) ainsi que du genre discursif.

Toujours selon Kern (1997) (38) les conduites narratives se sont développées pendant des années pour arriver à un niveau expert d'élaboration, de diversification et de respect des contraintes communicationnelles.

2. Les troubles du spectre autistique

2.1 Définition, critères et classifications

L'autisme est décrit pour la première fois en 1943, par Leo Kanner (1943) (37), pédopsychiatre. Il présente alors onze enfants chez qui il retrouve un isolement social ou un retrait, un besoin d'immuabilité, des comportements répétitifs et compulsifs, un langage atypique et quelques îlots de compétences malgré un développement retardé. Depuis, le terme d'autisme a été précisé : il fait aujourd'hui partie d'une catégorie de troubles (troubles envahissants du développement ou troubles du spectre autistique), au sein des troubles psychiatriques. Les deux classifications qui font référence pour le diagnostic de l'autisme sont la CIM 10 (Classification internationale des maladies, 10ème édition) et le DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V).

2.1.1 CIM 10

La CIM 10 (OMS, 1994 (51)) définit les troubles envahissants du développement (TED, par la suite) comme un ensemble de troubles caractérisés par une triade de symptômes :

- des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques;
- des altérations des modalités de communication verbale et autres systèmes de communication;
- un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif.

Cet ensemble comprend huit sous-catégories : l'autisme infantile, l'autisme atypique, le syndrome de Rett, les autres troubles désintégratifs de l'enfance, l'hyperactivité associée à un retard mental et à des mouvements stéréotypés, le syndrome d'Asperger, les autres TED et les troubles envahissants du développement non spécifiques.

2.1.2 DSM V

Dans le DSM V (American Psychiatric Association, 2013) (4), sont évoqués les « troubles du spectre autistique » (TSA, par la suite). Cette formulation implique une notion de continuum incluant des troubles d'intensité variable. Les critères diagnostics se fondent sur une dyade comprenant:

- des altérations de la communication sociale ;
- des comportements restreints et stéréotypés.

A cette dyade s'ajoutent trois critères principaux :

- la précocité des troubles;
- un déficit observable de la sphère sociale;
- ces perturbations ne sont pas expliquées par un retard mental.

Le diagnostic doit alors spécifier si les ces troubles sont accompagnés d'un retard mental, d'un trouble du langage, et s'il existe un facteur connu ou des comorbidités.

2.1.3 Les données actuelles concernant les TSA

Aujourd'hui la prévalence des TSA est de 60 pour 10000, et le sex-ratio est de 4 garçons pour une fille. Parmi les enfants porteurs de TSA, 30 à 50% seraient non verbaux, 30 à 50% des cas sont associés à une épilepsie et 50 à 75% de patients présentent une déficience intellectuelle (Tardif & Gepner, 2014 (56)). L'étiologie de ces troubles reste vague, les hypothèses portent principalement sur des facteurs génétiques et environnementaux.

2.1.4 La prise en charge des patients porteurs de TSA

Il existe différentes approches éducatives ou thérapeutiques qui peuvent être proposées aux patients présentant des TSA. Parmi les plus connues, il existe des programmes globaux, comme la méthode ABA ou la méthode Denver, basées sur le comportementalisme. Les communications augmentatives ou alternatives comme le PECS ou le programme Makaton sont également utilisées.

D'autres outils émergent comme la démarche PREL (premiers raisonnements et émergence du langage) s'appuyant sur un ajustement protologique et langagier, fondée sur les travaux de Piaget. L'orthophoniste joue un rôle important dans la prise en charge des patients porteurs de TSA. Il pourra tout d'abord guider les parents et les conseiller pour adapter leur communication et leur environnement aux troubles de leur enfant. Avec l'enfant, l'orthophoniste travaillera à l'émergence des prérequis au langage pour ensuite proposer des activités tournées vers la communication et les apprentissages (Angelmann & Denni-Krichel, 2013) (5).

2.2 Communication sociale et langage chez les personnes porteuses de TSA

2.2.1 La communication non verbale et les prérequis au langage

La communication non verbale est altérée dans toutes ces modalités. Les comportements imitatifs sont pauvres, les postures et l'occupation de l'espace sont

insolites (Dansart, 2000) (19). Les troubles de la communication non verbale s'étendent aussi aux prérequis au langage tels que le regard, le pointage et l'attention conjointe.

Le contact visuel est un élément clé pour l'acquisition de la communication et la socialisation. Or, Degenne, Serres, Gattegno & Adrien (2009) (24) ont montré que dès 4-5 mois, lors d'un échange, les enfants tout-venant regardent principalement l'émetteur tandis que les enfants TSA ont une forte tendance à regarder ailleurs. En grandissant, le contact oculaire des enfants porteurs de TSA, quand il existe, est rare, fugitif, périphérique ou totalement absorbant (Cuny & Gasser, 2000 (17)). Les techniques d'eye-tracking ont permis de relever qu'un individu tout-venant déplace en permanence son attention visuelle sur les yeux. Les individus autistes, eux, fixent deux fois plus la région de la bouche, deux fois moins la région des yeux, deux fois plus la région du corps et deux fois plus la région des objets (Auxiette, Chambres & Levallois, 2007 (7); Falck-Ytter, Carlström & Johansson, 2015 (26)). Certains enfants autistes présenteraient également des distorsions de la vision du mouvement. Ces limitations si elles surviennent précocement pourraient entraîner des troubles en cascade dans le développement des compétences nécessitant l'utilisation d'information visuelles sur le mouvement comme le langage et la reconnaissance des émotions (Tardif & Gepner, 2009 (55)).

Les enfants porteurs de TSA ont aussi une gestuelle réduite, notamment en ce qui concerne les gestes expressifs (Cuny & Gasser, 2000 (17)). Ils utilisent peu de gestes symboliques tels que « bravo » ou « non » (Dansart, 2000) (19). Le pointage est lui aussi altéré. En effet, ces enfants sont capables de produire des pointages proto-impératifs, pour obtenir quelque chose, en revanche il leur est beaucoup plus difficile de produire des pointages proto-déclaratifs pour attirer l'attention de l'autre sur un objet (Masson, 2009 (48)).

Les altérations du regard et du pointage vont évidemment avoir un retentissement sur l'attention conjointe, qui va fragiliser la « *multimodalité* » nécessaire au bon fonctionnement du langage (Leroy & Masson, 2010, p. 13 (45)). L'une des clés de l'attention conjointe est d'alterner l'attention entre le partenaire et l'objet. L'attention conjointe est un précurseur de l'acquisition des premiers mots. En effet, Mundy, Kasari, Sigman et Ruskin (1995) (50) ont étudié les interactions triadiques impliquant l'enfant, l'adulte et un objet chez des enfants âgés en moyenne d'un an et deux mois. Ils ont ainsi déterminé que la quantité de ces échanges non verbaux, qu'ils soient initiés par l'enfant ou par l'adulte, étaient corrélés au niveau de vocabulaire à la fois réceptif et expressif de ces

enfants, un an plus tard. Ce déficit d'attention conjointe a donc un impact sur les compétences sociales, mais également sur la communication verbale.

Enfin, on relève des difficultés à accéder à l'intersubjectivité. Il s'agit du ressenti profond que soi et l'autre font deux (Golse, 2013 (32)). Elle permet l'intercompréhension entre plusieurs locuteurs. Selon Préneron et Lambert-Kugler (2010) (52), l'intersubjectivité repose « *sur des stratégies linguistico-discursives participant à la construction d'un espace sémantique à partager* » (p. 100).

2.2.2 L'acquisition du langage chez l'enfant porteur de TSA

Le prélangage des enfants autistes est généralement peu expressif et difficilement interprétable. De plus, il est le même, que l'enfant soit seul ou en présence d'un interlocuteur (Leroy & Masson, 2010 (45)).

Foudon (2011) (28) relève qu'en moyenne, chez les enfants autistes verbaux, l'apparition des premiers mots a lieu à 38 mois, et celle des premières combinaisons a lieu à 52 mois. Elles donc sont plus tardives que chez les enfants tout-venant. De plus l'écart entre l'apparition des premiers mots et celui des premières combinaisons est également plus important. En effet, Foudon (2011) (28) constate que cet écart est comparable à celui des enfants dysphasiques, il est en moyenne de 14 mois contre 6 mois pour les enfants tout-venant. Chez les enfants atteints du syndrome d'Asperger, qui ne présentent pas de retard mental, les premiers mots apparaissent en moyenne vers 15 mois et les premières combinaisons vers 26 mois. Ce retard d'acquisition existe donc aussi chez les enfants porteurs du syndrome d'Asperger, mais il est moins marqué que chez les autistes verbaux. Plus généralement, entre 3 et 6 ans, l'acquisition du langage des autistes verbaux est marquée par un retard d'apparition des premiers mots, une syntaxe sommaire, une morphologie défailante et une organisation du lexique similaire à celle d'enfants plus jeunes (Dansart, 2000 (19)).

En ce qui concerne la compréhension, lors de l'acquisition normale, elle se développe toujours avant l'expression. Ce n'est pas toujours le cas chez les enfants autistes qui apprennent beaucoup de mots sans les comprendre (Tardif & Gepner, 2014 (56)).

2.2.3 Les caractéristiques du langage autistique

Le langage autistique est caractérisé par des écholalies, immédiates ou différées, des stéréotypies ou des idiosyncrasies de langage (Cuny & Gasser, 2000 (17)). La prosodie est altérée, avec une voix monocorde une articulation saccadée et un manque d'expressivité (Dansart, 2000 (19)).

Sur le plan sémantique, le vocabulaire peut être étendu mais l'enfant ne sait pas toujours l'utiliser dans d'autres contextes que le contexte d'acquisition (difficulté de généralisation). Cette difficulté à s'adapter au contexte entraîne également des problèmes d'utilisation des pronoms et des termes relatifs au temps et à l'espace (Cuny & Gasser, 2000 (17); Frith, 1996 (30)).

Sur le plan syntaxique, il existe un contraste entre la pauvreté du langage spontané et la complexité des structures utilisées lors des écholalies (s'appuyant sur les productions d'autrui). Certains accèdent à un langage élaboré, syntaxiquement correct, toutefois il restera pauvre et répétitif dans sa forme, son contenu et son usage (Dansart, 2000 (19)).

Mais chez les enfants porteurs de TSA, ce sont les aspects pragmatiques du langage qui sont les plus perturbés. Ces dysfonctionnements de la communication se manifestent entre autre par :

- des troubles de la compréhension du langage avec une interprétation littérale et des difficultés à comprendre le mensonge ou l'ironie ;
- des troubles de l'interaction sociale avec un manque d'intérêt, un apprentissage inapproprié des normes sociales et des difficultés pour les tâches de la Théorie de l'esprit ;
- des troubles de l'expression verbale avec des troubles d'informativité, des difficultés pour s'ajuster au contexte, un manque de respect des règles conversationnelles et une pauvreté des fonctions et des registres ;
- une altération du jeu caractérisée par une absence ou une forte réduction du jeu symbolique et une préférence pour les jeux solitaires (Monfort et al., 2005 (49)).

Enfin, chez les patients porteurs de TSA, le langage écrit présente souvent moins de difficultés que le langage oral, car la prégnance du contexte socio-communicatif est levée (Tardif & Gepner, 2014 (56)).

2.3 Caractéristiques perceptives et cognitives

2.3.1 La perception des émotions

Les mimiques des enfants avec TSA sont rares ou peu adaptées. Ils ont des difficultés à comprendre les émotions des autres (Dansart, 2000 (19)). En outre, les études ont montré qu'il existe des différences d'activation cérébrale atypique en réponse à une

expression émotionnelle faciale et à des images inductrice d'émotion (Hernandez, Hemery, Cottier, Bathelemy & Martineau, 2005 (34)).

2.3.2 La cohérence centrale

Les patients porteurs de TSA perçoivent et traitent l'information de façon anormale, portant trop d'attention aux détails et pas assez à l'ensemble. Frith (1996) (30) émet donc l'hypothèse qu'ils présenteraient un déficit de « cohérence centrale ». Dans le traitement de l'information, on distingue les processus centraux et les processus périphériques. Le système périphérique capte des informations, les traite puis les envoie au système central qui les interprète à son tour, les compare et les stocke. Il en tire des conclusions et révisé ses interprétations. Chez les personnes autistes, ces processus centraux seraient affectés, seuls les processus périphériques traiteraient l'information qui serait alors fragmentée. La cohérence centrale laisserait place à une cohérence locale (Frith, 1996 (30)). C'est ce manque de cohérence qui serait à l'origine du trouble de la généralisation.

2.3.3 La Théorie de l'esprit

Baron-Cohen (1999) (8) émet l'hypothèse que certains symptômes clés du syndrome autistique résulteraient d'un déficit de lecture mentale. Le système de lecture des états mentaux est constitué selon lui de quatre composantes :

- un détecteur d'intentionnalité (ID) qui permet de différencier un agent d'un objet et d'identifier son but ou son désir c'est-à-dire son état volitionnel ;
- un détecteur de direction des yeux (EDD) qui permet de détecter les yeux d'un agent, leur direction et interpréter un regard comme « voir » ;
- un mécanisme d'attention partagée (SAM) qui permet d'établir des relations triadiques qui sont nécessaires pour savoir que soi et un autre agent sont attentifs au même objet ou au même événement. En d'autres termes, il s'agit de l'attention conjointe ;
- un mécanisme de théorie de l'esprit (TOMM, par la suite) permet d'inférer les états mentaux à partir du comportement.

Pour lire les états mentaux, il faut alors relier toutes ces informations. Dans le cas des personnes porteuses de TSA, le détecteur d'intentionnalité et le détecteur de direction des yeux ne seraient pas atteints. En revanche le mécanisme d'attention partagée ne fonctionne sous aucune modalité. Enfin leur compréhension des états mentaux de croyance (TOMM) sont également déficitaires.

Afin de mettre au jour le déficit de compréhension des états mentaux chez les autistes, Baron-Cohen (1999) (8) a mené une expérience sur la croyance erronée. Dès 4 ans, 85% des enfants tout-venant sont capables d'identifier une fausse croyance. En revanche, 80% des enfants autistes d'un âge mental de 5-6 ans ne le sont pas. Ils ne parviennent pas à se détacher de la réalité et n'utilisent pas les informations stockées en mémoire en plus des seules informations observables. Selon cette hypothèse, un seul pan du domaine cognitif est déficitaire ce qui expliquerait que les personnes autistes puissent être très performantes dans d'autres domaines.

2.4 Le récit chez les enfants porteurs de TSA

Peu d'études scientifiques portant sur les conduites narratives chez des enfants autistes francophones ont été publiées. Celles qui existent portent principalement sur des sujets anglophones ou sont issues de la simple pratique clinique, et n'ont pas fait l'objet d'une vérification à grande échelle.

Le désir et le fait même d'adresser un récit à une personne peut poser problème à l'enfant autiste (Monfort et al., 2005 (49)). Les difficultés pour ces enfants, à considérer l'autre comme un être social, entravent leurs capacités à construire un récit respectant les contraintes communicationnelles conventionnelles. On le voit par exemple chez les enfants atteints du syndrome d'Asperger, qui ont des difficultés à organiser leurs récits et à les rendre cohérents. Ils ne sélectionnent pas les informations pertinentes et il leur est difficile d'intégrer les connaissances de leur interlocuteur. Cela rend leur discours narratif peu informatif. De plus, l'enfant pourra insister sur des détails de manière inadaptée (Attwood, 2010) (6).

Les narrations des individus porteurs de TSA sont plus courtes et contiennent moins de mots que celles d'enfants tout-venant et cela est à mettre en relation avec leur niveau de lexical et syntaxique (King, Dockrell & Stuart, 2013 (40)).

De manière générale, les enfants autistes ont des difficultés à expliquer les causes d'évènements relatifs à l'histoire en question (Capps, Losh & Thruher, 2000 (13)). En outre, on observe une réelle difficulté à sortir du schéma descriptif pour introduire au récit des liens de causalité (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1986 (9); Suh et al., 2014 (54)). L'histoire présentée à l'enfant autiste sera difficilement perçue comme un ensemble d'évènements significatifs liés entre eux (Loveland, McEvoy & Tunali, 1989 (47)). Toutefois, leurs compétences narratives seraient meilleures lors d'une production avec

support que lors d'une production de type « rappel » c'est-à-dire, sans support référentiel (Losh & Gordon, 2014 (46)).

Enfin les enfants autistes ont des difficultés à expliquer les états internes (Capps et al., 2000 (13)). Chez les personnes atteintes du syndrome d'Asperger, on a pu observer des difficultés à relier l'état mental d'un personnage à une cause spécifique incluse dans les événements de l'histoire (Colle, Baron-Cohen, Wheelwright & Van der Lely, 2008 (16)).

3. L'étayage : concepts et définitions

3.1 Définition générale

En son sens premier étayer signifie « *soutenir à l'aide d'étais* » (Robert, Rey & Rey-Debove, 2012 (53)). Le sens figuré de ce mot s'est développé pour en arriver à cette idée « d'appuyer », de « soutenir ». En linguistique, l'étayage peut se définir comme une procédure aidante adaptée. Vygotski explique, dans sa théorie de la zone proximale de développement, qu'en « *collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul* » (Vygotski, 1992, p. 270 (61)).

3.2 Le rôle de l'étayage

C'est Bruner (2011) (12), en s'appuyant sur les travaux de Vygotski, qui a certainement décrit le plus l'étayage et son rôle dans le développement du langage chez l'enfant. Pour lui, l'étayage est une « *interaction de tutelle* » qui varie selon l'âge et le besoin de l'enfant, et qui est réalisée par un tuteur en vue de soutenir les productions de l'enfant.

Cet étayage doit toujours se placer dans la « *zone proximale de développement* » décrite par Vygotski (1992) (61) et reprise par Bruner (2011) (12) en ces termes : « *distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.* » (Bruner, 2011, p. 287 (12)). La zone proximale de développement permet donc d'évaluer la possibilité d'un apprentissage par rapport aux capacités de l'enfant.

De plus, Bruner (2011) (12) a décrit plusieurs « *fonctions du tuteur* » (p. 277) soit plusieurs formes d'étayage :

- l’ enrôlement : le tuteur amène l’ enfant dans la tâche demandée de telle sorte que l’ enfant ait envie de la réaliser ;
- diminution des degrés de liberté : certaines actions étayantes seront supprimées et d’ autres maintenues toujours dans l’ objectif de soutenir l’ enfant ;
- maintien de l’ orientation : l’ enfant est toujours recentré sur l’ objectif de départ de la tâche à réaliser ;
- signalisation des caractéristiques déterminantes : le tuteur indique à l’ enfant ce qui manque à sa production ;
- diminution du contrôle et de la frustration : l’ enfant n’ est pas mis en échec, on évite de le confronter à ses erreurs par des conduites de réassurance ;
- présentation de modèle ou démonstration : il s’ agit de présenter un modèle à l’ enfant dont il pourra se saisir et qu’ il pourra utiliser afin de créer lui-même ses productions.

Ces différents aspects de l’ étayage seront modulés selon l’ âge de l’ enfant. Bruner décrit notamment qu’ à 3 ans, le tuteur doit utiliser un étayage qui enrôle l’ enfant, l’ implique dans la tâche et lui donne des raisons de participer à la tâche en question. A 4 ans, il cherchera plus à stimuler, rectifier, et bien indiquer ce qu’ exige la tâche. Et à 5 ans, ce sont la validation et la vérification des productions de l’ enfant qui seront visées.

Enfin, pour Bignasca et Rezzonico (2010, p. 33) (10) il existe deux types de conduites étayantes :

- des conduites étayantes verbales plutôt linguistiques, « *visant à soutenir la production de l’ enfant au niveau de l’ élaboration linguistique* » : la reformulation, la demande de dénomination, la proposition de dénomination, l’ ébauche, la demande de clarification, la proposition et la demande de définitions.
- des conduites étayantes verbales spécifiques de la tâche, « *visant à permettre à l’ enfant de participer activement à l’ accomplissement de la tâche en cours* ».

3.3 Paramètres de l’ étayage langagier

L’ étayage langagier présente différents paramètres : sa portée, sa position dans l’ interaction et son effet. Ainsi, il pourra avoir une portée globale ou plus locale et donc plus ciblée (François, 1994 (29)). Il se situera en amont, à la place ou en aval de la production de l’ enfant.

Il est aussi reconnu que l'intonation de l'interlocuteur joue un rôle dans l'acquisition du langage chez l'enfant. Aguert, Laval et Bernicot (2008) (3) se sont intéressés en particulier au rôle de l'intonation et, du « *contexte situationnel* » (p. 119) (comme les participants et leurs activités, les relations qu'ils ont entre eux, par exemple), dans la compréhension d'énoncés chez des enfants âgés de 5 à 9 ans et chez des adultes. Ils ont constaté que de 5 à 7 ans, le contexte était l'indice le plus utilisé dans les processus de compréhension. C'est vers 9 ans que l'intonation devient un indice plus prioritaire que le contexte. Quant aux adultes le contexte n'est plus utilisé, l'intonation étant absolument prioritaire. Pourtant, les enfants de 5 à 7 ans sont tout à fait capables de prendre en compte l'intonation lors de la compréhension d'énoncés, mais si un contexte se pose en concurrence à l'intonation alors il aura la priorité et l'intonation ne sera pas considérée comme étayante par l'enfant (Wells, Corrin & Local, 2008 (63)). Concernant l'étayage, un effet apparaît concernant la mention des états internes des personnages et leurs croyances et se développera jusqu'à 9 ans environ (Veneziano & Hudelot, 2006 (59)).

