



HAL
open science

L'acquisition de la théorie de l'esprit chez les enfants souffrant de bégaiement

Alix Portais

► **To cite this version:**

Alix Portais. L'acquisition de la théorie de l'esprit chez les enfants souffrant de bégaiement. Médecine humaine et pathologie. 2016. dumas-01491807

HAL Id: dumas-01491807

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01491807>

Submitted on 17 Mar 2017

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.

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

Par

PORTAIS Alix

Née le 8 mars 1993 à Charenton-le-Pont (94)

**L'ACQUISITION DE LA THEORIE DE
L'ESPRIT CHEZ LES ENFANTS
SOUFFRANT DE BEGAIEMENT**

Directeur de Mémoire : **OSTA Arlette,**
Orthophoniste

Nice

2016

Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – Ecole d’orthophonie

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

Par

PORTAIS Alix

Née le 8 mars 1993 à Charenton-le-Pont (94)

**L’ACQUISITION DE LA THEORIE DE
L’ESPRIT CHEZ LES ENFANTS
SOUFFRANT DE BEGAIEMENT**

Directeur de Mémoire : **OSTA Arlette, orthophoniste**

Nice

2016



REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements à

Arlette Osta pour ses conseils et son expérience qui m'ont permis de prendre du recul sur mon travail et de le mener à bien.

Tous les enfants que j'ai rencontrés au cours de cette année et qui ont participé à mon étude. Les échanges que nous avons eus ensemble m'auront enrichie. Tous les noms ont été changé lors de la rédaction de ce mémoire.

A Pascale Campi et Emmanuelle Romero qui m'ont accueillie dans leurs écoles.

A Patricia Bersot qui m'a ouvert les portes de son cabinet et m'a permis d'approfondir mes connaissances dans le bégaiement.

Aux orthophonistes qui ont fait passer mon protocole à leurs patients ainsi qu'à l'Association Parole Bégaiement qui l'a diffusé.

A mes maitres de stage qui m'ont accompagnée durant cette année.

A Julia Pacholski qui s'est déplacée dans les écoles du Nord-Pas-de-Calais pour faire passer mon protocole.

A Manon Portais pour m'avoir prêté ses talents de dessinatrice.

A Raphaëlle Portais pour avoir consciencieusement relu et corrigé mon travail jusqu'à la moindre virgule.

A Mathilde Portais qui m'a donné l'envie de faire ce beau métier en en parlant depuis toujours avec passion.

A mon entourage qui a toujours porté une oreille attentive et curieuse lors de nos échanges sur mes études.

A mes amies qui ont partagé avec moi ces études et qui en auront fait une belle aventure.

SOMMAIRE

Remerciements	3
SOMMAIRE.....	1
Introduction	4
PARTIE THEORIQUE	6
LA THEORIE DE L'ESPRIT	6
I. Définition.....	7
1. Niveau 1	7
2. Niveau 2	8
II. Un concept complexe.....	8
1. Les origines	8
2. Evolution : des approches différentes	9
III. Développement des capacités en Théorie de l'Esprit	10
1. Les conditions d'accès	10
2. Les précurseurs.....	10
3. Les étapes du développement.....	11
IV. Lien avec le langage.....	12
1. De la Théorie de l'Esprit au langage	12
2. Du langage à la Théorie de l'Esprit.....	12
3. Conclusion.....	13
V. Développement : comment l'enfant découvre-t-il l'esprit ?	13
1. Qu'est-ce que l'esprit ?	13
2. La découverte de l'esprit	13
VI. Evaluer la Théorie de l'Esprit	14
VII. La pathologie de la Théorie de l'Esprit.....	15
1. Autisme	15
2. La déficience intellectuelle.....	15
3. Les troubles psychotiques : la schizophrénie	16
LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT	17
I. Le développement du langage	18
1. Les conditions de la réussite.....	18
2. Les différentes étapes	19
3. Les acquisitions	21
4. L'évolution de la compréhension	21
5. La pragmatique et la communication	22
II. Le développement psychologique.....	24