3.4 Les conduites étayantes en orthophonie

La situation des séances d'orthophonie est particulièrement propice à l'utilisation de conduites étayantes. Da Silva (2014) (18) a étudié le déroulement de séances d'orthophonie et a pu observer différentes conduites étayantes du thérapeute orthophoniste, que ce soit par sa communication ou son langage, vis-à-vis des productions d'enfants présentant un trouble spécifique du langage oral (TSLO par la suite).

L'auteur a relevé, défini et organisé les différentes conduites étayantes utilisées lors des interventions en orthophonie de cette manière :

- Conduite étayante de type « *offre* », qui « *est orientée vers ce qui précède soit en proposant une forme et/ou une structure linguistique adéquate compte tenu de l'activité en cours soit en acceptation, en évaluant et/ou en reprenant son discours* » (p. 355), comprenant deux sous-groupes d'offres :
 - les modèles de productions verbales correspondant à des propositions de réponses et/ou de définitions, des reformulations (phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales), des formulations du non verbal de l'enfant, des explications linguistiques, des corrections explicites et des indices linguistiques (explication et justifications).

- les formes de retour ou de feedbacks sur les productions de l'enfant qui correspondent à des reprises, des évaluations positives, des refus, des réponses et des approbations en oui/non.
- Conduite étayante de type « demande », qui « est orientée vers ce qui suit » et qui « sollicite les enfants à intervenir verbalement » ou « aide à réaliser la tâche en la simplifiant » (p. 355). Ces demandes comprennent les demandes de productions verbales, de clarification, de reformulation et/ou de définition (sous forme d'ébauche ou non), les demandes de dénomination, les demandes d'hétéro-répétition et les questions de type métalinguistique.

Dans sa thèse, l'auteur indique que les reformulations et les évaluations positives (conduites étayantes de type « offre »), les demandes de dénominations et les questions de type métalinguistiques (conduites étayantes de type « demande ») sont les conduites étayantes les plus fréquemment utilisées par les orthophonistes.

Enfin, l'auteur a constaté que les conduites étayantes (offres et demandes) utilisées par les orthophonistes sont influencées par trois facteurs (p. 669-670):

- le degré de difficultés et/ou de compétences de l'enfant ;
- ses productions ;
- le type d'activité en cours : les conduites étayantes de type « demande » sont plus présentes lors d'activités de description ou dénomination alors que celles de type « offres » le sont lors de la production de récits d'expériences personnelles.

3.5 Etayage des conduites narratives : méthodes d'intervention

Dans le cadre des conduites narratives, l'étayage peut également s'avérer utile. En effet, il est décrit chez Veneziano et Hudelot (2007) (60) comme une procédure « d'intervention » (p. 6) aidant l'enfant lors de sa production narrative.

Le Normand, Veneziano, Scripzac et Testagrossa (2011) (44) se sont, eux, intéressés à l'effet de deux méthodes d'intervention sur les conduites narratives d'enfants avec TSLO (dysphasie). Les deux méthodes d'intervention sont les suivantes :

- un étayage par une « conversation sur les causes » (p. 214), visant à interroger l'enfant sur les principaux événements de l'histoire intitulée « La Pierre sur le chemin » (Furnari, 1980 (31); Veneziano & Hudelot, 2006 (59)), sans jamais

fournir la réponse attendue. Il s'agit donc d'intervenir sur la compréhension de la causalité des événements du récit. Il est important de noter qu'avant 5 ans, Veneziano et Hudelot (2006) (59) ont prouvé l'inefficacité d'un étayage portant sur la cause dans l'élaboration d'un récit.

- un étayage par un « *modèle d'histoire* » (p. 217), où l'expérimentateur raconte l'histoire à l'enfant afin d'explicitier les liens de causalité, sans utiliser toutefois des connecteurs afin que l'enfant se saisisse de l'histoire et ne la reproduise pas par simple mimétisme langagier.

Ils en ont ainsi conclu que les récits d'enfants présentant un TSLO s'améliorent après l'usage de ces deux modèles d'intervention. Toutefois, l'étayage par modèle permet aux enfants dysphasiques d'amener plus de renseignements sur leur compréhension des états internes des personnages de l'histoire, ainsi que sur leur compréhension de la fausse croyance. Enfin, les deux pistes d'étayage permettent aux enfants de construire leur récit avec plus d'événements et de liens de causalité.

Problématique

Les mémoires précédents de fin d'études en orthophonie portant sur les conduites narratives, se sont soit intéressés à l'évaluation ou à la rééducation des productions narratives, lorsqu'elles sont mises en difficulté par un trouble spécifique du langage oral (dysphasie) (Debove-Hilaire & Durand, 2008 (25); Labat & Vimont, 2015 (42)), soit intéressés à l'analyse très spécifique de la théorie de l'esprit dans les productions narratives des enfants porteurs de TSA (avec syndrome d'Asperger) (Agron, 2014 (2)). Par ailleurs, les études portant sur la description des conduites narratives chez les enfants porteurs de TSA sont peu nombreuses et sont le plus souvent réalisées à partir de l'observation de sujets anglophones (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1986 (9); Capps, Losh, & Thruher, 2000 (13); Losh & Gordon, 2014 (46)).

Ainsi, nous souhaitons nous intéresser aux conduites narratives d'enfants porteurs de TSA en comparaison à celles d'enfants tout-venant. Nous voulons les décrire et les analyser. En outre, un récit fictionnel peut être élaboré ou non à partir d'un support et peu d'études ont cherché à étudier si la forme du support (images papier, vidéo) avait un effet ou une influence sur la compréhension du récit par les enfants. Un de nos objectifs est aussi d'observer si elles peuvent être influencées par le type de support présenté à l'enfant. Enfin, notre volonté est de mettre en évidence si l'utilisation de stratégies étayantes peut influencer ou non ces conduites lors de leur production. Du fait de l'hétérogénéité des profils de TSA, nous avons décidé de ne pas nous focaliser sur un type de TSA.

Une problématique multiple apparaît donc: les conduites narratives d'enfants porteurs de TSA, quel que soit le profil de TSA, ont-elles un ou plusieurs profil(s) particulier(s) ? Quel(s) serai(ent) ce(s) profil(s) ? Le type de support proposé à l'enfant influence-t-il les conduites narratives d'enfants porteurs de TSA ? L'utilisation d'un étayage a-t-il un effet sur ces conduites narratives ? Est-ce que cet effet est positif, négatif ou nul ? Et est-ce que les conduites narratives sont influencées différemment selon le type d'étayage utilisé ?

Hypothèses

Pour répondre à tous ces questionnements, nous avons émis plusieurs hypothèses présentées ci-dessous.

- Hypothèse 1 : Il existe une spécificité des conduites narratives chez les enfants porteurs de TSA au niveau qualitatif et quantitatif.
- Hypothèse 2 : Le type de support (papier ou audiovisuel) a une influence sur les conduites narratives produites sans étayage par les enfants porteurs de TSA au niveau qualitatif et quantitatif.
- Hypothèse 3 : L'étayage influence, de manière qualitative, les conduites narratives des enfants porteurs de TSA.
- Hypothèse 4 : Certains types d'étayage influencent davantage les productions narratives des enfants porteurs de TSA.

Méthodologie

1. Population

La population de cette étude est constituée de 15 enfants porteurs de TSA âgés de 5ans et 3mois (noté 5;3, par la suite) à 11;10 ans, et de 15 enfants tout-venant appariés en âge (à six mois près). Les types de TSA sont marqués par leur hétérogénéité, comme nous l'avons vu dans la partie théorique (cf. 2.1). Nous avons décidé de ne pas nous limiter à un type de TSA en particulier, ainsi, nous comptons plusieurs diagnostics de TSA différents dans notre population, à savoir : Autisme ou TSA, autisme infantile, autisme atypique, TSA avec syndrome d'Asperger.

Notre mémoire portant sur l'étude des conduites narratives, les enfants porteurs de TSA devaient être verbaux a minima, ce qui excluait un retard cognitif sévère associé. Ainsi, notre population d'enfants porteurs de TSA a été divisée en trois groupes : un groupe de 8 enfants porteurs de TSA sans retard cognitif associé, un groupe de 3 enfants porteurs de TSA avec retard cognitif léger à moyen associé et un groupe de 4 enfants porteurs de TSA présentant un syndrome d'Asperger (avec une efficacité intellectuelle au-dessus de la moyenne). Tous les enfants porteurs de TSA participant à l'étude sont scolarisés, en structure adaptée (CLIS) ou non. Notre population comporte des enfants

scolarisés de la grande section de maternelle à la 6^{ème}. Il faut noter que tous les niveaux scolaires sont représentés.

1.1 Critères d'inclusion et d'exclusion de l'échantillon

Afin d'inclure ou d'exclure des participants (porteurs de TSA ou tout-venant) à l'étude nous avons défini plusieurs critères que nous présentons ci-dessous :

– Critères d'inclusion :

-les enfants doivent avoir entre 5 et 12 ans révolus ;

-un diagnostic officiel de TSA doit exister, quel qu'en soit le type (syndrome d'Asperger, autisme avec ou sans déficience intellectuelle...), et doit avoir été effectué par une instance habilitée. Ce diagnostic doit être basé sur des critères reconnus par la communauté scientifique actuelle, proposés par le DSM V et/ou la CIM 10 entre autres, et sur des évaluations cliniques et instrumentales telles que la CARS-T.

– Critères d'exclusion :

-l'inexistence de diagnostic officiel de TSA ;

-pour les enfants contrôles, le fait d'être pris en charge par un orthophoniste pour un type de trouble du langage quel qu'il soit ou si l'enfant obtenait des scores pathologiques à l'ELO, suite à la passation des épreuves standardisées et cotées par nos soins.

1.2 Description des deux groupes de l'échantillon

Suite à nos démarches de recherches et en collaboration avec des orthophonistes et une école publique, nous avons donc constitué notre échantillon de population. Deux groupes de quinze enfants ont été élaborés, un groupe d'enfants porteurs de TSA et un groupe contrôle. Afin de comparer également les conduites narratives des deux groupes et l'effet de l'étayage sur ces conduites, nous avons décidé d'apparier les deux groupes en âge. L'écart d'âge d'appariement maximal a été fixé à 6 mois avant de constituer la population. Cet appariement donne la configuration suivante, quinze paires constituées d'un enfant porteur de TSA et d'un enfant tout-venant (cf. Tableau 1 ci-dessous):

Tableau 1 : Tableau d'appariement des enfants.

	Code enfant porteur de TSA	Type de TSA-diagnostic	Âge	Code enfant tout-venant	Âge
1	HUG	TSA sans retard cognitif associé	5;3	JUL2	5;2
2	WIL	TSA avec retard cognitif léger associé	6;6	ZAC	6;6
3	CEL	TSA sans retard cognitif associé	7;1	MAY	7;2
4	LUC	TSA avec retard cognitif associé - autisme atypique	7;6	FAN	7;9
5	NO1	TSA avec retard cognitif associé -autisme infantile	7;9	NO2	7;10
9	BAS	TSA Syndrome d'Asperger	8;7	FLO	8;6
7	PIE	TSA avec retard cognitif moyen - autisme infantile	8;11	VIN	8;10
8	RAF	TSA sans retard cognitif associé	9;1	ANT	9;0
9	ALE	TSA Syndrome d'Asperger	9;4	CLE	9;2
10	AYM	TSA	9;6	CAR	9;7
11	JUL1	TSA	10;7	CHA	10;2
12	ABD	TSA sans retard cognitif associé - autisme atypique	10;7	ALI	10;4
13	HEL	TSA Syndrome d'Asperger	10;11	MAR2	11;1
14	FLA	TSA sans retard cognitif associé	11;6	SUZ	11;2
15	MAR1	TSA avec retard cognitif léger associé	11;10	CAM	11;6

2. Entretiens et protocole de passation

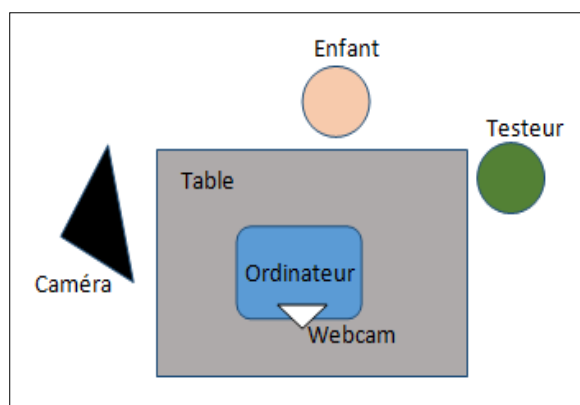
Une fois les contacts obtenus, nous avons tout d'abord fait parvenir aux parents un questionnaire « anamnétique » (cf. Annexe A). Il nous a permis de recueillir plus d'informations sur les enfants (cadre du diagnostic de TSA, scolarisation, date de naissance, ainsi que des questions portant plus spécifiquement sur les habitudes des enfants comme leur attrait ou non pour les histoires). Nous avons ensuite convenu d'un premier

temps avec chaque enfant dans le but d'évaluer leurs compétences orales (langage oral et phonologie). Pour ce faire, nous leurs avons fait passer les tests de la batterie d'évaluation ELO (Khomsy, 2001 (41)). Cette étape a été nécessaire afin d'évaluer les niveaux linguistiques des enfants et afin d'exclure des enfants tout-venant, en cas de scores pathologiques qui auraient pu biaiser l'étude.

Dans un second temps, nous avons commencé les enregistrements afin de recueillir les récits des enfants. Chaque passation se faisait sur trente minutes environ. Les passations étant enregistrées sur multiples supports, nous avons au préalable fait signer une autorisation de filmer (cf. Annexe L) par les parents. Les rencontres se sont déroulées au domicile des familles, dans une école et, pour quelques enfants porteurs de TSA, au cabinet de leur orthophoniste.

La passation se déroulait dans les conditions suivantes : dans une pièce calme, l'enfant n'échangeait qu'avec l'expérimentateur qui menait la passation. Une tierce personne pouvait assister à la passation mais sans intervenir, sauf dans certains cas particuliers concernant les enfants porteurs de TSA. En effet, leur trouble pouvant s'exprimer par une forte angoisse de l'inconnu et pouvant engendrer des manifestations d'ordre comportemental, nous avons accepté pour certains enfants la présence d'une personne connaissant l'enfant et pouvant le rassurer. Ce fût le cas pour NO1, LUC et ALE et leur maman et ABD avec son éducatrice spécialisée. Afin de procéder à la passation, l'expérimentateur devait suivre ce schéma de positionnement :

Schéma 1 : Positionnement suivi pour les passations.



Ainsi, une caméra principale, nous permettait d'enregistrer les pointages, les gestes, les éléments de communication non verbale et d'échange entre l'enfant et l'expérimentateur et leurs réactions. Avec la webcam de l'ordinateur, nous avons aussi enregistré une vue de face de l'enfant, plus ciblée sur son visage afin de pouvoir mieux observer l'ensemble des conduites non verbales des enfants ainsi que leurs expressions faciales. Une fois l'enfant installé et mis en confiance, les deux caméras et le dictaphone lancés, la passation pouvait commencer. Celui-ci a été organisé en deux parties, elles-mêmes sous-divisées en deux parties. La première partie avait pour but de recueillir le récit spontané et autonome de l'enfant à partir d'un support papier sous forme d'images. Dans un second temps, l'objectif était de recueillir le récit de l'enfant, à partir du même support, accompagné, cette fois, de l'étayage de l'expérimentateur. La deuxième partie suivait le même schéma que la première mais avec un support audiovisuel présenté par ordinateur, à savoir, le recueil du récit autonome et spontané de l'enfant puis avec les conduites étayantes de l'expérimentateur en parallèle.

Pour ce faire, nous nous sommes référées à l'article de Veneziano et Hudelot (2006) (59) à propos de l'étude de l'effet de l'étayage des conduites narratives d'enfants tout-venant. Ces derniers ont, entre autres, élaboré un protocole d'étayage de type « conversationnel » incitant l'enfant à réfléchir sur la causalité des événements de l'histoire. Notre protocole s'est donc inspiré de leurs réflexions. Il a cependant été adapté à la population des enfants porteurs de TSA. Ainsi, nous avons créé notre propre trame d'étayage (cf. Annexe C) en nous appuyant sur la démarche de l'entretien clinique de type piagétien exposé par Veneziano et Hudelot (2006) (59). Le type d'étayage que nous avons le plus utilisé, avec les deux populations, est l'étayage interrogatif à visée narrative (cf. Entretiens et protocole de passation et Annexe C).

Deux supports ont été utilisés afin de mener nos entretiens. Le premier est un support « papier », une courte histoire sans paroles, divisée en cinq images, intitulée « *La pierre sur le chemin* » (Furnari, 1980 (31)). Le deuxième est une courte vidéo, elle aussi sans paroles, intitulée « *La chute dans le bassin* » (Helloin & Thibault, 2010 (33)).

2.1 Première partie : récits de l'enfant à partir du support papier, sans et avec étayage

L'histoire de « *La pierre sur le chemin* » est issue d'un recueil d'histoires pour enfants, rédigé par l'auteur brésilien Furnari, et a été reprise par Veneziano et Hudelot, dans leur

étude, afin d'observer l'effet d'un étayage sur les conduites narratives d'enfants âgés entre 4 et 12 ans (Furnari, 1980 (31); Veneziano & Hudelot, 2006 (59)).

L'histoire, est la suivante (description des événements issue de Veneziano et Hudelot (2006) (59), cf. les images en Annexe B):

- Image 1 - Deux personnages P1 et P2 se rencontrent, se saluent
- Image 2 - P1 trébuche sur une pierre et pousse P2 inopinément
- Image 3 - P2 pousse P1 à son tour
- Image 4 - P1 est tombée par terre + P1 montre la pierre + P1 pleure
- Image 5 - P2 tend la main à P1

Concernant le déroulement, une première consigne était donc donnée à l'enfant : « Je vais te montrer cinq images. Elles racontent une histoire. Tu me raconteras cette histoire après ». L'expérimentateur plaçait alors devant l'enfant les cinq images (cf. Annexe B) une par une, alignées dans l'ordre chronologique de gauche à droite, au fur et à mesure, au rythme d'une image toutes les 5 secondes. L'expérimentateur pointait ensuite, dans l'ordre, chaque image, une par une. Une fois la présentation des images effectuée, celles-ci étaient laissées sous les yeux de l'enfant pour éviter un coût mnésique trop important qui aurait pu gêner l'enfant lors de sa production. Une consigne était donnée à l'enfant : « Alors, tu peux me raconter l'histoire ? ». Dès lors, l'expérimentateur devait intervenir le moins possible lors de la production autonome de l'enfant. Seuls des acquiescements ou des retours par affirmation (de type « mhm mhm » ou « d'accord » par exemple) étaient possibles.

Une fois la production, réalisée en autonomie par l'enfant terminée, nous ramassions toutes les images et les présentions de nouveau, en suivant le même protocole détaillé ci-dessus. La consigne suivante était alors énoncée : « On va reprendre ensemble/tous les deux cette histoire » s'ensuivait alors un échange guidé par la trame de l'étayage disponible en Annexe C.

2.2 Deuxième partie : récits de l'enfant à partir du support audiovisuel, sans et avec étayage

Cette deuxième partie s'effectuait avec l'histoire de « *La chute dans le bassin* », une vidéo qui se présente sous la forme d'un dessin-animé de 52 secondes. Elle est issue du logiciel « *Narr'Anims®* » conçu par Helloin M-C. et Thibault M-P. (2010) (33).

L'histoire (résumée par nos soins), est la suivante (cf. images issues de la vidéo en Annexe B) :

« Un garçon et une fille jouent au ballon (se font des passes avec le pied) à côté du bassin. Un marchand de glaces est au fond du parc, derrière le bassin/derrière son chariot à glaces. La fille envoie par accident le ballon dans le bassin. Le garçon s'énerve et pousse la fille dans le bassin pour se venger. La fille se débat dans l'eau. Le garçon se rend compte de sa bêtise. Le marchand de glaces, qui a vu la scène, accourt et sort la fille du bassin. Le garçon, pour se faire pardonner et pour reconforter la fille, dont la robe est mouillée, lui donne son sweat. »

Comme pour la première partie, une consigne de départ était donnée : « Je vais te montrer un petit dessin-animé. Je vais te le montrer deux fois. Tu vas le regarder sur l'écran de l'ordinateur et après tu me raconteras ce qui se passe. ». La vidéo était alors passée deux fois sans pause. Nous demandions alors à l'enfant : « Alors, (est-ce que) tu peux me raconter l'histoire ? ». Il s'agissait d'écouter, de nouveau, le récit autonome et spontané de l'enfant. Une fois la production narrative de l'enfant terminée, nous repassions le dessin-animé deux fois. Nous procédions ensuite à la partie étayage avec cette consigne : « On va reprendre ensemble/tous les deux cette histoire ». De même, nous avons défini une trame d'étayage (cf. Annexe C), suivant le même schéma que pour le support papier, mais adaptée à l'histoire en question.

Recueil des données

1. Transcriptions des corpus linguistiques

Ces passations, filmées, ont ensuite été transcrites à partir d'un logiciel de traitement de texte (Word®). Pour ce faire, nous avons repris les conventions de transcription établies dans le cadre d'une recherche financée par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (FNRS, subside n°100012-111938/1) intitulée « *Interaction mère-enfant en situation logopédique* » et mises en place par Mesdames les Professeures Geneviève De Weck (Université de Neuchâtel) et Anne Salazar Orvig (Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3) (23).

2. Grille d'analyse

Ces transcriptions ont ensuite été transférées dans un logiciel de type tableur (Excel®). Cela nous a permis de faire correspondre à chaque récit, mais aussi à chaque énoncé, les

éléments que nous souhaitions analyser. Nous avons donc créé une grille qui contenait tous nos éléments d'analyse.

3. Axes d'analyse et techniques de mesure

3.1 Analyse du récit

Nos analyses sont basées sur des critères quantitatifs et qualitatifs. Les critères quantitatifs sont le nombre d'énoncés et le nombre de mots de chaque récit ainsi que le temps de narration. Les mesures quantitatives ont été présentées sous forme de moyennes du nombre de ces trois critères pour chaque population. Ces moyennes nous ont permis de comparer la longueur des récits dans nos deux populations. Les critères qualitatifs sont basés sur des éléments propres au récit : l'organisation, le contenu et la textualisation de la production (De Weck & Marro, 2010 (21)).

3.1.1 L'organisation

Afin d'analyser l'organisation des productions narratives, nous avons repris la structure prototypique du récit, (cf. 1.5.1 Partie théorique) qui est constituée de cinq composantes:

- l'introduction/ exposition ou situation initiale ;
- une complication ou évènement déclencheur/ perturbateur ;
- le développement ou tentative de résolution du problème une résolution, les évènements s'acheminent vers une fin ;
- une coda ou état final.

Les récits ont été analysés en tenant compte de cette trame narrative prototypique (cf. Annexe E). A partir de ce découpage, nous avons pu mesurer les moyennes du nombre d'occurrences de chacune de ses composantes, dans chacun des récits, afin de comparer la mention des éléments de structure dans les récits des deux groupes, produits à partir des deux supports.

3.1.2 Le contenu

Nous avons analysé le contenu de chaque récit en relevant la mention des évènements et l'expression des états internes et des fausses croyances. En effet, nous avons choisi de prendre en compte les évènements des deux histoires en termes d'actions, sans lesquels le récit n'est plus compréhensible. De plus, la narration de ces deux histoires nécessite l'évocation des états internes et des fausses croyances des personnages (cf. 1.4.2

Partie théorique). Nous avons donc au préalable listé les évènements, les états internes et fausses croyances de chaque récit (cf. Annexe G).

Ces données ont été exprimées soit par des moyennes du nombre d'occurrences de chaque élément pour chaque récit, soit par des pourcentages d'énoncés évoquant un élément sur le nombre total d'énoncés d'un récit. Elles nous ont permis de comparer l'évocation des évènements et des éléments de théorie de l'esprit dans les récits des deux groupes et à partir de chaque support.

3.1.3 La textualisation.

Comme nous l'avons expliqué en amont, pour élaborer un récit cohérent, il est nécessaire d'utiliser les marqueurs linguistiques spécifiques à ce type de discours, que sont les introductions des personnages et les chaînes anaphoriques servant au maintien des références (cf. 1.6.2 Partie théorique).

Afin d'analyser la textualisation, nous avons donc détaillé les types d'introduction des personnages puis nous avons mesuré les moyennes d'occurrences par récit. Ces mesures nous ont permis d'évaluer la pertinence des structures syntaxiques utilisées pour introduire les personnages dans les productions narratives des deux populations, à partir des deux supports

3.2 L'analyse de l'étayage

Pour Bruner (2011) (12), l'étayage est une « *interaction de tutelle* » qui varie selon l'âge et le besoin de l'enfant, et qui est réalisée par un « tuteur » en vue de soutenir les productions de l'enfant (cf. 3. Partie théorique). De plus, Bignasca et Rezzonico (2010) (10) précisent que les conduites étayantes peuvent avoir une orientation linguistique ou une orientation spécifique à la tâche. Nous nous sommes donc intéressées à l'étayage en analysant le type d'étayage employé et le type de réponse qu'il induit auprès des deux populations en situation narrative. Les mesures concernant l'étayage ont été exprimées, soit en moyennes du nombre d'occurrences par récit, soit en pourcentages du nombre d'énoncés étayants et du type d'effet sur les productions narratives des enfants.

Méthode d'analyse des données

Nous souhaitons tout d'abord effectuer une analyse statistique. Nous avons donc utilisé le test de Mann & Whitney pour comparer les moyennes et le F-test pour comparer les variances, sur les données quantitatives (temps de narration, nombre d'énoncés et nombre de mots par récits). Ces tests sont non paramétriques et s'adaptent à de petites

populations. Nous avons utilisé le logiciel R version 3.0.2®. Le seuil de significativité est fixé à 0,05 alors qu'un seuil inférieur à 0,1 est considéré comme une tendance. Concernant l'aspect qualitatif, les données recueillies représentent le nombre d'occurrences de chaque variable. Les moyennes obtenues varient sur de très petites quantités. Notre population reste donc trop hétérogène et trop petite pour résister aux tests statistiques pour cette catégorie de données. Nous avons donc décidé de compléter nos résultats par des analyses descriptives. Ces résultats pourraient alors être confirmés par une étude de plus grande ampleur.

Analyse des résultats

1. Analyse basée sur des critères quantitatifs

Ces premières données concernent le nombre d'énoncés, de mots par récit et les temps de narration. Elles rendent compte de la longueur des récits produits, à partir des deux supports : papier (« La pierre sur le chemin ») et audiovisuel (« La chute dans le bassin »), par les deux populations : celle des enfants porteurs de TSA (notée TSA dans certains graphiques, par la suite) et celle des enfants tout-venant (notée population contrôle, ou CTRL dans les graphiques, par la suite). Il faut noter que les deux récits contiennent le même nombre d'évènements et sont donc considérés comme ayant la même longueur.

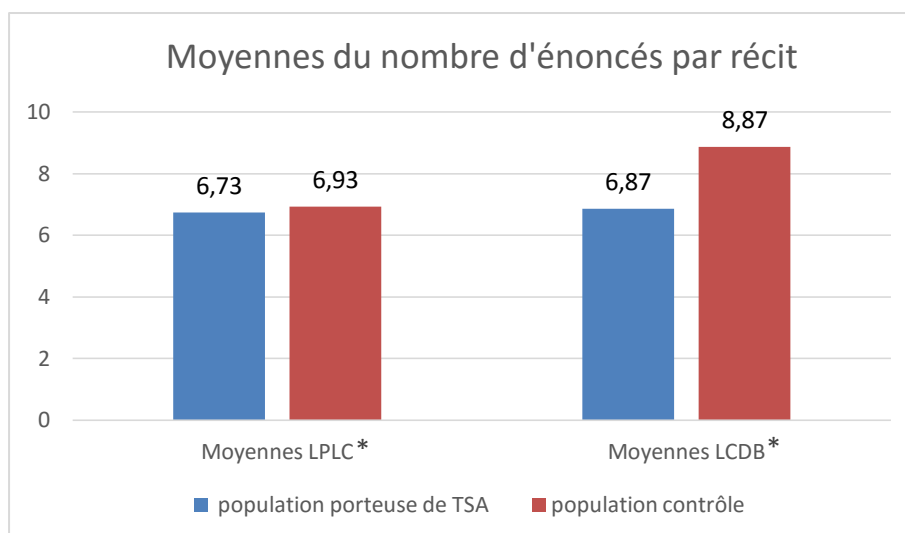
1.1 Nombre d'énoncés par récit

Les données concernant le nombre de mots et le nombre d'énoncés ne prennent en compte que les énoncés faisant partie du récit, excluant ainsi les énoncés non pertinents (tout énoncé ne participant pas à l'élaboration du récit), comme ceux de FLA (FLA 71 et 72) au cours de son récit élaboré de manière autonome (cf. Exemple 1 ci-dessous) :

Exemple 1 : Extrait du récit spontané de FLA (11;6 TSA sans retard cognitif associé) à partir du support audiovisuel.

EXP 69- t: voilà/ alors est-ce que tu peux m(e) raconter l'histoire s'il te plaît?
FLA 69- c'est un garçon qui joue avec une petite fille.
EXP 70- mhm mhm.
FLA 70- et euh la petite fille euh i shoote au ballon avec le garçon et après le ballon il atterrit dans l'eau./ et le ga- la p(e)tite fille elle regarde le ballon et euh le garçon i i i va: sur la pointe des pieds i prend la fille et la met dans l'eau.
EXP 71- ((acquiesce)) mhm mhm
FLA 71- c'est quoi c(e) délire? =(regarde EXP)
EXP 72- ((hausse les épaules en souriant))
FLA 72- j'ai jamais vu ça

Graphique 1 : Moyennes du nombre d'énoncés par récit.



**La pierre sur le chemin* correspond au support papier « *La pierre sur le chemin* » et *La chute dans le bassin* au support audiovisuel « *La chute dans le bassin* ».

Dans le graphique 1, nous notons que pour le récit de *La pierre sur le chemin*, il n'y a pas de différence significative entre le nombre d'énoncés produit par les sujets porteurs de TSA et tout-venant (Mann Whitney $p = 0.3088$). Toutefois, les tests de comparaison de variance ont montré une hétérogénéité importante dans la population TSA pour ce premier récit (F-test $p = 0.01182$).

En revanche, en ce qui concerne *La chute dans le bassin*, une tendance se dégage en faveur des enfants contrôles. En effet, ils produisent en moyenne deux énoncés de plus que les enfants porteurs de TSA (Mann Whitney $p = 0.06942$). Encore une fois, la population TSA est ici significativement hétérogène (F-test $p = 0.02541$). Cette hétérogénéité apparaît nettement au regard des valeurs maximales et minimales du nombre d'énoncés dans chaque groupe (cf. Tableau 2 ci-dessous).

Tableau 2 : Valeurs maximales et minimales du nombre d'énoncés.

	Population porteuse de TSA	Population contrôle
Valeur minimale <i>La pierre sur le chemin</i>	0	3
Valeur maximale <i>La pierre sur le chemin</i>	19	13
Valeur minimale <i>La chute dans le bassin</i>	0	5
Valeur maximale <i>La chute dans le bassin</i>	14	16

En effet, dans ce second tableau nous pouvons voir que l'écart du nombre d'énoncés produits chez les enfants porteurs de TSA (qui va jusqu'à 19 énoncés) est plus

important que chez les patients contrôle (l'écart le plus important étant de 10 mots). Ainsi, certains patients porteurs de TSA présentent des difficultés à produire un récit de manière autonome et spontanée (voir Exemple 2 ci-dessous).

Exemple 2 : Extrait du récit spontané de La chute dans le bassin de HUG (5;3 TSA sans retard cognitif associé).

EXP 71 - alors est ce que tu peux me raconter l'histoire ?
HUG 65 - ((regarde l'écran)) alors mon f :rère (i)l aime rien du tout et en fait euh ((regarde le sol)) {xxx} Ninja go et j'ai une voiture Ninja go. j'ai une moto ▲ j'ai une voiture euh rouge.
EXP 72 - c'est l'histoire euh- c'est cette histoire-là ? ((pointe l'écran))
HUG 66 - ((regarde l'écran puis EXP)) non.
EXP 73 - moi j(e) veux cette histoire-là. ((pointe l'écran))
HUG 67 - ((chuchote)) oui. ((regarde l'écran)) un plot ((regarde le sol)) qu- qui- qui pour les tra- pour les travaux c'est les plots.
EXP 74 - non non ((cache l'icône du logiciel VLC qui s'est affichée)) mais l- l'histoire d(e) la vidéo pas le plot ((pointe l'écran)).
ORT 6 - ((chuchote)) le dessin animé*
EXP 75 - ((touche le pad de l'ordinateur)) le dessin animé. ça racontait quoi ?
HUG 68 - ((regarde le sol)) euh {j :::ai} raconté Cars j'ai raconté (S)piderman j'ai raconté [rãcôte] Ninja go et j'ai- j'ai raconté (S)piderman.

Alors que d'autres en revanche sont très prolixes dans leurs productions narratives spontanées (voir Exemple 3 ci-dessous).

Exemple 3 : Extrait du récit spontané de La pierre sur le chemin de CEL (7;1 TSA sans retard cognitif associé).

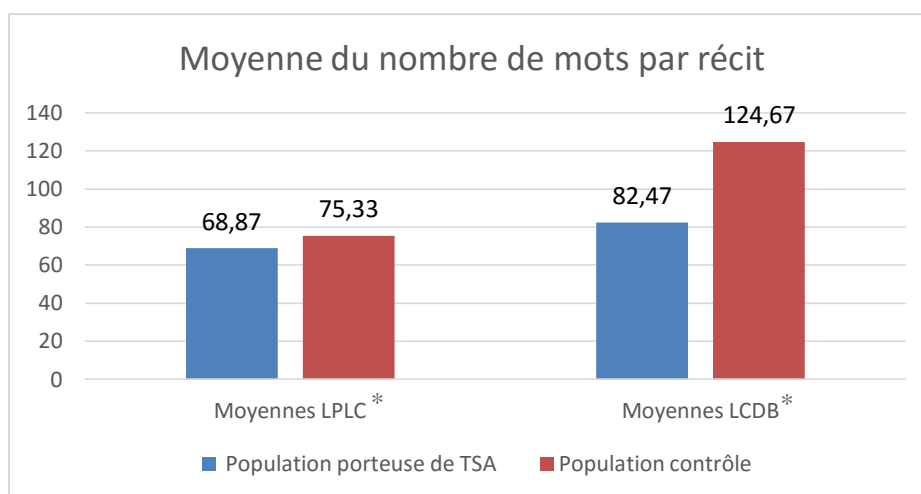
CEL 8- en fait c'est que là i se disent bonjour./ ((pointe image 2)) là le garçon il pousse. et euh ((pointe image 3)) l'autre garçon euh i pousse et là euh ((pointe image 4)) il s'est fait mal euh parce qu'il a pas vu la pierre./ et là: ((pointe image 5)) l'autre garçon il dit euh il s'est excusé. et là mhm après il a dit euh: après euh et après le garçon on dirait qu'il a dit euh merci.
EXP 9- ((acquiesce)) d'accord- ▲ ▲
CEL 9- bah en fait c'est que là c'est que ça s(e) passe bien quand i: en fait i se rencontrent ((pointe image 1))/ là ((pointe image 2)) i se- là i se f- là ils se fâchent. ((regarde EXP))
EXP 10- d'accord
CEL 10- et euh là ((met la main au-dessus de l'image 4)) le garçon il pleure parc(e) que il a pas vu la pierre et mhm t: l'autre dit "oups!".((met sa main devant la bouche)) et là c'est qu'en fait ((pointe image 3)) l- il est en colère/ là ((pointe image 2)) il a peur ((regarde EXP))/ mais là euh ((pointe image 3)) il est en colère parc(e) que lui ((pointe image 2)) il l'a poussé .il a fait comme "[la:Bg]" ((mime comme si on le secouait)) l'autre il fait ça et lui il pousse. mais en fait il a pas vu mhm ((pointe image 5)) où il l'a poussé. ((regarde EXP))

Enfin, toutes populations confondues, il semble que les enfants aient tendance à produire plus d'énoncés avec le support vidéo qu'avec le support papier (Mann Whitney $p= 0.07911$).

1.2 Nombre de mots par récit

Suite au calcul des moyennes du nombre d'énoncés, nous avons ensuite mesuré les moyennes du nombre total de mots pour chaque récit produit en autonomie, à partir des deux supports et pour les deux populations (cf. Graphique 2 ci-dessous).

Graphique 2 : Moyennes du nombre de mots par récit.



*LPLC correspond au support papier « La pierre sur le chemin » et LCDB au support audiovisuel « La chute dans le bassin ».

Nous observons que la population contrôle produit plus de mots, en moyenne, pour les deux récits que la population porteuse de TSA. Pour ces deux récits, cette différence est significative (Mann Whitney $p = 0.03997$ pour *La pierre sur le chemin* et $p = 0.00543$ pour *La chute dans le bassin*). Et si la différence n'est pas très importante pour le récit de *La pierre sur le chemin* (environ 13 mots de plus dans les narrations de la population contrôle que celles de la population porteuse de TSA), elle l'est beaucoup plus pour le récit de *La chute dans le bassin* (environ 49 mots de plus dans les récits de la population contrôle que ceux de la population porteuse de TSA).

Nous remarquons également que de manière globale (toutes populations confondues), les enfants produisent plus de mots par récit avec le support vidéo qu'avec le support papier. Cette différence est significative (Mann Whitney $p= 0.00108$).

Enfin il existe cette fois encore une grande hétérogénéité dans la population porteuse de TSA. Cette variabilité est significative avec le support papier alors qu'elle ne représente qu'une tendance pour le support vidéo (*La pierre sur le chemin* F test $p=0$, écart-type = 77.41066 et *La chute dans le bassin* $p= 0.09367$, écart type = 55.85807). Cette

hétérogénéité est confirmée par les valeurs maximales et minimales (cf. Tableau 4 ci-dessous).

Tableau 4 : Valeurs maximales et minimales du nombre de mots par récit.

	Population porteuse de TSA	Population contrôle
Valeur minimale LPLC *	0	58
Valeur maximale LPLC	297	124
Valeur minimale LCDB *	0	82
Valeur maximale LCDB	227	199

*LPLC correspond au support papier « La pierre sur le chemin » et LCDB au support audiovisuel « La chute dans le bassin ».

Nous constatons par ce tableau que la valeur maximale du nombre de mots pour les deux récits est supérieure pour la population porteuse de TSA. Cette valeur est peut-être due aux digressions présentes dans certains récits d'enfants porteurs de TSA (cf. Exemple 4 ci-dessous).

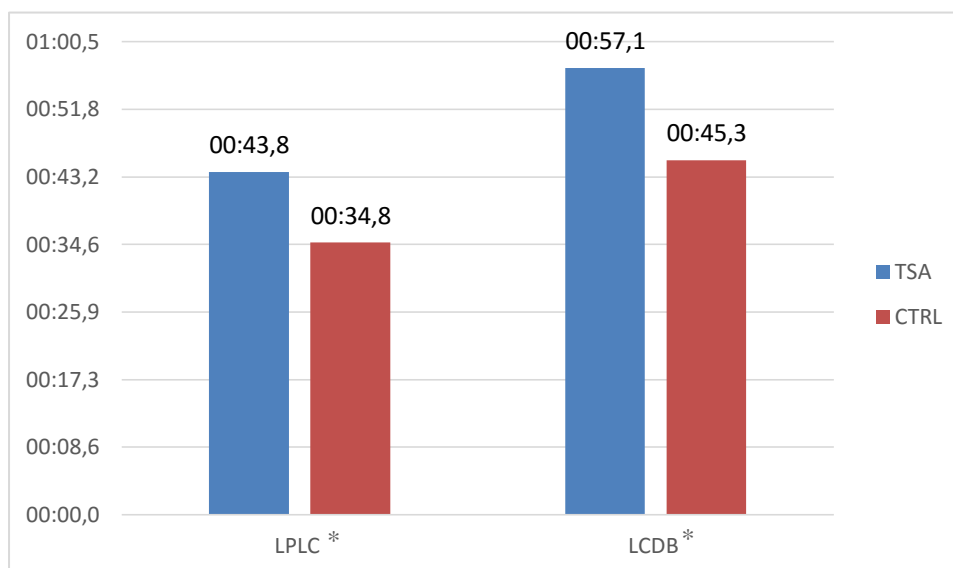
Exemple 4 : Extrait du récit spontané de La chute dans le bassin d'HEL (10;11 TSA avec syndrome d'Asperger).

HEL 51- le bassin il avait comment dire- il était rond. = ((fait un rond avec ses mains en regardant exp)) il était rond avec euh un truc euh comme ça = ((fais un v avec ses mains)). qui part qui est comme ça = ((met ses deux indexes parallèles)) et qui envoie plein de- t(u) sais c'est jet d'eau. plouf.= ((fait les jets d'eau avec ses doigts)) après le garçon il vient le chercher mais sans faire EXPrès il fait tomber la FILLE DANS L'EAU. = ((s'approche de exp))

1.3 Temps de narration des récits

Nous avons chronométré (en secondes et minutes) les productions narratives produites de manière autonome, des deux populations, à partir des deux supports. Cette mesure a été effectuée afin de recueillir les moyennes des temps de narration des récits et dans l'objectif d'observer si ces moyennes concordent avec les moyennes du nombre d'énoncés et de mots par récit (cf. Graphique 3 ci-dessous).

Graphique 3: Moyennes du temps de narration des récits par population.



*LPLC correspond au support papier « La pierre sur le chemin » et LCDB au support audiovisuel « La chute dans le bassin ».

Concernant le temps de narration, le rapport cette fois-ci s'inverse en faveur des enfants porteurs de TSA dont les récits durent environ 10 secondes de plus. Cela est peut-être en lien avec la présence d'énoncés non pertinents (cf. Exemple 1 ci-dessus) ou des digressions (cf. Exemple 4 ci-dessus) dans les récits des enfants porteurs de TSA qui ne se retrouve pas dans ceux de la population contrôle. Cependant, cette différence n'est pas significative (pour *La pierre sur le chemin* Mann Whitney $p = 0.4064$ et pour *La chute dans le bassin* Mann Whitney $p = 0.4547$).

Nous notons également que les tests montrent une hétérogénéité significativement plus importante pour la population porteuse de TSA pour le récit de *La chute dans le bassin* (F-test $p = 0.0003847$) ce qui n'est pas le cas pour *La pierre sur le chemin* (F-test $p = 0.1019$).

En revanche, pour ce qui est du type de support, les temps de narration semblent plus longs à partir du support vidéo qu'à partir du support papier. Pourtant cette différence n'est significative qu'avec le groupe contrôle (Mann Whitney $p = 0.03984$) et non avec le groupe porteur de TSA (Mann Whitney $p = 0.2712$).

Il n'existe pas de concordance avec le nombre d'énoncés et de mots entre les populations, puisque les rapports s'inversent. En revanche, il en existe une entre les deux types de supports.