1.	Histoire de la psychologie du développement.....	24
2.	Le développement cognitif.....	25
3.	Le développement affectif.....	27
4.	Développement social	27
III.	Développement langagier et psychologique de l'enfant et la Théorie de l'Esprit 28	
1.	Parallèles entre le développement du langage et la Théorie de l'Esprit.....	28
2.	Parallèles entre le développement psychologique et la Théorie de l'Esprit....	29
	BEGAIEMENT	31
I.	Définition du bégaiement	32
1.	Le bégaiement aujourd'hui.....	32
2.	Evolution des définitions.....	32
II.	Généralités	33
1.	Apparition.....	33
2.	Origine.....	34
3.	Evolution	34
4.	Epidémiologie	34
III.	Sémiologie	34
1.	Les disfluences : le développement langagier.....	34
2.	Ce que l'on voit du bégaiement.....	35
3.	Ce que l'on ressent en tant que bègue : le développement psychologique	37
IV.	Les relations de communication dans le bégaiement.....	38
1.	Les liens sociaux	38
2.	Lien avec les compétences communicationnelles.....	39
V.	Théorie de l'Esprit et bégaiement	40
1.	Les différents niveaux de la Théorie de l'Esprit	40
2.	Acquisition et développement de la Théorie de l'Esprit.....	40
3.	Le langage	41
4.	La communication.....	41
	PARTIE PRATIQUE	42
	PROBLEMATIQUE - DEMARCHE	42
I.	Problématique	43
II.	Démarche	43
	PRESENTATION DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL	44
I.	Présentation de la population concernée	45
1.	Choix de la population	45
2.	Les différents groupes	45

II.	Les tests utilisés	46
1.	Sally et Ann	46
2.	John et Mary	49
III.	Le questionnaire	50
1.	Critères retenus pour l'analyse des résultats	50
2.	Sally et Ann	51
3.	John et Mary	51
IV.	Lieux de passation.....	52
1.	Enfants présentant un développement normal	52
2.	Enfants présentant un trouble bégaiement	52
	RESULTATS.....	54
I.	Recueil	55
1.	Premier niveau de la Théorie de l'Esprit.....	55
2.	Second niveau de la Théorie de l'Esprit.....	58
II.	Données chiffrées.....	64
1.	Résultats pour le premier niveau de la Théorie de l'Esprit	64
2.	Résultats pour le second niveau de la Théorie de l'Esprit	64
III.	Analyse	65
1.	Les réponses	65
2.	Le comportement.....	66
	DISCUSSION.....	68
I.	Synthèse des principaux résultats	69
II.	Limites de l'étude	69
	Conclusion	71
	Bibliographie	72
	ANNEXES.....	76
	Annexe I : Mise en perspective des habiletés pragmatiques en fonction de l'âge	77
	Annexe II : Protocole diffusé.....	78
	Table des Illustrations.....	83

INTRODUCTION

La communication est au cœur de nos vies. En passant par le langage, elle nous permet d'exprimer nos pensées, nos questions, nos opinions, nos émotions ... Verbale ou non verbale, elle est aujourd'hui envisagée dans une visée pragmatique, qui sous-tend que pour être efficace dans l'échange, le locuteur/interlocuteur doit s'ajuster à l'autre : la communication suppose donc un processus inférentiel, lors duquel nous supposons à l'autre des intentions de communication, des pensées, des envies, des connaissances ... L'homme étant un être social, entrer en interaction avec l'autre est primordial : c'est dans cette interaction qu'il développe les capacités communicationnelles et langagières.

La Théorie de l'Esprit est cette capacité à inférer à soi et à l'autre des états mentaux, c'est-à-dire « des modes de perception, de connaissance, de croyance que les êtres humains élaborent au-delà des comportements directement observables » (Astington, 1999). Ce sont donc nos pensées, nos intentions, nos désirs, nos opinions, nos émotions ... D'après Premack et Woodruff, précurseurs du concept de Théorie de l'Esprit en 1978, « un mode de communication adapté entre deux individus ne peut s'établir que si chacun d'eux est capable de concevoir que l'autre a des états mentaux, qui sont éventuellement différents des siens propres ».