1.4 Conclusion

En conclusion, les enfants contrôles produisent plus d'énoncés et de mots dans leurs récits que les enfants porteurs de TSA. Les statistiques ont également montré une

hétérogénéité importante dans la population porteuse de TSA, qui s'accroît avec le support papier. En outre, il semblerait que le support vidéo engagerait à plus de productions narratives dans les deux groupes de sujets.

Enfin, comme nous l'avons vu, les deux récits sont de taille équivalente (même nombre d'évènements), l'effet de longueur apparaissant ici est peut-être dû à l'animation audiovisuelle. En effet, à l'inverse du support papier, le support audiovisuel permet de voir toutes les images intermédiaires entre les différents évènements sans avoir à les imaginer. Cela permettrait ainsi aux enfants d'en faire un récit plus détaillé et donc plus long.

2. Analyse basée sur des critères qualitatifs

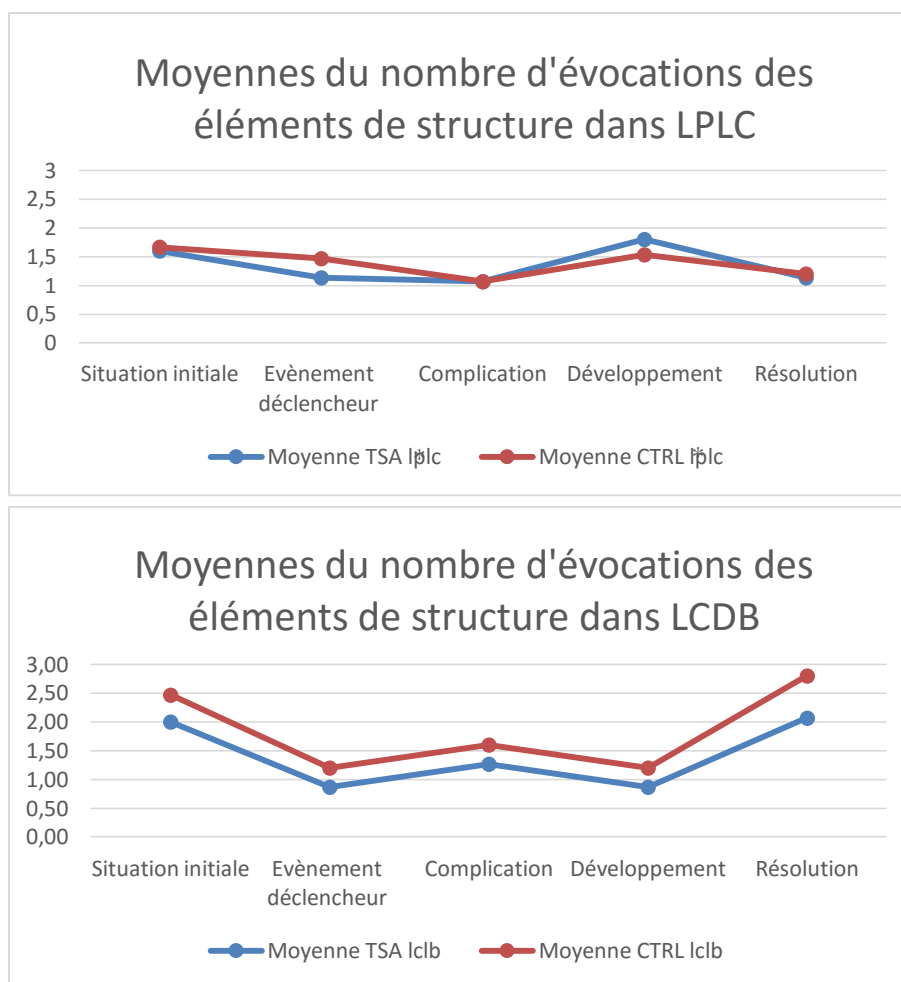
Nous avons décidé d'évaluer la qualité des récits selon trois critères permettant la bonne élaboration du récit (cf. 1.5 Partie théorique): l'organisation, le contenu et la textualisation. L'organisation a été analysée par le recensement des éléments de structure. Le contenu a été observé sous l'angle de l'évocation des évènements, des états internes et des fausses croyances. Quant à la textualisation, nous avons choisi de l'évaluer par l'introduction des personnages.

2.1 Analyse de l'organisation narrative

Afin d'évaluer l'organisation des récits, produits de manière autonome par les deux populations, à partir des deux supports, nous avons comptabilisé chaque évocation des différents éléments de structure. Comme nous l'avons vu précédemment, les éléments de structure sont : la situation initiale, l'évènement déclencheur, la complication, le développement et la résolution. Pour ce faire, nous avons calculé les moyennes d'évocation de chacun de ces éléments pour les deux populations afin de les comparer (cf. Graphiques 4 et 5 ci-dessous).

Nous souhaitons également évaluer l'influence du support sur l'évocation des éléments de structure. Cependant, les éléments de structure étant inégalement répartis dans les deux histoires (plus d'éléments de situation initiale et de résolution dans *La chute dans le bassin* mais plus d'éléments de développement dans *La pierre sur le chemin*, voir Annexe E) il n'a pas été possible de comparer ces données.

Graphiques 4 et 5: Moyennes d'évocations des éléments de structure dans les deux récits.



*LPLC correspond au support papier « La pierre sur le chemin » et LCDB au support audiovisuel « La chute dans le bassin ».

Ces graphiques montrent que les éléments de structure n'apparaissent pas plus dans les récits, produits de manière autonome à partir du support papier (« La pierre sur le chemin ») de la population contrôle que dans ceux de la population porteuse de TSA. En revanche, les éléments de structure apparaissent légèrement plus chez les sujets contrôles pour ce qui est du récit de *La chute dans le bassin*. Nous notons également que, pour ce récit, les rapports entre les différents éléments sont les mêmes quelle que soit la population, ce qui n'est pas le cas pour le récit produit à partir du support papier (« La pierre sur le chemin »). En effet, pour le récit de *La pierre sur le chemin*, les enfants contrôles semblent évoquer un peu plus l'évènement déclencheur, tandis que les enfants porteurs de TSA s'attardent légèrement plus sur le développement. Cette différence d'évocation entre les deux populations peut s'expliquer par le contenu de ces deux éléments de *La pierre sur le chemin*. En effet, l'évènement déclencheur de ce récit contient une fausse croyance (cf. Annexe G) qui n'est pas identifiée par la grande majorité des TSA (comme nous le verrons en aval, cf. 2.2 ci-dessous). En revanche, les

TSA s'attardent plus sur les événements du développement plus concrètement descriptibles (par exemple, « il pleure », cf. 2.2 ci-dessous).

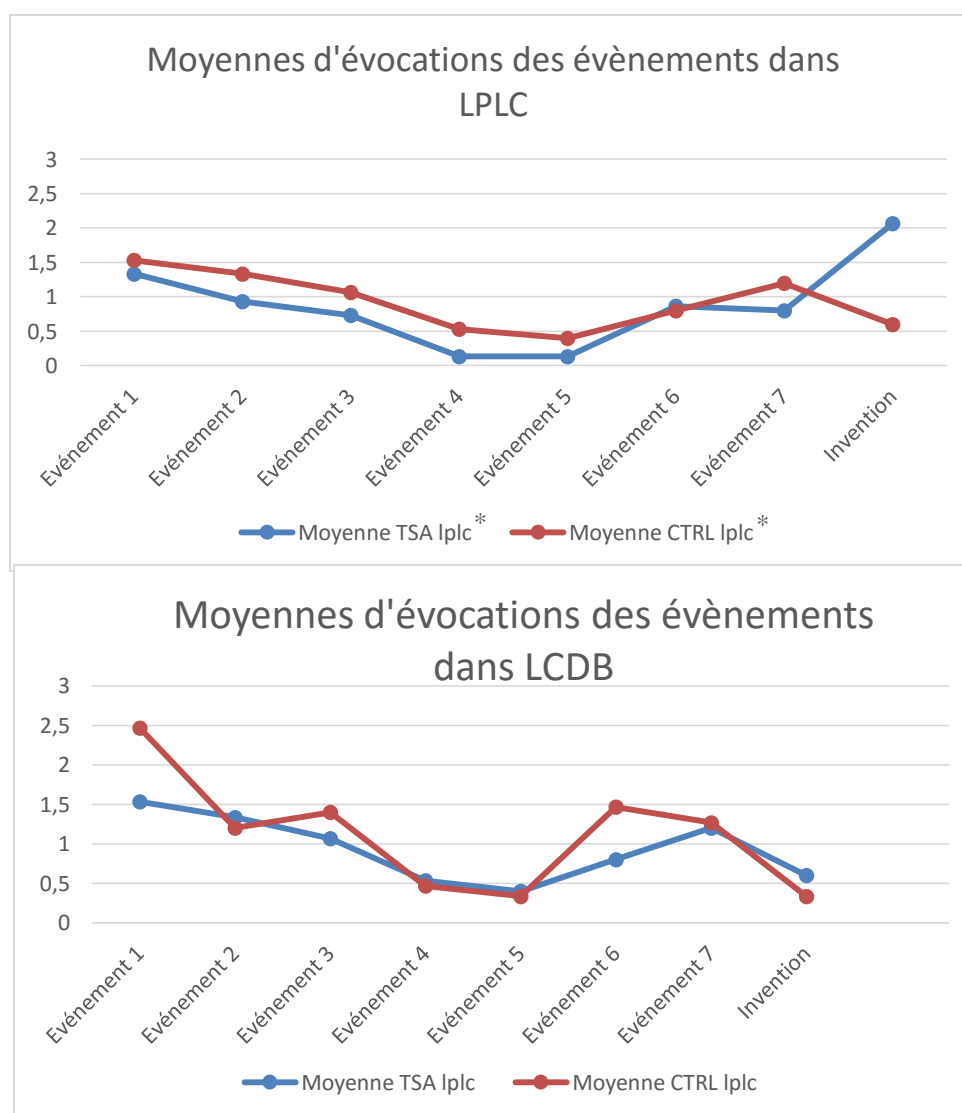
2.2 Analyse du contenu narratif

Le contenu narratif a été étudié sous l'angle de l'évocation des événements des deux récits, des états internes et fausses croyances.

2.2.1 L'évocation des événements

L'analyse de l'évocation des événements s'est appuyée sur le découpage effectué au préalable (cf. Annexe F). Une fois les différents événements évoqués par les deux populations dans leurs récits produits de manière autonome à partir des deux supports, nous avons calculé les moyennes. Les événements n'étant pas les mêmes dans les deux histoires, nous n'avons pas comparé leur évocation en fonction des deux différents supports. Nous avons donc mis en regard l'évocation des événements dans les récits des deux populations et le nombre d'inventions d'événements dans les récits produits à partir des deux supports (cf. Graphiques 6 et 7 ci-dessous).

Graphiques 6 et 7: Moyennes d'évocations des évènements dans La pierre sur le chemin et La chute dans le bassin.



*LPLC correspond au support papier « La pierre sur le chemin » et LCDB au support audiovisuel « La chute dans le bassin ».

Ces données révèlent que dans le récit de *La pierre sur le chemin*, les enfants contrôles ont globalement évoqué davantage d'évènements que les enfants porteurs de TSA, excepté l'évènement 6 (« le garçon/il pleure » cf. Annexe F). Cela peut être expliqué, comme nous l'avons vu précédemment (cf. 2.1 Analyse de l'organisation narrative ci-dessus), par le fait que cet évènement est plus concret et plus facilement descriptible.

Tout évènement ne faisant pas partie du récit et produit par l'enfant est considéré comme une invention. Or, nous remarquons lors de ce récit que les enfants porteurs de TSA ont produit nettement plus d'inventions d'évènements que les enfants contrôles comme on peut le voir dans l'exemple 5 ci-dessous (HEL 52 : « et le garçon il se tord de rire »).

Exemple 5 : Extrait du récit spontané de *La chute dans le bassin d'HEL* (10;11 TSA avec syndrome d'Asperger).

HEL 51- après le garçon il vient le chercher mais sans faire exprès il fait tomber la FILLE DANS L'EAU. = ((s'approche de exp))

EXP 52- mhm mhm.

HEL 52- et la fille elle dit "*mais qu'est ce que tu fais! pourquoi tu m'as mis dans l'eau? mhm*" =((imite la fille qui boude)) elle est pas contente! et le garçon il se tord de rire. ((elle rit)) = ((son regard alterne entre l'écran et exp))

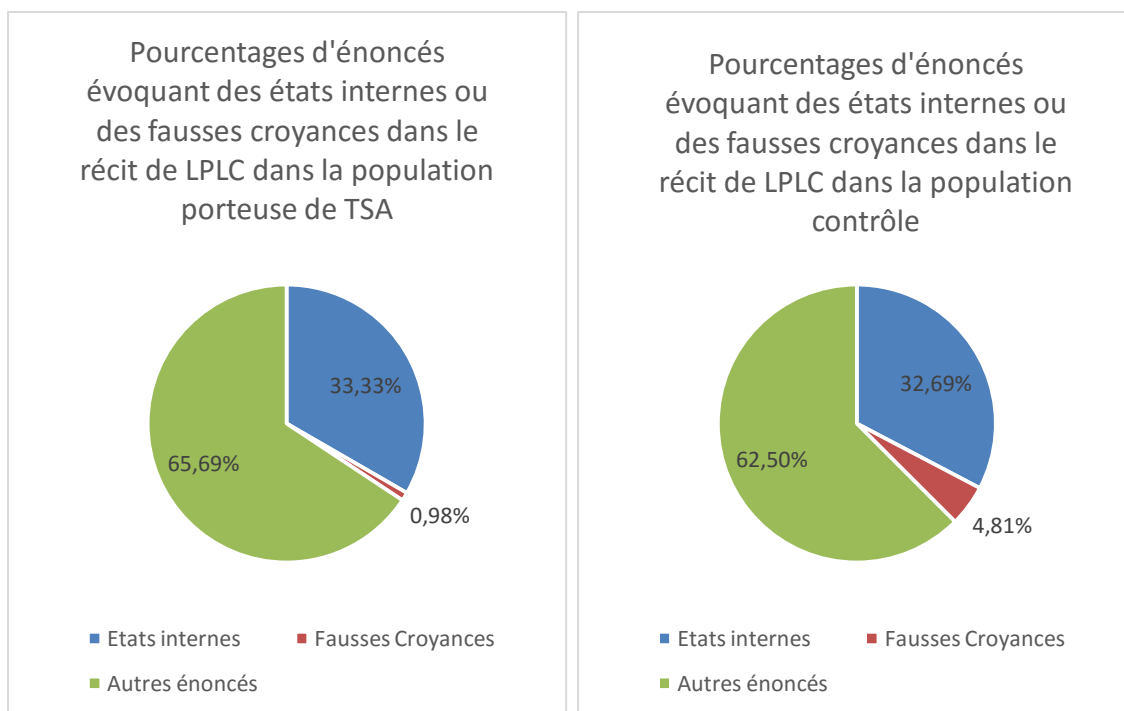
Les données concernant le récit de *La chute dans le bassin* ne montrent, elles, pas de différence importante entre les deux populations. Nous notons tout de même que les enfants porteurs de TSA inventent plus d'évènement que les enfants contrôles.

Le nombre d'apparition de chaque évènement n'est pas comparable d'un support à l'autre puisqu'il ne s'agit pas des mêmes évènements. Toutefois, nous retenons que le nombre d'inventions est supérieur pour les deux populations (et notamment la population TSA) avec le support papier qu'avec le support vidéo. Deux hypothèses peuvent être formulées : soit cette différence du nombre d'invention est liée à l'histoire elle-même, soit elle est due à la différence de support. Dans ce second cas, cela pourrait être lié au fait que le support papier offre plus de possibilité d'interprétations puisque les enchaînements ne sont pas visibles et doivent donc être inférés.

2.2.2 L'évocation des états internes et fausse croyances

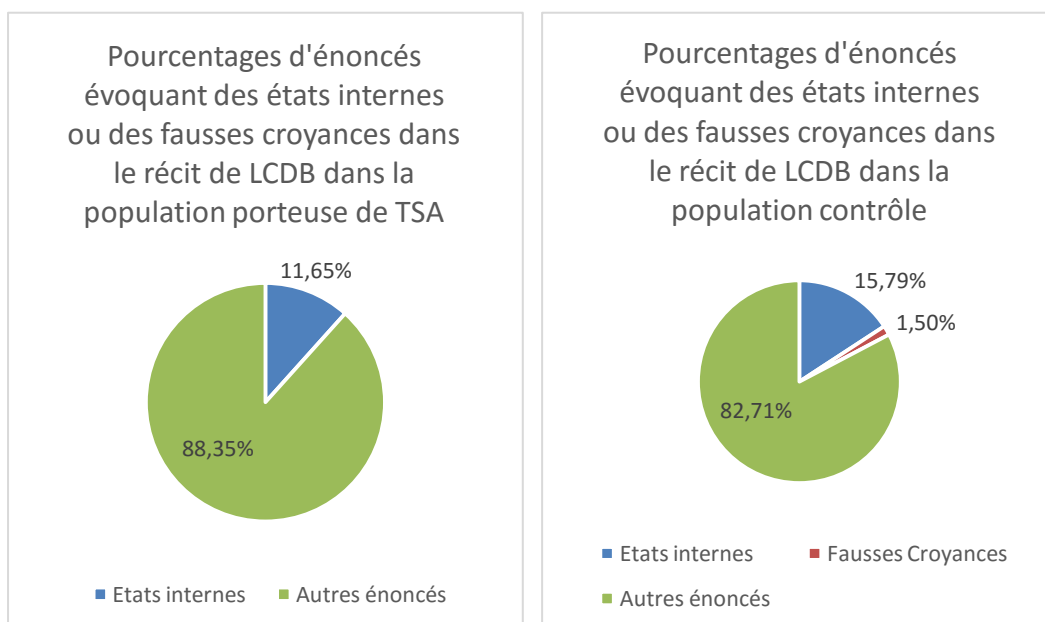
Pour analyser la production des états internes et fausses croyances (le détail des états internes et fausses croyances est disponible en Annexe G), nous avons choisi d'exprimer ces données en pourcentages d'énoncés évoquant des états internes par rapport au nombre total d'énoncés du récit dans chaque groupe et pour chaque récit (cf. Graphiques 8, 9, 10, 11, 12 et 13).

Graphiques 8 et 9 : Pourcentages d'énoncés évoquant des états internes et des fausses croyances dans le récit de La pierre sur le chemin.



Ces graphiques révèlent que dans le récit de *La pierre sur le chemin*, le pourcentage d'évocation d'états internes est le même pour les deux populations. En revanche, la population contrôle évoque nettement plus de fausses croyances que la population porteuse de TSA (environ 4% d'évocations en plus). Ce pourcentage peut paraître faible mais cela peut être expliqué par le fait qu'il n'y a qu'une seule fausse croyance pour un nombre d'énoncés important.

Graphiques 10 et 11 : Pourcentages d'énoncés évoquant des états internes et des fausses croyances dans le récit de La chute dans le bassin.



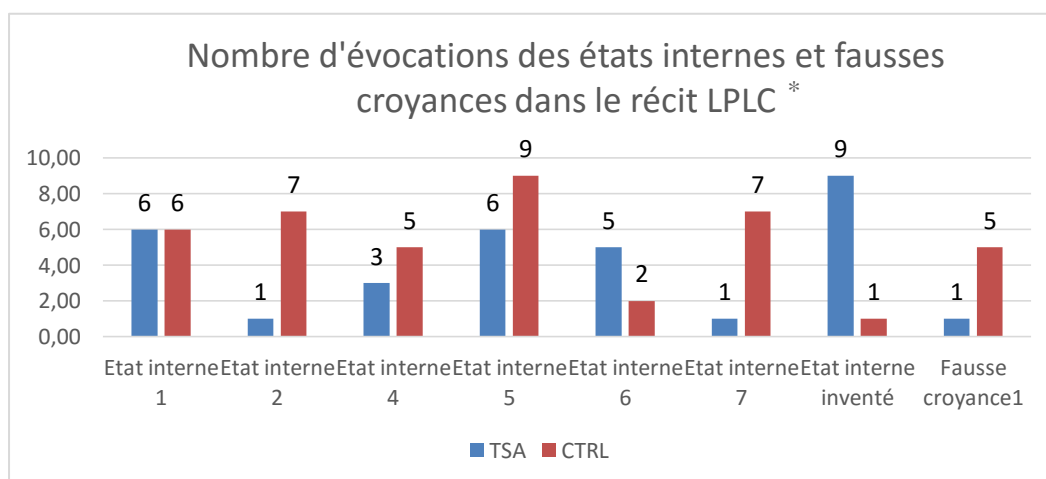
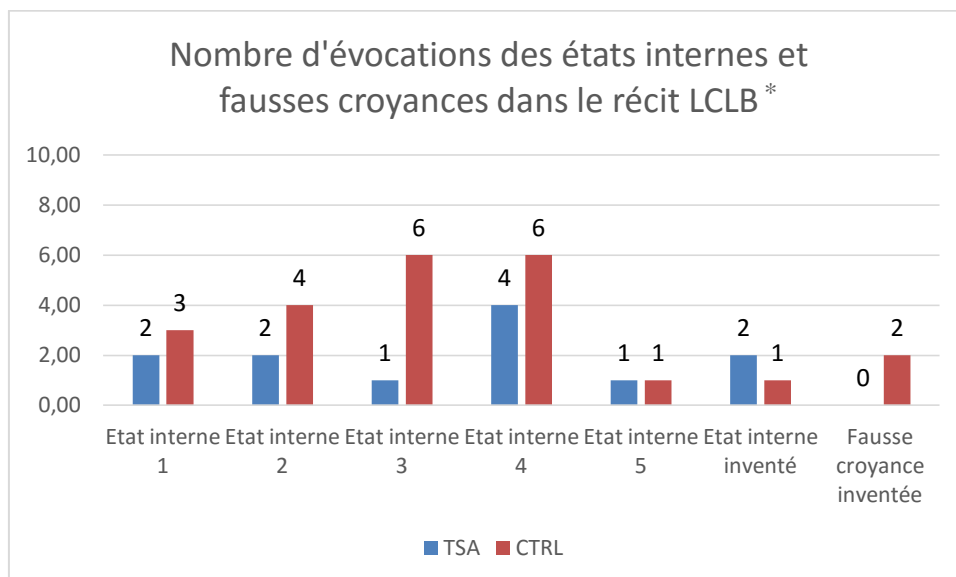
En revanche, dans le récit de *La chute dans le bassin*, les enfants contrôles évoquent plus d'états internes que les enfants porteurs de TSA (environ 4% d'évocations en plus). Notons également que les enfants contrôles mentionnent des fausses croyances (alors que cette histoire n'en compte pas, voir Annexe G) alors que les enfants porteurs de TSA n'en font pas. Cela est peut-être dû à une comparaison des deux histoires par les enfants contrôles que les enfants porteurs de TSA ne font pas. En effet, ces fausses croyances inventées sont assez semblables à la fausse croyance qui existe dans le récit de *La pierre sur le chemin* (voir Exemple 6, MAY 56 où l'enfant, par le terme « *l'autre* » fait référence à l'histoire précédente afin de justifier ses propos).

Exemple 6 : Extrait du récit spontané de La chute dans le bassin de MAY (7;2 enfant contrôle).

EXP 54- alors ((acquiesce)) est-ce que tu peux m(e) raconter l'histoire?
 MAY 54- oui/ en fait/ °chacun leur tour ils poussent la balle.^{o5}
 EXP 55- °((fait signe à Maÿ. de se tourner vers l'ordinateur)) ((chuchote)) tourne toi bien*^{o5}
 MAY 55- ((se met bien sur sa chaise)) ils poussent le: ballon.
 EXP 56- ((acquiesce))
 MAY 56- avec le pied./ et puis: après la fille sans faire exprès/ elle le MET
 ((regarde EXP)) dans le bassin. et:/ et après:/ le m- le p(e)tit garçon i croit qu'elle a
 fait exprès comme l'autre.// et puis: après il met dans le bassin et le mons(ieur)- le
 marchand d(e) glaces i regarde/ i regarde la p(e)tite fille et i vient la voir./ il la
 prend et après le p- il ramène à l'aut(r)e garçon./ et le garçon après i donne son
 pull à la p(e)tite fille/ pour la sécher. ((regarde EXP))

Nous remarquons également qu'il y a davantage d'états internes évoqués dans le récit de *La pierre sur le chemin* que dans celui de *La chute dans le bassin* dans les deux groupes (respectivement 21.68% de plus chez les enfants porteurs de TSA et 16,9% de plus chez les enfants contrôles). Une nouvelle fois deux explications sont envisageables : cela est peut-être lié à l'histoire en elle-même ou alors cela est peut-être lié au support choisi. Etant donné qu'il y a plus d'états internes dans *La pierre sur le chemin* que dans *La chute dans le bassin* (cf. Annexe G), la première hypothèse paraît la plus probable.

Graphiques 12 et 13 : Nombre d'états internes et de fausses croyances évoqués dans les récits de La pierre sur le chemin et de La chute dans le bassin.



*LPLC correspond au support papier « La pierre sur le chemin » et LCDB au support audiovisuel « La chute dans le bassin ».

Si nous regardons le détail des états internes, nous pouvons voir que les états internes existants sont en général davantage évoqués par les enfants contrôles (sauf pour l'état interne 5 de *La pierre sur le chemin*). Les enfants porteurs de TSA, eux inventent plus d'états internes notamment dans *La pierre sur le chemin* (voir Exemple 7, WIL 20 où l'enfant invente une volonté d'attraper la pierre pour le personnage 1). Cette abondance d'états internes inventés dans le récit de *La pierre sur le chemin* pourrait être due au support papier pour lequel les inférences sont nécessaires.

Exemple 7: Extrait du récit spontané de La pierre sur le chemin de WIL (6;6 TSA avec retard cognitif léger associé).

EXP 15 - ALORS / est-c(e) que tu peux me raconter l'histoire?
WIL 15 - ((regarde toutes les images et s'arrête sur la première)) c'était un p(e)tit garçon et une fille. ((regarde exp))
EXP 16 - ouais. = ((acquiesce))((bruit de voiture))// c'est ça l'histoire (il) y a un petit garçon et une fille?
WIL 16 - ((fait non de la tête)) (il) y a une pierre = ((pointe la pierre)).
EXP 17 - mhm mhm = ((acquiesce)). // = ((pointe la deuxième image et les suivantes))
WIL 17 - (10sec) le petit garçon i(l) le pousse. = ((pointe la deuxième image))
EXP 18 - mhm mhm = ((acquiesce)).
WIL 18 - la fille le pousse. ((regarde la deuxième image puis exp))
EXP 19 - mhm mhm = ((acquiesce)).
WIL 19 - pousse- pousse le petit garçon.((regarde la deuxième image puis exp))
EXP 20 - mhm mhm = ((acquiesce)).
WIL 20 - la fille / avec le garçon =((regarde la quatrième image)) / i(l) veut attraper la pierre mais i(l) peut pas. = ((désigne P1 dans la quatrième image puis regarde exp))
EXP 21 - mhm mhm = ((acquiesce)).
WIL 21- et alors / la fille= ((pointe P2 sur la cinquième image)) / va voir le p(e)tit garçon = ((regarde exp)) /et la pierre.= ((pointe la pierre sur la cinquième image))

2.1 Analyse de la textualisation

Le troisième paramètre du récit que nous avons étudié est la textualisation. Nous avons choisi, pour ce faire, de nous intéresser à l'introduction des personnages de chaque histoire. En effet, l'introduction des participants à l'histoire est importante à l'élaboration d'un récit car elle en assure la cohésion (cf. 1.6.2 Partie théorique). Cette analyse nous a permis de voir si les introductions de personnages sont réalisées de manière appropriées pour les deux populations et pour les deux récits. Une introduction appropriée est réalisée par un syntagme nominal indéfini (cf. Annexe H, Exemple 8 FAN 50) ou, éventuellement, par un nom propre (cf. Exemple 9). Tandis qu'une introduction réalisée par un syntagme nominal défini, une dislocation du sujet (syntagme nominal défini + pronom personnel, exemple : le garçon il/ la fille elle...) ou un pronom personnel sera considérée comme inappropriée (cf. 1.6.2.1 Partie théorique).

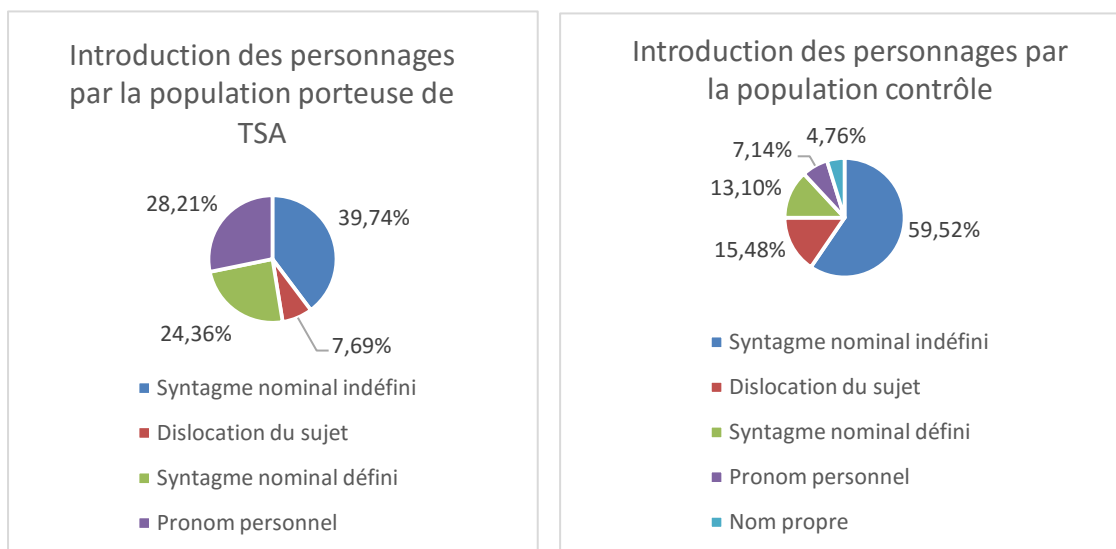
Exemple 9 : Extrait du récit spontané de La chute dans le bassin d'ANT (9;0 population contrôle).

EXP 35- voilà/ alors est-ce que tu peux m(e) raconter l'histoire?
ANT 35- au début il y a: la fille elle s'appelle Noémie et le garçon- et le garçon Aladin

Ces données sont exposées sous forme de pourcentages de types d'introduction des personnages présents dans les récits des deux populations (cf. Graphiques 14 et 15) et sous

forme de moyennes pour les types d'introductions, de chaque personnage, présents dans les récits en fonction des deux supports (cf. Graphiques 16 et 17).

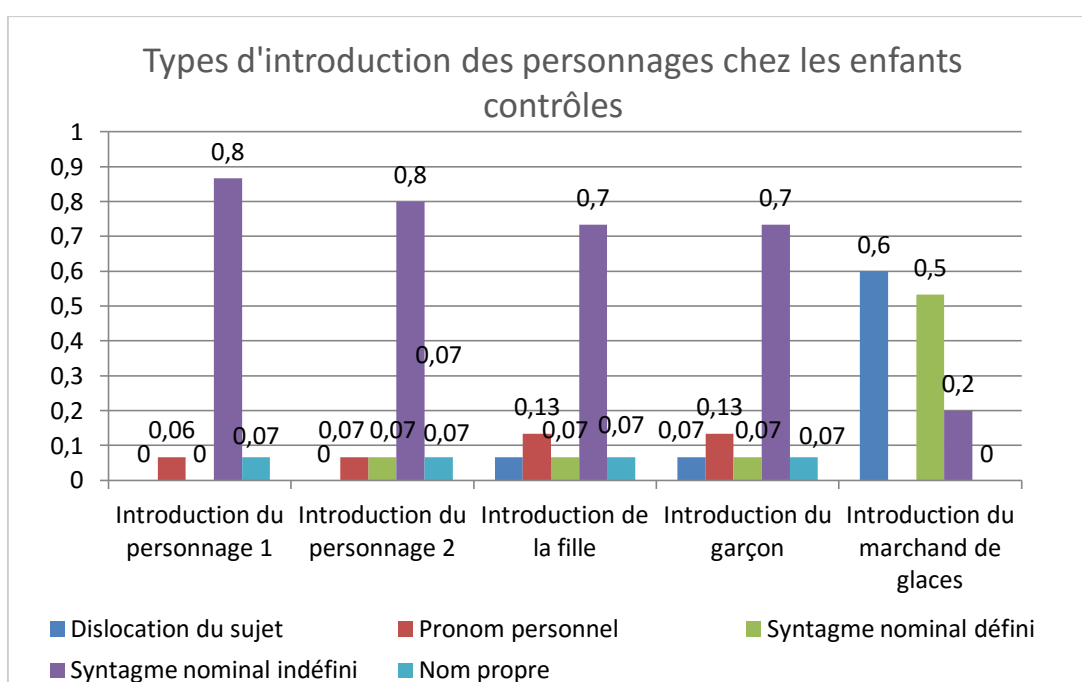
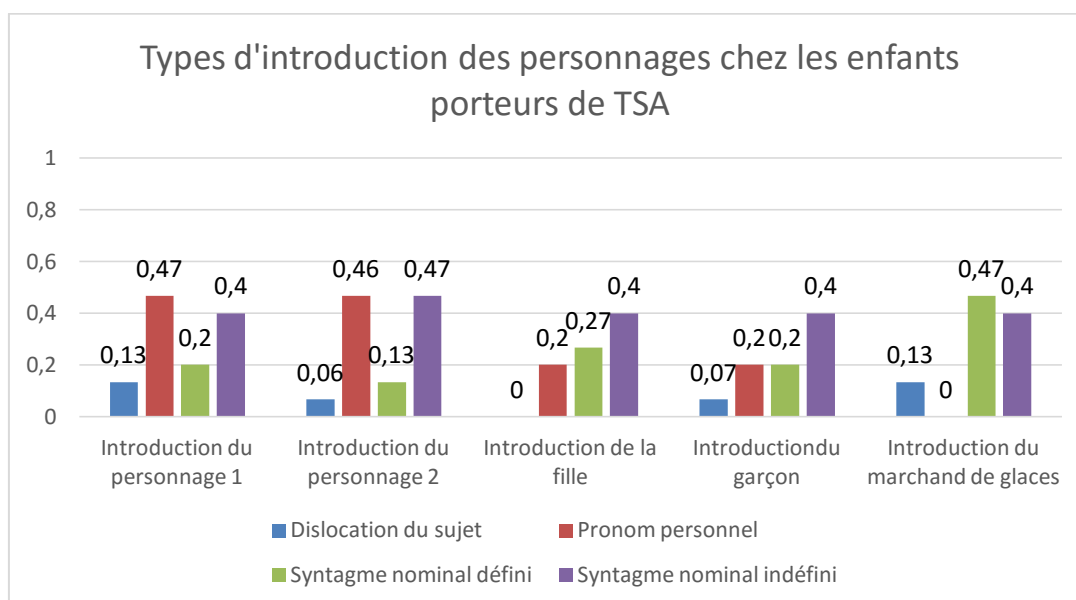
Graphiques 14 et 15 : Pourcentages des types d'introduction de personnages présents dans les deux récits produits par la population porteuse de TSA et la population contrôle.



Ces deux graphiques permettent de constater que dans la population porteuse de TSA, seules 40% des introductions de personnages sont appropriées (introductions par syntagmes nominaux indéfinis). Dans la population contrôle, elles le sont dans 64% des cas (introductions par syntagmes nominaux indéfinis et par noms propres). Les enfants contrôles introduisent donc les personnages de manière plus appropriée que les enfants porteurs de TSA.

Les deux graphiques suivants (16 et 17) exposent sous forme de moyennes les types d'introduction de chaque personnage pour les deux récits produits par les deux populations. Il faut noter que les personnages du récit de *La pierre sur le chemin* (support papier) sont : personnage 1 et personnage 2. Ceux du récit de *La chute dans le bassin* (support audiovisuel) sont : la fille, le garçon et le marchand de glaces.

Graphiques 16 et 17 : Types d'introduction de chaque personnage dans les deux récits de la population porteuse de TSA et de la population contrôlée.



Dans le graphique 16, nous pouvons voir que les enfants porteurs de TSA ont tendance à introduire les personnages de *La pierre sur le chemin* par un pronom personnel. Concernant *La chute dans le bassin* les enfants porteurs de TSA introduisent plus facilement les personnages par des syntagmes nominaux indéfinis, bien que les introductions par syntagmes nominaux définis et pronoms soient nombreuses. Cela pourrait être dû au fait que lors de la narration avec support papier, le support se trouve toujours sous les yeux de l'enfant. Les enfants TSA auraient alors tendance à utiliser des formes ambiguës, considérant ce qu'ils ont sous les yeux. En revanche, lors de la narration qui suit la vidéo, les enfants n'ont plus le support sous les yeux lors de leur narration et

seraient peut-être amenés à utiliser des introductions plus appropriées (de type syntagme nominal indéfini). Dans le graphique 17, nous observons que chez les enfants contrôles, en revanche, c'est l'utilisation d'un syntagme nominal indéfini qui prédomine. Enfin nous remarquons que dans les deux groupes, le marchand de glaces est le plus souvent introduit pas un syntagme nominal défini ou une dislocation du sujet. Cela pourrait être dû à son apparition tardive dans l'histoire ou bien au fait qu'il soit désigné par sa fonction.

2.2 Conclusion

L'analyse basée sur des critères qualitatifs du récit montre donc que les enfants porteurs de TSA ont tendance à évoquer moins d'éléments de structure, d'évènements, d'états internes et de fausses croyances que les enfants contrôles. De plus, ils introduisent de façon moins appropriée les personnages des deux récits que les sujets contrôles. Cette analyse montre également que la population des enfants porteurs de TSA, quel que soit le support (papier ou audiovisuel), invente plus d'évènements et d'états internes, que la population contrôle. Ces inventions sont majorées lors du récit avec support papier.

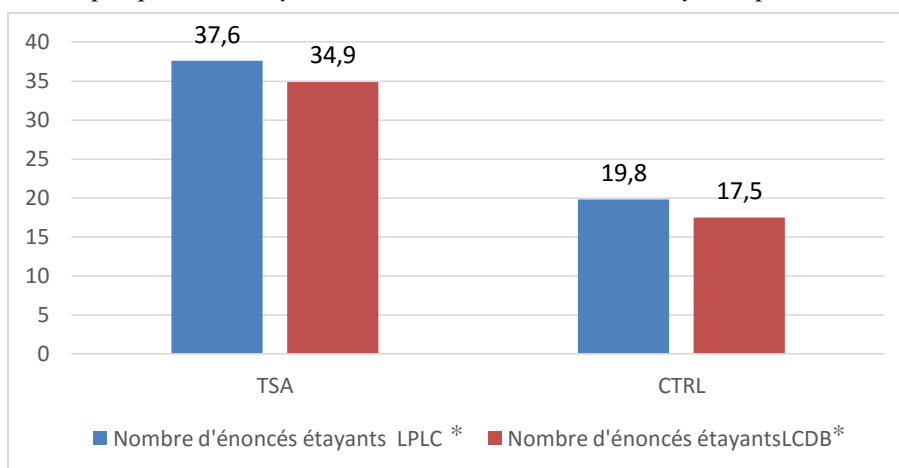
3. Analyse de l'effet de l'étayage sur les productions narratives

Les données présentées ci-dessous nous ont permis d'observer l'effet des stratégies étayantes utilisées au cours de la deuxième production de chaque récit. Comme nous l'avons vu nous nous sommes appuyées sur des trames d'étayage adaptées à chaque récit (cf. Annexe C). Il faut noter que le type d'étayage que nous avons le plus utilisé, avec les deux populations, est l'étayage interrogatif à visée narrative (cf. Méthodologie 2.1). Ces mesures ont été exprimées, soit en moyennes du nombre d'occurrences par récit, soit en pourcentages du nombre d'énoncés étayants et du type d'effet sur les productions narratives des enfants. Cela nous a permis d'évaluer l'effet de l'étayage, la quantité et le type de stratégies étayantes nécessaires pour développer les récits des enfants et le type de réponses produites par les enfants des deux populations, lors de leur narration.

3.1 Le nombre d'énoncés étayants

Nous avons décidé d'observer le nombre d'énoncés étayants sous forme de moyennes par récits et par population. Cela nous a permis d'évaluer la quantité d'énoncés étayants nécessaires pour développer chaque récit des deux populations (cf. Graphique 18).

Graphique 18 : Moyennes du nombre d'énoncés étayants par récit.



*LPLC correspond au support papier « La pierre sur le chemin » et LCDB au support audiovisuel « La chute dans le bassin ».

En comparant ces moyennes, nous constatons que nous utilisons nettement plus d'énoncés étayants avec les enfants porteurs de TSA (en moyenne 17,8 énoncés étayants de plus pour le récit de La pierre sur le chemin et 17,4 énoncés étayants de plus pour le récit de La chute dans le bassin des enfants porteurs de TSA que pour les deux récits des enfants contrôles). En effet, puisque l'étayage s'adapte aux enfants, il n'est pas surprenant que la population qui présente le plus de difficultés à produire un récit de manière autonome (voir ci-dessus) bénéficie davantage d'énoncés étayants. Nous remarquons également que pour les deux groupes, il y a légèrement plus d'énoncés étayants pour le récit de *La pierre sur le chemin* que pour celui de *La chute dans le bassin*. Cela pourrait être lié au type de support. En effet, l'expérimentateur, en utilisant plus d'énoncés étayants lors du récit à partir du support papier, amène l'enfant à effectuer des inférences et donc à étoffer son récit (cf. Exemple 10 ci-dessous).

Exemple 10 : Extrait du récit de La pierre sur le chemin avec étayage de CAM (11;6 population contrôlée).

CAM 47 - bah le garçon qu'a- le garçon le garçon bleu i(l) il tombe sur la pierre et i(l) s(e) fait mal euh =((regarde les images)) là- là en d(e)ssous d(e) l'œil. =((désigne le dessous de son œil en regardant exp))

EXP 48 - oui =((se penche pour mieux voir l'image)) et euh: tu penses que c'est pour ça qu'il montre la pierre? = ((désigne la quatrième image))

CAM 48 - ((regarde l'image)) bah ouais parce qu'il est derrière lui donc il est tombé en arrière = ((se penche vers l'arrière)) et du coup bah i(l) s'est fait mal =((désigne le dessous de son œil)).

EXP 49 - mais est-c(e) que tu penses qu'i(l) montre la pierre ? =((désigne la quatrième image))

CAM 49 - ((regarde la quatrième image)) ah non non non et parce que euh l'autre i(l) lui montre aussi que- il lui montre aussi =((pointe la quatrième image)) que c'est ça qui l- qui l'a fait trébucher. il lui explique.= ((regarde exp))

3.2 Effet de l'étayage sur les productions narratives des enfants

Afin de mesurer l'effet des stratégies étayantes sur les productions narratives des enfants des deux populations et à partir des deux récits, nous avons, au préalable, défini différents effets possibles. En effet, nous avons considéré qu'un étayage pouvait avoir un effet attendu ou inattendu (effet non souhaité sur les productions de l'enfant ou invention narrative, cf. Annexe H Exemple 11, NO1 147) mais également qu'un étayage pouvait n'avoir aucun effet (aucune réponse de l'enfant, cf. Annexe H Exemple 12, RAF 190 et 192) ou produire un phénomène d'écholalie (cf. Annexe H Exemple 13, AYM 50 et 51). Dans un souci de précision, nous avons défini plus précisément ce que nous entendons par « effet attendu ». En effet, une stratégie étayante peut induire une réaction adaptée de l'enfant à différents niveaux. Ainsi, nous avons considéré qu'un étayage induisant un effet souhaité, sans que cela n'amène l'enfant à produire un récit plus étoffé de manière générale, suite à cet étayage, était un étayage avec un « effet attendu local » (cf. Exemple 14, ABD 26 ci-dessous). Un étayage ayant un effet attendu, mais induisant une production narrative constituée de plus d'une proposition narrative, que ce qui était visé par la stratégie choisie par l'expérimentateur, a été considéré comme un étayage avec un « effet attendu global » (cf. Exemple 15, ALE 65 ci-dessous).

Exemple 14 : Extrait du récit de La pierre sur le chemin avec étayage d'ABD (10;7 TSA sans retard cognitif associé).

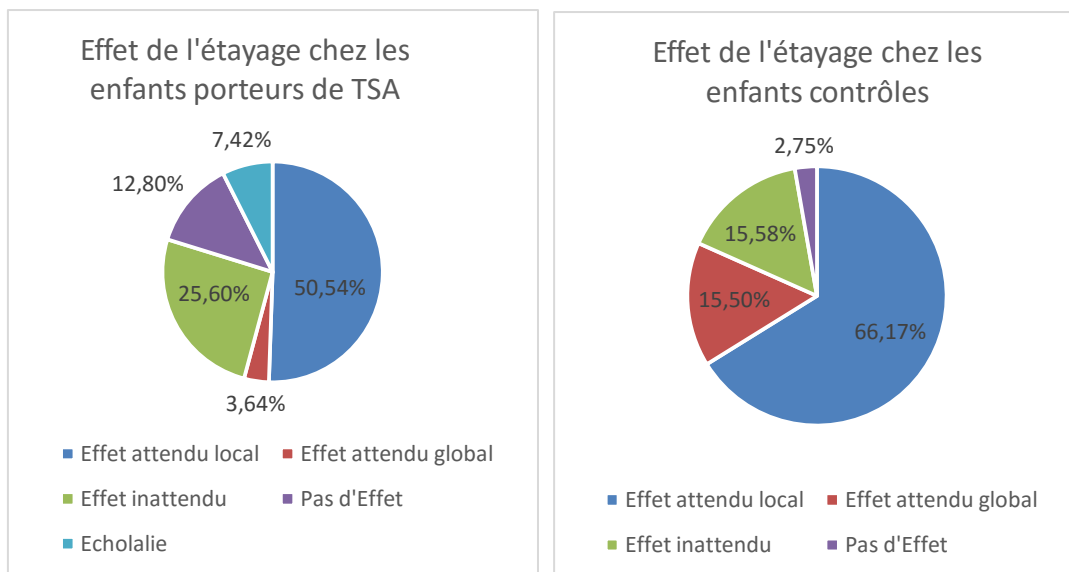
EXP 23 - ah oui./ d'accord. /et alors après qu'est ce qui se passe? ((montre image 2))
ABD 23 - il tombe. ((fait un geste avec son bras pour mimer la chute))
EXP 24 - d'accord et euh: ((pointe l'image 2)) // il tombe euh/ sur quelque chose?
ABD 24 - oui il tombe sur QUELQU'UN. = ((mime la chute))
EXP 25 - d'accord et pourquoi il tombe?
ABD 25 -{(il) y avait} quelqu'un.
EXP 26 - il tombe à cause de quoi? = ((pointe image 2))
ABD 26 - à cause du caillou!

Exemple 15 : Extrait du récit de La pierre sur le chemin avec étayage d'ALE (9;4 TSA avec syndrome d'Asperger).

EXP 62- d'accord. ((acquiesce))/ ((montre image 5)) et là alors? qu'est-c(e) qui s(e) passe?
ALE 62- beh il l'aide à se relever pa(r)ce que il il lui d(e)mande pardon.
EXP 63- ((acquiesce))
ALE 63- pour l'avoir poussé/ il- ▲ ▲
EXP 64- alors qui lui demande? qui lui demande pardon?
ALE 64- beh lui. ((pointe personnage en short mauve sur image 5))
EXP 65- ah oui il lui demande pardon d'accord.
ALE 65- pa(r)ce qu'il le savait pas.

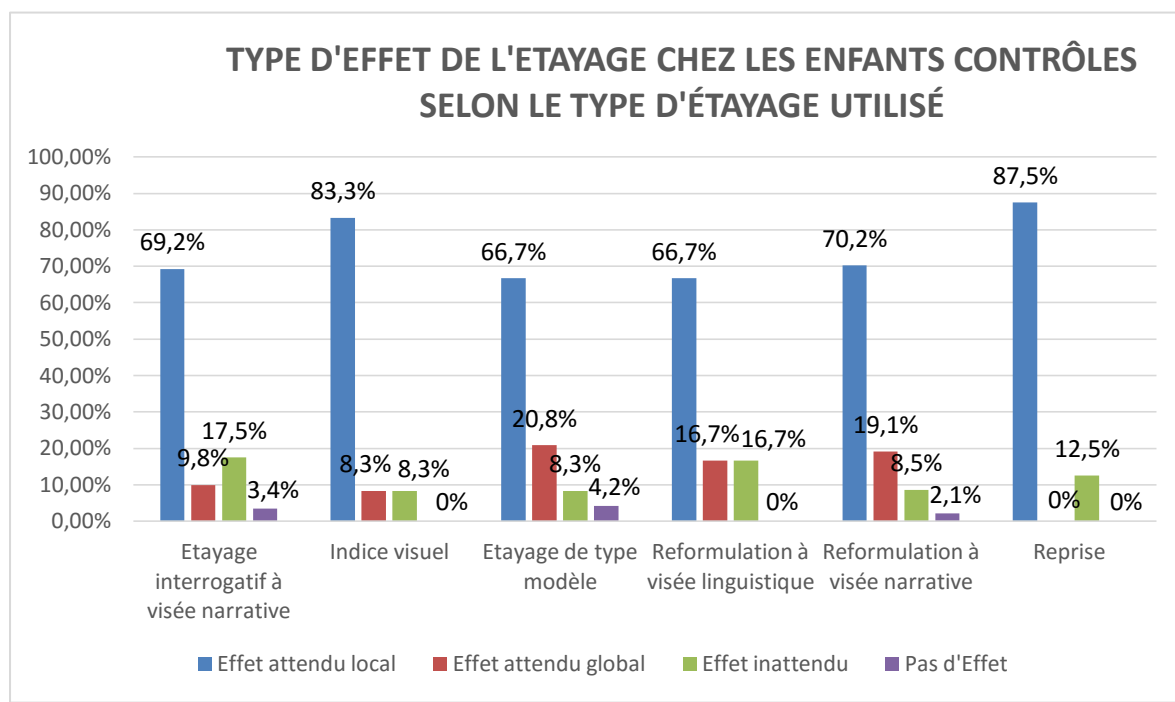
Le recueil de ces données a été exprimé sous forme de pourcentages de types d'effets (cf. Graphiques 19 et 20), puis en moyennes de types d'effets selon le type d'étayages utilisé (cf. Graphiques 21 et 22).

Graphiques 19 et 20 : Effet de l'étayage pour les deux populations, tous récits confondus.



Dans ces graphiques, nous pouvons constater que la population contrôle cumule 82% d'effets attendus (66% d'effet attendu local et 16% d'effets attendu global). La population porteuse de TSA produit 54% d'effets attendus (50% d'effet attendu local et 4% d'effet attendu global). C'est donc sur les productions narratives de la population contrôle que l'étayage permet d'avoir des productions plus enrichies.

Graphiques 21 et 22 : Pourcentages des types d'effet selon l'étayage utilisé dans les deux populations.



Nous l'avons vu lors de la description de notre protocole, le type d'étayage que nous avons le plus utilisé, avec les deux populations, est l'étayage interrogatif à visée narrative (cf. 2. Méthodologie et cf. Annexe G). Cependant, ce n'est pas ce type d'étayage qui fonctionne le mieux. En effet, nous pouvons voir que chez les enfants porteurs de TSA ce sont les étayages de type reformulation et reprise qui provoquent le plus de réponses attendues. En revanche, c'est l'étayage de type modèle qui provoque le plus d'écholalies. Dans la population contrôle, ce sont également les reprises et les reformulations qui donnent le plus de réponses attendues avec l'indice visuel.

3.3 L'influence de l'étayage sur la qualité des récits

Les graphiques disponibles en Annexe I, Annexe J et Annexe K révèlent que l'étayage provoque dans les deux populations une augmentation de l'évocation des éléments de structures et des événements. Ils montrent également une nette augmentation de l'évocation des états internes et des fausses croyances dans les deux populations. Enfin, ils permettent de constater qu'avec des interventions étayantes, les enfants des deux populations introduisent plus de personnages par des syntagmes indéfinis. De plus, les enfants porteurs de TSA introduisent beaucoup moins les personnages par un pronom personnel comme ils pouvaient le faire dans leurs récits produits de manière autonome.

3.4 Conclusion

Si l'étayage semble plus efficace chez les enfants contrôles que chez les enfants porteurs de TSA, il n'en a pas moins un effet sur les productions narratives de cette population. De plus, les types d'étayage qui semblent fonctionner le mieux sont les reformulations et les reprises. De manière générale, les stratégies étayantes amènent les enfants porteurs de TSA à améliorer la qualité de leurs récits (tant du point de vue de l'organisation, du contenu que de la textualisation).

Validation des hypothèses

– Hypothèse 1 : Il existe une spécificité des conduites narratives chez enfants porteurs de TSA au niveau qualitatif et quantitatif.

Nous avons tout d'abord constaté que sous l'angle des critères quantitatifs, les récits produits par les enfants TSA sont significativement moins longs en termes de nombre de mots et d'énoncés. Néanmoins, ces résultats sont marqués par une grande hétérogénéité. La spécificité des récits de la population porteuse de TSA s'observe donc plus par leur variabilité que par leur longueur des récits.

L'analyse descriptive basée sur les critères qualitatifs a montré que les enfants porteurs de TSA évoquent en moyenne moins d'éléments de structure, moins d'évènements, moins d'états internes et de fausses croyances que les enfants contrôles. De plus, ils introduisent les personnages de manière moins appropriée (par des pronoms personnels). Leurs récits sont également marqués par un nombre important d'inventions. Toutefois, ces résultats n'ont pas été confirmés par des tests statistiques et ils seraient à confirmer par une étude de plus grande ampleur. L'hypothèse 1 est donc validée (de manière statistique et descriptive).

– Hypothèse 2 : Le type de support (papier ou audiovisuel) a une influence sur les conduites narratives produites sans étayage par les enfants porteurs de TSA au niveau qualitatif et quantitatif.

Les données ont révélé que les récits produits à partir du support vidéo sont significativement plus longs que ceux produits à partir du support papier pour des récits de longueurs équivalentes.

L'analyse descriptive a montré que le support papier majorait les inventions d'évènements, d'états internes et de fausses croyances dans la population porteuse de TSA. Enfin, Le support papier, du fait qu'il reste sous leurs yeux, amène les enfants porteurs de TSA à introduire les personnages par un pronom personnel, soit de manière non attendue par le genre narratif (pronom personnel). Ce phénomène se produit nettement moins avec le support vidéo. Il existe donc bien une influence du support sur les productions narratives, l'hypothèse 2 est validée.

– Hypothèse 3 : L'étayage influence, de manière qualitative, les conduites narratives des enfants porteurs de TSA.

Les résultats ont montré que l'étayage permet aux enfants porteurs de TSA d'évoquer plus d'éléments de structure, d'évènements, d'états internes et de fausses

croyances. De plus, il les amène à introduire les personnages de manière plus appropriée. L'hypothèse 3 est donc validée par l'analyse descriptive.

– **Hypothèse 4 : Certains types d'étayage influencent davantage les productions narratives des enfants porteurs de TSA.**

Nous avons observé que les deux types d'étayage amenant le plus à des effets attendus dans la population porteuse de TSA sont les reformulations et les reprises. Le type d'étayage influence donc le type de réaction obtenu dans les productions narratives des enfants. Ces résultats n'ayant pas fait l'objet de tests statistiques, l'hypothèse 4 est partiellement validée.

Discussion

Peu d'études se sont penchées sur les conduites narratives des enfants porteurs de TSA. Cependant, nos résultats confirment les données de la littérature. En effet, nous avons observé que les narrations des sujets porteurs de TSA sont plus courtes et contiennent moins de mots que celles des sujets contrôles, or, King, Dockrell & Stuart (2013) affirment le même constat dans leur article.

De plus, Attwood (2010) (6) affirme que les enfants porteurs du syndrome d'Asperger ne sélectionnent pas les informations pertinentes et n'intègrent pas les connaissances de leurs interlocuteurs. Cela va dans le sens de notre étude qui montre que les enfants porteurs de TSA évoquent moins les événements, ont plus recours à des inventions et introduisent les personnages de manière moins appropriée que les enfants tout-venant.

Il est aussi rapporté dans la littérature que les sujets porteurs de TSA ont des difficultés à expliquer les états internes (Capps et al., 2000) (13) et à relier l'état mental d'un personnage à une cause spécifique incluse dans les événements de l'histoire (Colle, Baron-Cohen, Wheelwright & Van der Lely, 2008) (16). Notre étude confirme ce constat, puisque nous relevons moins d'évocations d'états internes et de fausses croyances dans les récits des enfants porteurs de TSA. Toutefois, nous avons observé que les récits des enfants porteurs de TSA comportaient plus d'inventions d'états internes que les récits des sujets contrôles.

En revanche, nos résultats concernant l'étayage vont plutôt à l'encontre de la littérature. Il faut noter toutefois, que nous n'avons trouvé aucune étude abordant le sujet de l'étayage des conduites narratives chez les enfants porteurs de TSA. L'une des études, traitant de l'étayage des conduites narratives, et dont le sujet peut être mis en parallèle avec

le nôtre, a été réalisée à partir d'une population d'enfants présentant un TSLO. En effet, pour Le Normand, Veneziano, Scripzac et Testagrossa (2011) (44) les deux types d'étayage fonctionnant sur les productions narratives des enfants présentant un TSLO, à savoir un étayage offrant un modèle et un étayage sur les causes, ne sont pas ceux qui semblent fonctionner avec les enfants porteurs de TSA. En effet, nous avons constaté que ce sont les étayages de types reformulations ou reprises (par lesquelles l'expérimentateur répétait ou reformulait ce que l'enfant venait de produire) qui semblent offrir plus de possibilités aux enfants porteurs de TSA, afin d'améliorer leurs productions narratives. Cela doit être mis en lien avec la population de notre étude très différente de celle des enfants présentant un TSLO. En effet, chez les enfants porteurs de TSA, l'étayage de type modèle (par lequel l'expérimentateur offrait un modèle de phrase) provoque des phénomènes d'écholalie.

Limites et biais de l'étude

Tout d'abord, notre mémoire de fins d'études en orthophonie s'est bien sûr effectué en un temps limité. Ainsi, nous avons constitué une population comportant quinze sujets par groupe. Or, une population plus conséquente aurait permis de confirmer toutes nos données par des tests statistiques.

De plus, nous avons choisi de ne pas nous limiter à un seul type de TSA, tout en ne sélectionnant que des enfants dont le niveau linguistique serait suffisant afin de recueillir un minimum de conduites narratives. De plus, la tranche d'âge de notre population est très large. Tout cela implique donc une population très hétérogène. Et les données obtenues ne permettent donc pas de dégager un profil particulier des conduites narratives chez les enfants porteurs de TSA mais au contraire, mettent en exergue la variabilité interindividuelle entre les différents récits.

Enfin, même si nous disposions d'une trame prédéfinie, l'étayage que nous avons proposé aux enfants a été adapté aux productions de chaque enfant. L'adaptation peut donc constituer un biais à l'étude portant sur l'effet de l'étayage sur les productions narratives.

Conclusion générale

Notre étude porte sur les conduites narratives des enfants porteurs de TSA. Pour ce faire, nous avons analysé leurs récits, produits à partir d'un support papier et d'un support audiovisuel, sur le plan de l'organisation, du contenu et de la textualisation. Nous les avons comparés aux récits d'enfants tout-venant de même âge chronologique. Nous avons

également proposé un étayage pour chacun de ces récits afin d'observer si cela améliorerait leurs productions narratives et de quelle manière.

Nos résultats ont finalement montré que les enfants contrôles produisent plus d'énoncés et de mots dans leurs récits que les enfants porteurs de TSA. Les statistiques ont également montré une grande variabilité des récits au sein de cette même population. De plus, nous avons pu constater que cette hétérogénéité s'accroît avec le support papier. Enfin, il semblerait que le support audiovisuel permettrait l'élaboration de productions narratives plus longues et mieux construites dans les deux groupes de sujets.

L'analyse de la qualité des récits a aussi montré que les enfants porteurs de TSA ont tendance à évoquer moins d'éléments de structure, d'évènements, d'états internes et de fausses croyances que les enfants contrôles. De plus, ils introduisent les personnages de façon moins appropriée que les sujets de la population contrôle. Enfin, la population des enfants porteurs de TSA invente globalement plus d'évènements et d'états internes, que la population contrôle, et ce, quel que soit le type de support présenté aux enfants. Nous avons observé que ces inventions sont majorées lors du récit élaboré à partir du support papier.

Par ailleurs, nous avons constaté que les interventions étayantes ont souvent un effet attendu chez les enfants porteurs de TSA, bien qu'elles semblent plus efficaces chez les enfants contrôles. De plus, les types d'étayage qui semblent induire le plus d'effets attendus sont les reformulations et les reprises. De manière générale, les stratégies étayantes amènent les enfants porteurs de TSA à améliorer l'organisation, le contenu et la textualisation de leurs récits.

Dans la littérature, Loveland, McEvoy et Tunali (1989) (47) rapportent que chez des sujets porteurs de TSA anglophones, l'histoire présentée est difficilement perçue comme un ensemble d'évènements significatifs liés entre eux. Notre étude ne s'étant pas portée sur l'utilisation des connecteurs et l'enchaînement interphrastique, nous ne pouvons pas correctement juger de cette affirmation. D'autres recherches pourraient permettre d'aborder cette notion d'articulation des différentes structures et évènements narratifs pouvant exister dans les récits, afin de rendre compte plus précisément des conduites narratives des enfants porteurs de TSA francophones. De même, nous pensons qu'il serait intéressant d'observer, de manière plus détaillée, comment le type de support peut influencer les conduites narratives (d'enfants porteurs de TSA ainsi que aussi tout-venant) en proposant, par exemple, à deux groupes d'enfants tout-venant, une même histoire sur différents supports. Cela pourrait permettre d'envisager, au mieux, comment prendre en

charge, au cours des séances d'orthophonie, les difficultés à élaborer un récit pouvant être observées dans le cadre d'un trouble du langage oral.

Perspectives rééducatives

Notre étude met au jour une grande hétérogénéité des récits d'enfants porteurs de TSA. Cependant, il ressort globalement que dans leurs récits, ces derniers évoquent moins d'éléments constitutifs de l'organisation, du contenu et de la textualisation que les enfants contrôles.

De même, notre étude apporte davantage de précisions sur le support à utiliser. En effet, le support vidéo permet d'obtenir des productions plus longues, mais il permet aussi de s'affranchir d'un travail de déduction et d'inférences que demande le support papier. Ainsi, ce support permettrait de cibler la rééducation du lexique et de la syntaxe à travers le récit en limitant la double tâche.

A l'inverse, si le rééducateur a pour objectif de faire un travail sur les difficultés inférentielles, le support peut s'avérer être un bon outil, puisqu'il demande à l'enfant de déduire, d'inférer, les événements entre les différentes scènes représentées en images. Chez les enfants porteurs de TSA, ce travail peut être particulièrement intéressant puisque, notre étude révèle des difficultés chez les enfants porteurs de TSA à comprendre et évoquer des éléments importants d'ordre inférentiel. Enfin, cette étude nous a permis de voir que le type d'étayage fonctionnant le mieux avec les enfants porteurs de TSA sont les étayages de type reprise et de type reformulation. Cela nous permet donc d'adapter le type d'étayage pouvant être proposé à ces enfants, en prise en charge orthophonique, afin de les aider au mieux dans l'élaboration de leurs récits. En effet, l'étayage de type modèle amène souvent les enfants porteurs de TSA à répéter de façon « calquée » ce qui vient de lui être dit sans vraiment le comprendre. Au contraire, les reprises et les reformulations s'appuient sur ce que l'enfant a compris et exprimé et lui permettent de poursuivre sa production narrative sans qu'un modèle ne lui ait été imposé.

Bibliographie

1. Adam, J.-M. (1996). *Le Récit*. Paris : Presses Universitaires de France.
2. Agron, L. (2014). *La Théorie de l'Esprit dans les conduites narratives chez l'enfant porteur de troubles du spectre autistique : une étude d'intervention*. Mémoire (Certificat de Capacités d'Orthophonie) de l'Université de Franche-Comté, UFR SMP-Orthophonie
3. Aguert, M., Laval, V., & Bernicot, J. (2008). Intonation, Contexte et Interaction. Sur quels Indices les Enfants Comprennent-ils l'Intention du Locuteur? In De Weck G. & Salazar Orvig A. (Eds.), *Actes du 10e Colloque de Logopédie* (Vol. 49, pp. 119-133). Neuchâtel: Institut des sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel.
4. American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5*. 5^{ème} édition. Paris : Masson.
5. Angelmann, C., & Denni-Krichel, N. (2013). Accompagnement orthophonique de l'enfant présentant un trouble du spectre autistique. In *Approches thérapeutiques en orthophonie* (Vol. tome 1, pp. 273-294). Isbergues : Ortho Edition.
6. Attwood, T. (2010). *Le Syndrome d'Asperger, Guide Complet*. 3^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck.
7. Auxiette, C., Chambres, P., & Levallois, S. (2007). Pourquoi la technique du «eye-tracking» permettrait-elle de mieux comprendre le phénotype de l'autisme? *Bulletin Scientifique de l'ARAPI*, 20, 23-28.
8. Baron-Cohen, S. (1999). La Cécité mentale dans l'autisme, *Enfance-Presses Universitaires de France*, 52(3), 285-293.
9. Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, Behavioural and Intentional Understanding of Pictures Stories in Autistic Children, *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
10. Bignasca, T., & Rezzonico, S. (2010). Etayage des mères et réactions des enfants dans une activité de narration. *Langages & Pratiques*, 46, 32-42.
11. Billard, C. (2014). Développement et troubles du langage oral chez l'enfant. *EMC-Pédiatrie*, 9(3), 1-11.
12. Bruner, J. S. (2011). *Le Développement de l'Enfant: Savoir Dire, Savoir Faire*. (Michel J. & Deleau M., Trad.). 8^{ème} édition. Paris, France: Presses Universitaires de France.

13. Capps, L., Losh, M., & Thruher, C. (2000). « The Frog Ate The Bug and Made his Mouth Sad »: Narrative Competences in Children with Autism, *Journal of Abnormal Child Psychology*; Apr 2000; *Platinum Periodicals*, 28(2), 193-204.
14. Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes: Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue française*, 38(1), 7-41.
15. Clark, H. H., Haviland, S. E., & Freedle, R. (1977). Comprehension and the Given-new contract. *Discourses processes: advances in research and theory*, 1, 1-21.
16. Colle, L., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Van der Lely, H. K. J. (2008). Narrative Discourse in Adults with High-Functioning Autism or Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 28-40.
17. Cuny, F., & Gasser, F. (2000). Evaluation des capacités de communication verbales et non verbales chez l'enfant autiste. *Glossa*, 70, 3-14.
18. Da Silva, C. (2014). *Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage*. Thèse de l'Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III & de l'Université de Neuchâtel - Faculté de Lettres et Sciences humaines - Centre de Logopédie.
19. Dansart, P. (2000). L'autisme, handicap de la communication. *Glossa*, (70), 32-41.
20. De Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In Pierart B., *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?* (pp. 179-193). Bruxelles: De Boeck.
21. De Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les Troubles du Langage Chez l'Enfant, Description et Evaluation*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier-Masson.
22. De Weck, G., & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles Dysphasiques : Comment Raconter, Relater, Faire Agir à l'Âge Préscolaire*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
23. De Weck, G., & Salazar-Orvig, A. (2007). *Projet Interaction Mères Enfants Conventions De Transcription (11.06.07)*. Projet De l'Université De Neuchâtel Et De l'Université De La Sorbonne Nouvelle, Paris 3 ; Financé Par Le Fond National Suisse De La Recherche Scientifique (FNRS, Subside N°100012-111938/1).
24. Degenne, C., Serres, J., Gattegno, M. P., & Adrien, J.-L. (2009). Etude préliminaire des troubles des interactions et de la motricité chez des bébés âgés de quelques jours à 6 mois et présentant ultérieurement un trouble autistique: Analyse microscopique avec échantillonnage temporel, à l'aide d'un logiciel, the Observer, à partir de films familiaux. *Devenir*, 21(4), 265-294.
25. Durand, O., Hilaire-Debove, G., (2008). *Grille d'évaluation du récit oral (4-8 ans)*. Mémoire (Certificat de Capacités d'Orthophoniste) de l'Université Claude Bernard Lyon I- Institut des sciences et techniques de réadaptation.

26. Falck-Ytter, T., Carlström, C., & Johansson, M. (2015). Eye Contact Modulates Cognitive Processing Differently in Children With Autism. *Child Development*, 86(1), 37-47.
27. Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
28. Foudon, N. (2011). L'acquisition du langage chez les enfants autistes: Étude longitudinale. *Colloque de recherche*, Neuchâtel : Institut de Psychologie et Education.
29. François, F. (1994). Continuité et mouvements discursifs dans des dialogues. In *Rééducation orthophonique* (Vol. 32, pp. 211-241). Paris : Ortho Edition.
30. Frith, U. (1996). *L'énigme de l'autisme*. Paris, France: Odile Jacob.
31. Furnari, E. (1980). *Esconde-esconde para crianças de 3 a 5 años*. Atica, Brésil : Editions Atica.
32. Golse, B. (2013). *Mon Combat pour les enfants autistes*. Paris, France: Odile Jacob.
33. Helloin, M-C., Thibault, M-P. (2010). *Logiciel Narr'Anims*. Grenade, France: HAPPYneuron.
34. Hernandez, N., Hemery, D., Cottier, J.-P., Bathelemy, C., & Martineau, J. (2005). « Saisir » les émotions : les neurones miroirs dans la pathologie autistique. *Bulletin Scientifique de l'Arapi*, 16, 48-53.
35. Hilaire-Debove, G., & Kern, S. (2013). Évaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 124, 306-315.
36. Hochmann, J. (2007). Autisme et narration. Perspectives actuelles. *Le Carnet psy*, Eres, 107-118.
37. Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact, *Nervous Child*, 2, 217-250.
38. Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Thèse de l'Université Lumière-Lyon II.
39. Kern, S. (2002). Contexte et acquisition du langage: un cas de narration. *Journal of French Language Studies*, 12(2), 181-201.
40. King, D., Dockrell, J. E., & Stuart, M. (2013). Event narratives in 11-14 year olds with autistic spectrum disorder: Event narratives in 11-14 year olds with ASD. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 522-533.
41. Khomsi, A. (2001). *Batterie ELO, évaluation du langage oral*. Paris : ECPA.

42. Labat, M., Vimont, H., (2015). *Rééducation des conduites narratives chez l'enfant présentant un trouble spécifique du langage oral*. Mémoire (Certificat de Capacité d'Orthophoniste) de l'Université Paris VI Pierre & Marie Curie-DUEFO.
43. Labov, W., (1993). *Le parler ordinaire. La langue de ghettos noirs des Etats Unis*. Paris : Les Editions de minuit.
44. Le Normand, M.-T., Veneziano, E., Scripzac, A., & Testagrossa, F. (2011). Conduites narratives et Théorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques: Les effets de deux méthodes d'intervention. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 112, 214-221.
45. Leroy, M., & Masson, C. (2010). Les dysfonctionnements du langage chez l'enfant autiste: une étude de cas entre un et trois ans. In Rousseau T. et Valette-Fruhinsholz F., *Le langage oral: Données actuelles et perspectives en orthophonie* (pp. 89-110). Isbergues: Ortho Edition.
46. Losh, M., & Gordon, P. C. (2014). Quantifying Narrative Ability in Autism Spectrum Disorder: A Computational Linguistic Analysis of Narrative Coherence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 3016-3025.
47. Loveland, K. A., McEvoy, R. E., & Tunali, B. (1989). Narrative Story-telling in Autism and Down Syndrom. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, University of Texas Mental Sciences & Institute University of Medical School at Houston 1989*, 1-29.
48. Masson, C. (2009). Les dysfonctionnements de la multimodalité dans l'autisme: une étude de cas entre un et trois ans. *AcquisiLyon 09*, 130-133.
49. Monfort, M., Monfort-Juarez, I., & Juarez-Sanchez, A. (2005). *Les Troubles de la Pragmatique Chez l'Enfant*. Paris : Ortho Edition-Entha.
50. Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M., & Ruskin, E. (1995). Nonverbal Communication and Early Language Acquisition in Children With Down Syndrome and in Normally Developing Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 157-167.
51. Organisation Mondiale de la Santé. (1994). *CIM-10. Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement*. Paris: Masson.
52. Préneron, C., & Lambert-Kugler, M. (2010). Illustrations d'une approche linguistique des troubles du langage oral et de la communication chez l'enfant. *Enfances & Psy*, Eres, 47(2), 95-106.
53. Robert, P., Rey, A., & Rey-Debove, J. (2012). *Le Petit Robert 2012*. Paris : Le Robert.

54. Suh, J., Eigsti, I.-M., Naigles, L., Barton, M., Kelley, E., & Fein, D. (2014). Narrative Performance of Optimal Outcome Children and Adolescents with a History of an Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1681-1694.
55. Tardif, C., & Gepner, B. (2009). Particularités de traitement des informations sensorielles dynamiques chez les personnes présentant des désordres du spectre autistique. *Bulletin Scientifique de l'Arapi*, 23, 38-45.
56. Tardif, C., & Gepner, B. (2014). *L'autisme- 4e édition*. 4^{ème} édition. Paris: Armand Colin.
57. Veneziano, E. (2010). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter ? Les effets de différentes méthodes d'intervention. In Makdissi H., Boisclair A. & Sirois P. *Littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte sur la scolarisation* (pp. 107-144). Québec : Presses Universitaires du Québec.
58. Veneziano, E. (2016). The Development of Narrative Discourse in French by 5 to 10 Years Old Children: Some Insights from a Conversational Interaction Method. In Perera J., Aparici M., Rosado E., & Salas N. (Eds.), *Written and Spoken Language Development across the Lifespan* (pp. 141-159). Springer International Publishing.
59. Veneziano, E., & Hudelot, C. (2006). Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'Homme*, 41 (2), 117-138.
60. Veneziano, E., & Hudelot, C. (2007). Processus discursifs dans le développement de la cohérence narrative. Hoc J.M. & Corson Y. (Eds.), In *Actes du congrès national de la Société Française de Psychologie, Université de Nantes 13-15 septembre 2007 Congrès*. Nantes.
61. Vygotski, L. (1992). *Pensée et langage*. (Sève F., Trad.). 2^{ème} édition. Paris, France: Messidor/Editions Sociales.
62. Walma van der Molen, J. H., & A, H. (1997). Children's recall of television and print news: A media comparison study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 82- 91.
63. Wells, B., Corrin, J., & Local, J. (2008). Prosody and Interaction in Atypical and Typical Language Development. In De Weck G. & Salazar Orvig A. (Eds.), *Actes du 10e Colloque de Logopédie* (Vol. 49, pp. 119-133). Neuchâtel: Institut des sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel.

Annexe A

Questionnaire anamnestique :

- Nom, prénom, date de naissance de l'enfant, scolarité ?

.....

- Que vous a-t-on dit lors du diagnostic ?

.....

.....

- Où et quand le diagnostic a-t-il été fait ?

.....

.....

- Par qui le diagnostic a-t-il été posé ? Disposez-vous d'un compte rendu ? Nous donnez-vous l'autorisation de le consulter ?

.....

.....

- Quelles sont les prises en charge de votre enfant ?

.....

.....

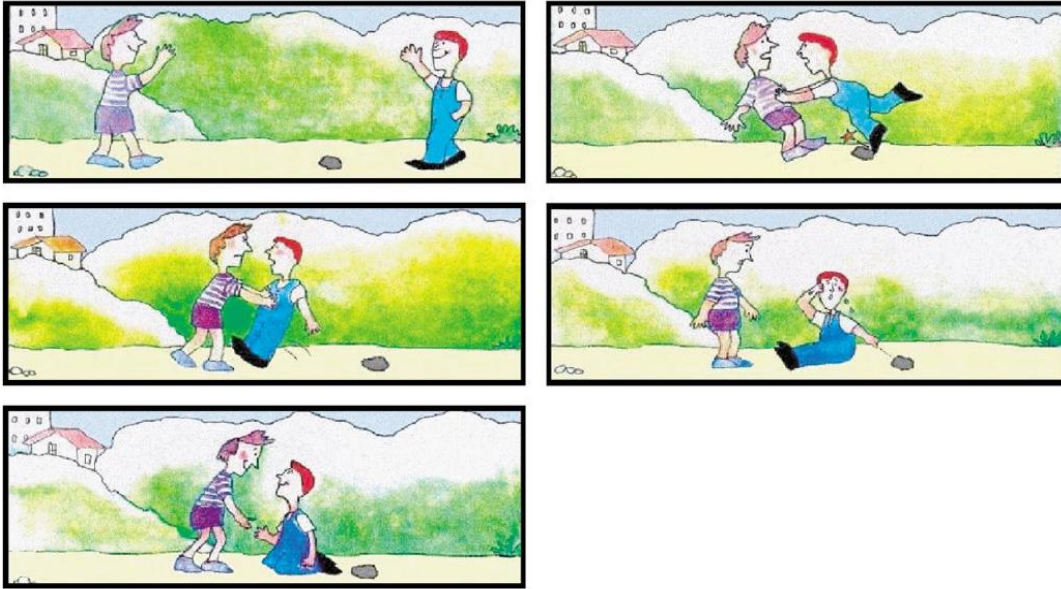
- Votre enfant raconte-t-il des histoires ou des expériences vécues (ce qu'il a fait à l'école, chez quelqu'un...) ?

.....

.....

Annexe B

« La pierre sur le chemin »



« La chute dans le bassin »



Annexe C

- **Trame étayage de « *La pierre sur le chemin* »** (en italique, les questions qui pouvaient être posées à l'enfant selon ce qu'il produisait):
 - Etat initial : *Alors c'est l'histoire de qui ? (Ca se passe où ?)*
 - La rencontre entre les deux personnages (marchent + se saluent): *Qu'est-ce qu'ils font ?*
 - Le trébuchement du premier personnage (P1) : *Et là qu'est-ce qu'il se passe ?*
 - Le fait que P1 tombe, après avoir trébuché : *Pourquoi le garçon tombe ?*
 - La poussée de P1 sur le deuxième personnage (P2) suite au trébuchement : *Comment ça se fait que le personnage 1 pousse le personnage 2 ? Et quand il tombe qu'est-ce que ça fait ?*
 - Le fait que P2 se relève après sa chute : *Et qu'est-ce qu'il fait P2 après ? (Il reste par terre ?)*
 - La contre-poussée de P2 sur P1 : *Et qu'est-ce qu'il fait à P1 ? Comment ça se fait que le personnage 2 repousse le personnage 1 ?*
 - La chute de P1 suite à cette contre-poussée : *Et P1 qu'est-ce qui lui arrive ?*
 - La désignation de la pierre par P1 : *Qu'est-ce qu'il montre ensuite P1 ? Pourquoi ?*
 - Les larmes de P1 ou l'expression du fait que P1 a mal ou est triste : *Et P1 il est content ?*
 - L'aide de P2 à P1 pour se relever : *Et l'autre garçon qu'est-ce qu'il fait ensuite ? Pourquoi ?*
 - La réconciliation entre les deux personnages : *Et à la fin qu'est ce qui se passe ?*
- **Trame étayage de « *La chute dans le bassin* »** (en italique, les questions qui pouvaient être posées à l'enfant selon ce qu'il produisait) :
 - Les enfants jouent au ballon dans un parc, un marchand glace les regarde : *Au début c'est l'histoire de qui ? Où ils sont ? qu'est-ce qu'ils font ? qui vois-tu aussi ?*
 - La fille fait tomber le ballon dans le bassin : *Et après qu'est ce qui se passe ? et pourquoi le ballon tombe dans l'eau ?*
 - Le garçon pousse la fille dans l'eau : *Et qu'est ce qu'il fait le garçon ?*
 - La fille se débat dans l'eau : *Elle tombe où alors la fille ? est ce qu'elle est contente ? A quoi tu le vois ?*
 - Le garçon se rend compte qu'il a fait une bêtise : *Et le garçon il est content d'avoir mis la fille dans l'eau ? Il se rend compte qu'il a fait une bêtise? A quoi tu le vois ?*
 - Le marchand de glaces vient sortir la fille de l'eau : *Et après qui arrive ? Comment la fille sort de l'eau ?*
 - Le garçon donne son tee-shirt vert à la fille pour qu'elle se change car ses habits sont mouillés/ pour s'excuser : *Qu'est ce qu'il fait le garçon quand la fille sort de l'eau ? Pourquoi ?*

Annexe D

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - CTRL= Contrôles - EXP= expérimentateur - ORT= orthophoniste - MERE= mère de l'enfant. - LPLC= La pierre sur le chemin récit spontané - E+LPLC= La pierre sur le chemin avec étayage - LCDB= La chute dans le bassin récit spontané - E+LCDB= La chute dans le bassin avec étayage. - SI= Situation initiale - ED= Evènement déclencheur - COMPL= Complication - DVT= Développement - RES= Résolution - NP= non pertinent - EVMT 1= Evènement 1 (idem pour les autres évènements) - INV= Invention. - EI= Etat interne - FC= Fausse croyance - EI1= Etat interne 1(idem pour les autres états internes) - FC = Fausse croyance 1 - EINV= Etat interne inventé - FCINV= Fausse croyance inventée. - IP1= Introduction personnage 1 - IP2= Introduction du personnage 2 | <ul style="list-style-type: none"> - IPF= Introduction de la fille - IPG= Introduction du garçon - IPM= Introduction du marchand de glaces - SND= Syntagme nominal défini - SNI= Syntagme nominal indéfini - DS= Dislocation du sujet (contenant un SND) - NMP= Nom propre - PP= Pronom personnel - MR1= Maintien de référence de personnage 1 - MR2= Maintien de référence de personnage 2 - MRF= Maintien de référence de la fille - MRG= Maintien de référence du garçon - MRM= Maintien de référence du marchand de glaces - EE= Enoncés étayants - ENE= Enoncé non étayant - EIL=Etayage interrogatif linguistique avec/sans Ebauche orale (dénomination, ébauche phonétique, début de phrase) - EIN= Etayage interrogatif narratif avec/sans ébauche orale (dénomination, ébauche | <ul style="list-style-type: none"> phonétique/de phrase) - INDV= Etayage par indice visuel (pointage d'éléments visuels) - MOD= Etayage de type modèle à visée narrative - REFN= Reformulation des propos de l'enfant à visée narrative - REFL= Reformulation des propos de l'enfant à visée linguistique (syntaxe, phonologie, lexique) - REPR= Reprise mot pour mot de ce que dit l'enfant - IAL= Impact attendu local (effet souhaité obtenu, déclic local sur l'élément visé par l'étayage) - IAG= Impact attendu général (effet souhaité obtenu, déclic général sur le reste du récit) - IIN= Impact inattendu (effet mais effet non souhaité ou invention) - ECHO=Echolalies - PI= Pas d'impact (aucun effet) |
|---|--|--|

Annexe E

- **Structure de « *La pierre sur le chemin* » :**
 - Situation initiale => Image 1, Deux personnages P1 et P2 se rencontrent, se saluent (la salutation)
 - Evènement déclencheur => Image 2, P1 trébuche sur une pierre (trébuche) et pousse P2 inopinément (la poussée)
 - Complication => Image 3, P2 pousse P1 à son tour (la contre poussée)
 - Développement => Image 4, P1 est tombé par terre (la chute), P1 montre la pierre (montre la pierre), P1 pleure (les larmes)
 - Résolution => Image 5, P2 tend la main à P1 (la réconciliation)
- **Structure de « *La chute dans le bassin* » :**
 - Situation initiale => Un garçon et une fille jouent au ballon dans un parc. Un marchand de glace les regarde.
 - Evènement déclencheur => La fille fait tomber accidentellement le ballon dans l'eau.
 - Complication => Le garçon pousse la fille dans l'eau.
 - Développement => La fille est en détresse. Le garçon se rend compte qu'il a fait une bêtise.
 - Résolution => Le marchand de glaces sort la fille de l'eau. Le garçon son t-shirt à la fille pour: se sécher/qu'elle ait un vêtement sec/se faire pardonner.

Annexe F

- **Découpage en évènements de « *La pierre sur le chemin* » :**
 - Evènement 1 = Image 1, Deux personnages P1 (personnage en salopette bleue) et P2 (personnage en short violet) se rencontrent, se saluent (la salutation)
 - Evènement 2 = Image 2, P1 trébuche sur une pierre (trébuche) et pousse P2 inopinément (la poussée)
 - Evènement 3 = Image 3, P2 pousse P1 à son tour (la contre poussée)
 - Evènement 4 = Image 4, P1 est tombé par terre (la chute)
 - Evènement 5 = Image 4, P1 montre la pierre (montre la pierre)
 - Evènement 6 = Image 4, P1 pleure (les larmes)
 - Evènement 7 = Image 5, P2 tend la main à P1 (la réconciliation)
- **Découpage en évènements de « *La chute dans le bassin* » :**
 - Evènement 1 = Un garçon et une fille jouent au ballon dans un parc.
 - Evènement 2 = La fille fait tomber accidentellement le ballon dans l'eau.
 - Evènement 3 = Le garçon pousse la fille dans l'eau.
 - Evènement 4 = La fille est en détresse.
 - Evènement 5 = Le garçon se rend compte qu'il a fait une bêtise.
 - Evènement 6 = Le marchand de glaces sort la fille de l'eau.
 - Evènement 7 = Le garçon son t-shirt à la fille pour: se sécher/qu'elle ait un vêtement sec/se faire pardonner.

Annexe G

- **Etats internes et fausse croyance de « *La pierre sur le chemin* » :**
 - EI1 = (EI émotionnel) P1 et P2 sont contents de se voir et se saluent
 - EI2 = (EI physique) P1 ne voit pas la pierre sur le chemin
 - EI3 = (EI physique) P2 ne voit pas la pierre non plus
 - EI4 = (EI émotionnel) P2 est fâché car P1 l'a poussé
 - EI5 = (EI émotionnel) P1 est triste car P2 l'a poussé et lui explique qu'il n'a pas fait exprès
 - EI6 = (EI épistémique) P2 comprend que P1 n'a pas fait exprès de le pousser
 - EI7 = (EI émotionnel) P1 et P2 sont contents
 - FC1 = P2 croit que P1 a fait exprès de le pousser

- **Etats internes de « *La chute dans le bassin* » :**
 - EI1 = (EI émotionnel) Le garçon est fâché que la fille ait fait tomber le ballon dans l'eau (volonté de vengeance ?)
 - EI2 = (EI émotionnel) La fille est apeurée d'être dans l'eau
 - EI3 = (EI épistémique) Le garçon se rend compte qu'il a fait une bêtise
 - EI4 = (EI physique) Le marchand de glace se rend compte de la situation quand il voit la fille dans l'eau
 - EI5 = (EI épistémique) Le garçon est peiné de sa réaction et veut se faire pardonner

Annexe H

Exemple 8 : Extrait du récit de La chute dans le bassin sans étayage de FAN (7;9 population contrôlée)

EXP 49 - alors est-c(e) que tu peux me raconter l'histoire ?
FAN 49 - euh oui./
EXP 50 - ((hoche la tête pour lui faire signe de commencer))
FAN 50 - en fait euh c'était une fille et un garçon.

Exemple 11 : Extrait du récit de La pierre sur le chemin avec étayage de NO1(7;9 TSA avec retard cognitif associé)

EXP 142- ah oui il le pousse/ °d'accord.^{o38}
NO1 144 - °non.: ((pousse l'image))^{o38}
EXP 143- ((pose image 3)) et là?
NO1 145 - i pousse. =((pousse l'image))
EXP 144- ouais ((pose image 4))
NO1 146 - i pleure. =((pousse image 4))
EXP 145- pourquoi i pleure?
NO1 147 - il est: debout. ((tape sur la table))

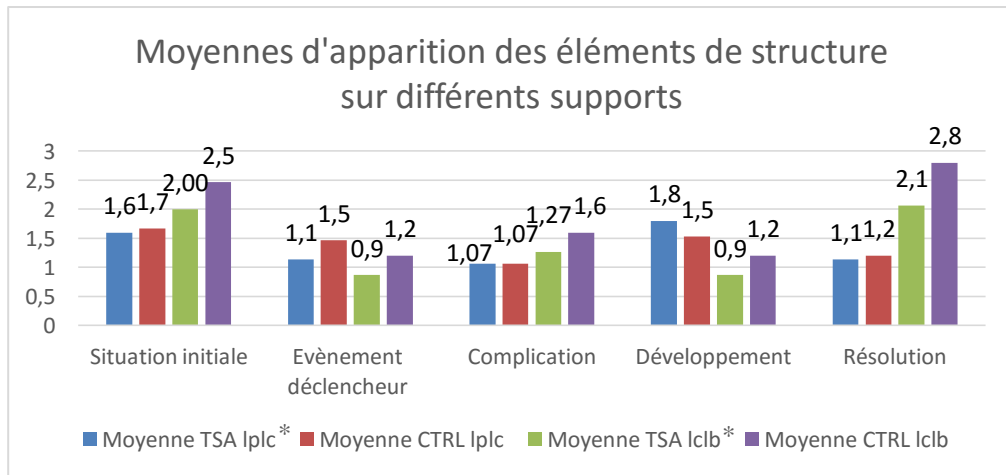
Exemple 12 : Extrait du récit de La pierre sur le chemin avec étayage de RAF (9;1 TSA sans retard cognitif associé)

EXP 190- pourquoi i pourrait lui donner son pull? =((gestes de la main))
pour faire quoi?
RAF 190- et bah euh: ((touche sa bouche avec ses doigts))
EXP 191- la fille elle a été dans l'eau avec ses vêtements →
RAF 191- oui et elle est toute mouillée.
EXP 192- alors pourquoi l(e) garçon i pourrait donner son t-shirt-^ son
pull pardon à la fille?
RAF 192- j(e) n'en s-j(e) n'en sais rien =((touche sa bouche avec ses doigts))

Exemple 13 : Extrait du récit de La pierre sur le chemin avec étayage d'AYM (9;6 TSA sans retard cognitif associé)

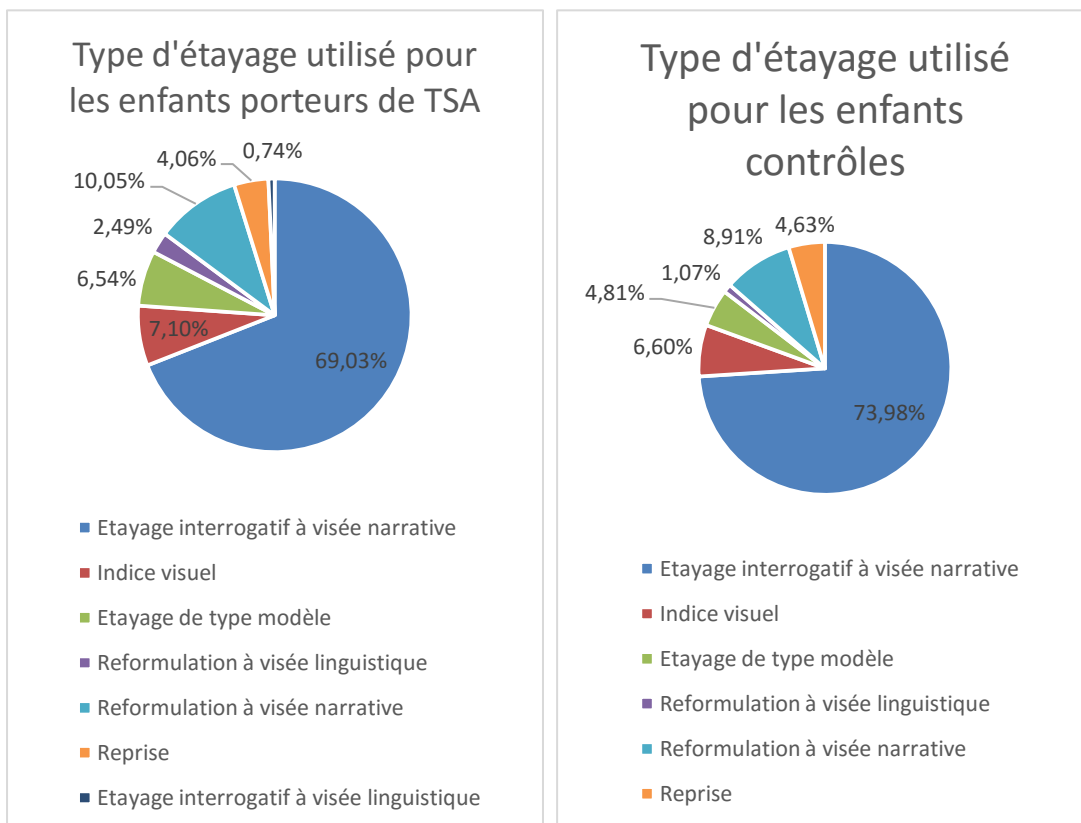
EXP 50 - c'est l'histoire de qui?= ((pointe)) c'est des → c'est ^ est-c(e)
que c'est des garçons?
AYM 50 - c'est c'est des garçons.= ((se balance en regardant l'image))
EXP 51 - d'acco:rd.= ((acquiesce)). et qu'est c(e) qu'ils font? qu'est-ce
qu'ils font là?
AYM 51 - [kɛkœ] =((se balance)) qu'est c(e) qui- qu'est c(e) qu'ils
font? qu'est-c(e) qu i/ le font? =((se balance))

Annexe I

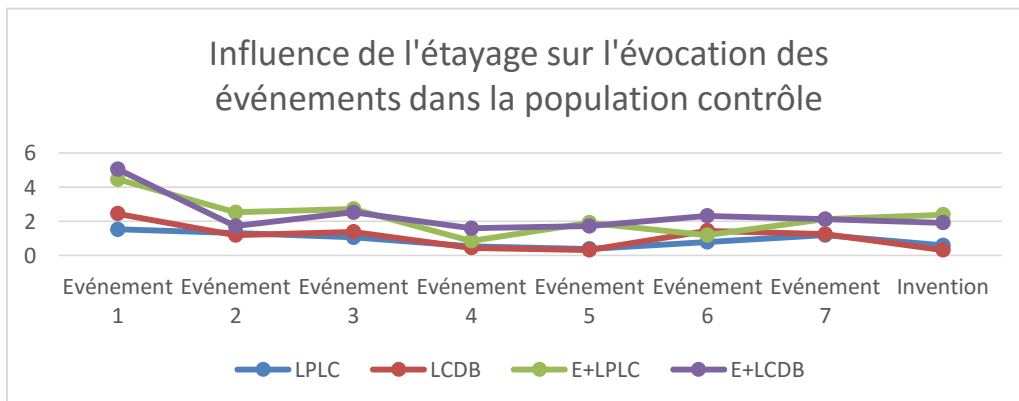
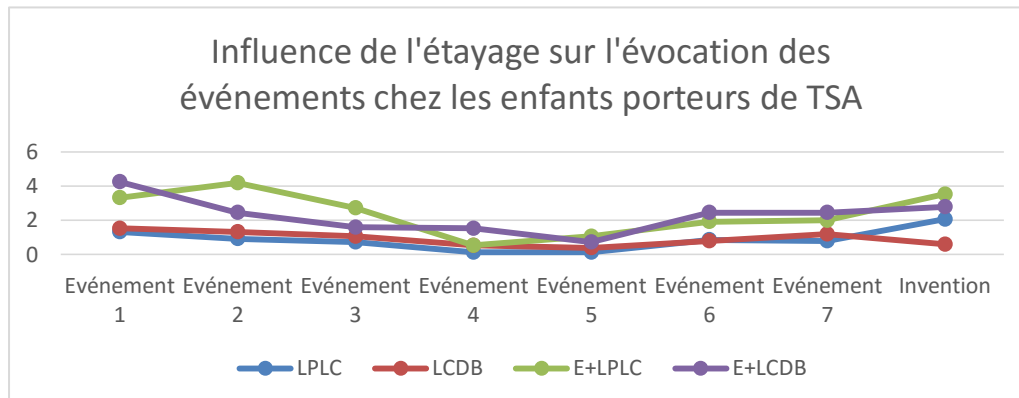
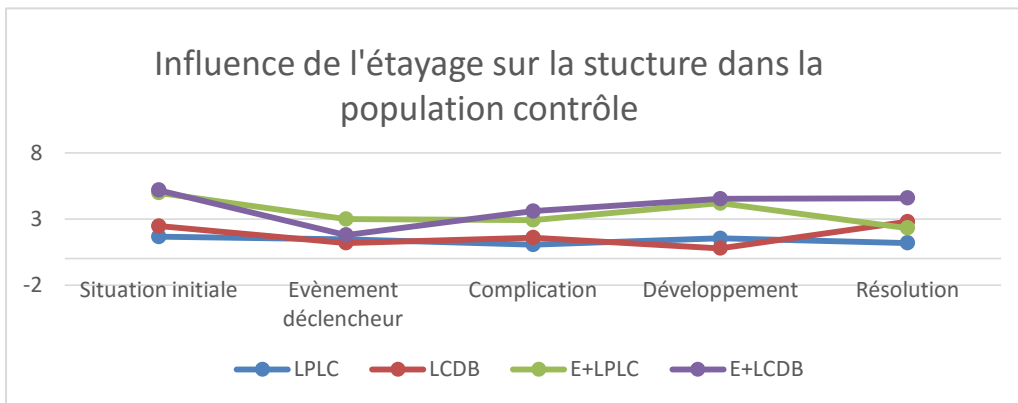
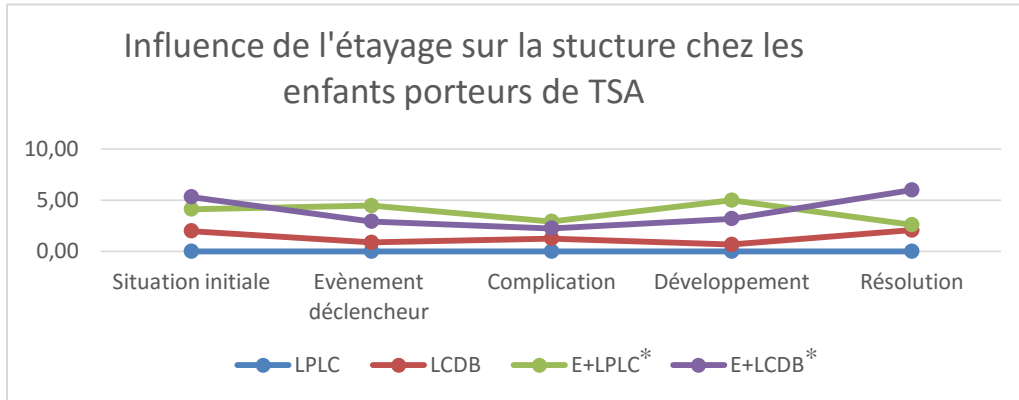


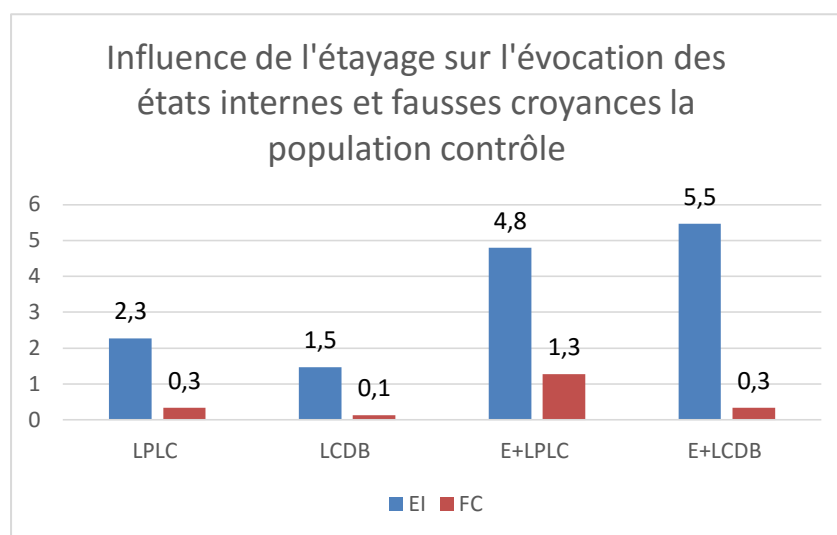
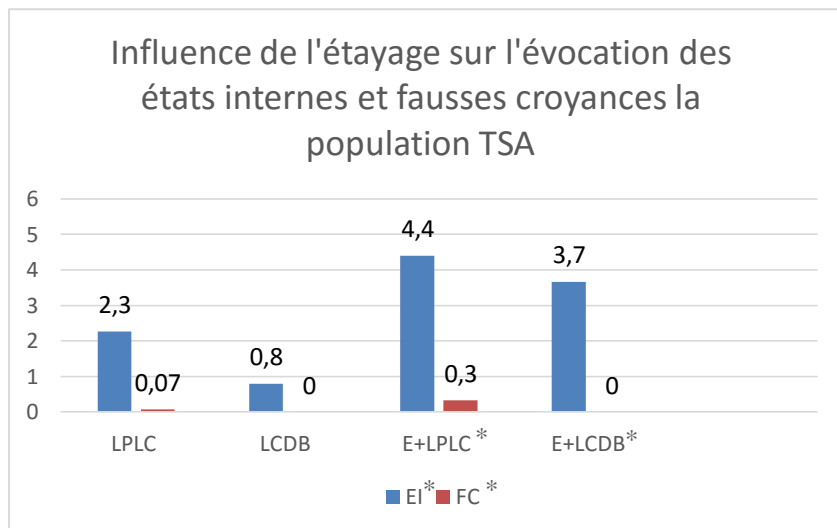
*LPLC correspond au support papier « La pierre sur le chemin » et LCDB au support audiovisuel « La chute dans le bassin ».

Annexe J



Annexe K





**LPLC correspond au support papier « La pierre sur le chemin » et LCDB au support audiovisuel « La chute dans le bassin » ; E+LPLC/LCDB correspond à chaque récit correspondant repris avec un étayage ; EI correspond aux états internes, FC aux fausses croyances.*

Annexe L

<p>Madame, Monsieur</p> <p>Nous sommes deux étudiantes de 4^{ème} année en orthophonie et nous menons un travail dans le cadre de notre mémoire de fin d'étude en orthophonie encadré par mesdames Assuied-Beddok (orthophoniste) et Da Silva (linguiste). Notre mémoire porte sur l'étude des conduites narratives d'enfants porteurs de TED/TSA.</p> <p>Afin d'étudier les productions langagières, des prises de vues en vidéo vont être réalisées. Ces prises de vues sont réalisées à des fins de recherche et à des fins d'enseignement, elles donneront lieu à un travail d'analyse que nous pensons utile pour mieux comprendre le fonctionnement langagier de ces enfants (afin de mieux les prendre en charge).</p> <p>Même s'il n'est pas le sujet principal du film, votre enfant peut éventuellement y être reconnu. La loi fait obligation, avant toute fixation ou utilisation de l'image d'une personne, de recueillir son accord explicite ou celui de ses représentants légaux. C'est pourquoi nous nous permettons de solliciter cet accord, en vous demandant de bien vouloir compléter l'autorisation ci-contre. Vous noterez que l'usage comme la diffusion sont strictement réservés à la recherche, à l'enseignement et à notre travail sur notre mémoire en orthophonie.</p> <p>Le dispositif d'archivage prévu pour ces données répond aux obligations légales en vigueur. Pour tout renseignement, vous pouvez nous contacter directement (coordonnées jointes), et vous pouvez également exercer votre droit d'accès, conformément à la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, modifiée par la loi du 6 août 2004.</p> <p>Madeleine Lévy & Florence Vergnaud, octobre 2015</p>	<h3>Formulaire autorisation de filmer</h3> <p>Je soussigné responsable légal de l'enfant autorise l'enregistrement de l'image de ce dernier effectué en vidéoscopie dans le cadre du travail d'un mémoire de fin d'études en orthophonie mené par Madeleine Lévy & Florence Vergnaud (étudiantes au département universitaire de formation en orthophonie de Paris) pendant l'année scolaire 2015-2016. L'enregistrement aura lieu le/...../..... au sein du (cabinet/domicile/établissement, préciser le lieu) et en la présence de..... Autorise aussi l'usage de cet enregistrement aux conditions suivantes : les enregistrements et les images ainsi produits pourront être conservés sans limitation de durée, et utilisés sur tout supports (magnétique, électronique, papier,...); ils seront strictement réservés à :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ L'étude menée dans le cadre du mémoire de fin d'études en orthophonie➤ L'enseignement en orthophonie➤ La recherche en orthophonie <p><i>Mention « lu et approuvé », suivi de la date et de la signature</i></p>
---	--

Résumé :

Etude des conduites narratives d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique

Notre étude a pour objectif de décrire et analyser les conduites narratives de quinze enfants porteurs de troubles du spectre autistique (TSA, par la suite), âgés de 5 à 12 ans, afin de mieux apprécier leurs spécificités langagières. Nous avons donc constitué une population de 15 enfants porteurs de TSA et de 15 enfants contrôles appariés en âge. Nous avons proposé à ces enfants, de raconter, dans un premier temps, une histoire de manière autonome, à partir d'un support papier et d'un support audiovisuel. Puis, dans un second temps nous avons repris ces deux histoires en proposant un étayage aux enfants afin d'observer si cela avait un effet sur leurs productions narratives. Une fois les propos des enfants transcrits, l'analyse des données recueillies a été effectuée par des critères quantitatifs et par des critères qualitatifs, en considérant leur organisation, leur contenu et leur textualisation. Les résultats obtenus montrent que les récits de la population porteuse de TSA sont moins longs, et comportent moins d'éléments d'ordre qualitatif que ceux de la population contrôle. En outre, nous avons constaté que les récits des deux populations étaient plus longs lorsqu'ils étaient réalisés à partir d'un support vidéo qu'à partir d'un support papier. Enfin, nous avons observé que l'étayage avait une influence positive sur la qualité des récits des deux populations et que les reprises et les reformulations étaient les types d'étayage qui produisaient le plus d'effet attendus sur les productions narratives des enfants porteurs de TSA.

Mots-clés : Troubles du spectre autistique, Autisme, Récit, Conduites narratives, Narration, Etayage.

Abstract:

A study about the narrative skills of children with ASD

Our study aims to describe and analyze the narrative skills of fifteen children with ASD aged 5 to 12 so as to better understand the verbal linguistic specificities of the disorder. To achieve this, the group of ASD children and a group of age-matched controls were asked to tell two different stories based on a written text and a video. We then got back to these two stories and provided scaffolding to the children in order to observe whether supporting strategies had an effect on their narrative productions. The stories were analyzed with quantitative and qualitative criteria on their organisation, content and construction. Results show that the narrative productions of ASD children were generally shorter and had fewer qualitative criteria than those of the controls. In addition, we found that the stories of the two groups were longer when they were based on a video rather than only on a written text. Finally, we observed that providing scaffolding had a positive influence on the quality of the stories of the two groups and the type of support that produced the most expected effects on children with ASD was the repetition and recast of their own productions.

Key-words: Autistic syndrome disorder, Autism, Narrative skills, Story-telling, Scaffolding.