Le concept de Théorie de l'Esprit est récent puisqu'il est apparu dans les années 70. Les chercheurs continuent à s'y intéresser, élaborant la connaissance et la compréhension qu'ils en ont. Des tests ont été développés pour tester la Théorie de l'Esprit chez des patients suspectés de présenter un trouble dans ce domaine. Nécessaire à l'homme pour qu'il devienne un être social, elle s'acquiert et se construit lors des premières années de vie de l'enfant, en intrication étroite avec son développement langagier et psychologique.

Dans le bégaiement, on observe un trouble profond de la communication et du langage. Lors de la prise de parole, les interlocuteurs construisent ensemble une relation mais ici, le jeu relationnel est malmené et l'interaction douloureuse : la construction se met en place dans la stigmatisation, généralement imputée par le bègue lui-même.

Théorie de l'Esprit et langage, pragmatique et communication, développements psychologique et social sont intrinsèquement liés. Or chez le sujet bègue, nous observons des troubles du langage, de la communication et de la pragmatique, ainsi que des difficultés psychologiques et sociales. Nous avons remarqué les similitudes entre l'acquisition et le développement de la Théorie de l'Esprit et le trouble bégaiement. L'enfant bègue développe-t-il une Théorie de l'esprit ? Est-elle efficace malgré ses troubles et son développement atypique ?

Nous nous sommes donc posé la question de l'acquisition et de la qualité de la Théorie de l'esprit chez l'enfant qui se développe avec un bégaiement. Notre travail a pour but de vérifier ou d'infirmer notre hypothèse. En effet, nous pensons qu'étant donné les différences entre le développement langagier, communicationnel et psychologique de l'enfant normal et celui de l'enfant bègue, il y en a également au niveau de l'acquisition et du développement de la Théorie de l'esprit.

Pour cela nous avons élaboré un protocole utilisant les tests dits de fausse-croyance de « Sally et Ann » et « John et Mary », développés par Simon Baron-Cohen et ses collaborateurs dans le cadre de l'étude de la Théorie de l'esprit chez des enfants autistes. Nous sommes allée à la rencontre d'enfants témoins dans une école publique de la ville de Nice ainsi qu'à celle d'enfants porteurs de bégaiement dans un cabinet d'orthophonie. Tous les enfants étaient âgés entre 4 et 10 ans.

La première partie de ce mémoire fera le point sur les éléments théoriques dont nous avons besoin pour étayer notre recherche, c'est-à-dire la Théorie de l'Esprit, le développement de l'enfant et le bégaiement.

La deuxième partie exposera le protocole mis en place ainsi que les différentes modalités de passation suivies des résultats et de leur analyse.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre I

LA THEORIE DE L'ESPRIT

I. Définition

La Théorie de l'Esprit est une aptitude cognitive, un processus de mentalisation, qui permet à l'être humain et de reconnaître ses propres états mentaux et d'en attribuer aux autres. Les états mentaux sont les croyances, les sentiments, les pensées, les désirs, les intentions, les opinions, la connaissance propres à chaque individu. On peut les regrouper en trois groupes : les états perceptifs (comme l'attention), les états volitionnels (comme les envies), les états épistémiques (comme les croyances) (Nadel, 1997).

C'est donc par elle que nous pouvons imputer une ou plusieurs représentations mentales à l'autre. (Premack et Woodruff, 1978).

Les états affectifs ou cognitifs des autres sont attribués ou inférés en fonction des attitudes, des expressions émotionnelles ou de la connaissance supposée de la réalité.

On dit que c'est une théorie car il est question de prédire la sortie d'un système : les comportements d'un individu, à partir d'états invisibles : les états mentaux.

Elle s'acquière au fur et à mesure du développement de l'enfant, selon plusieurs niveaux.

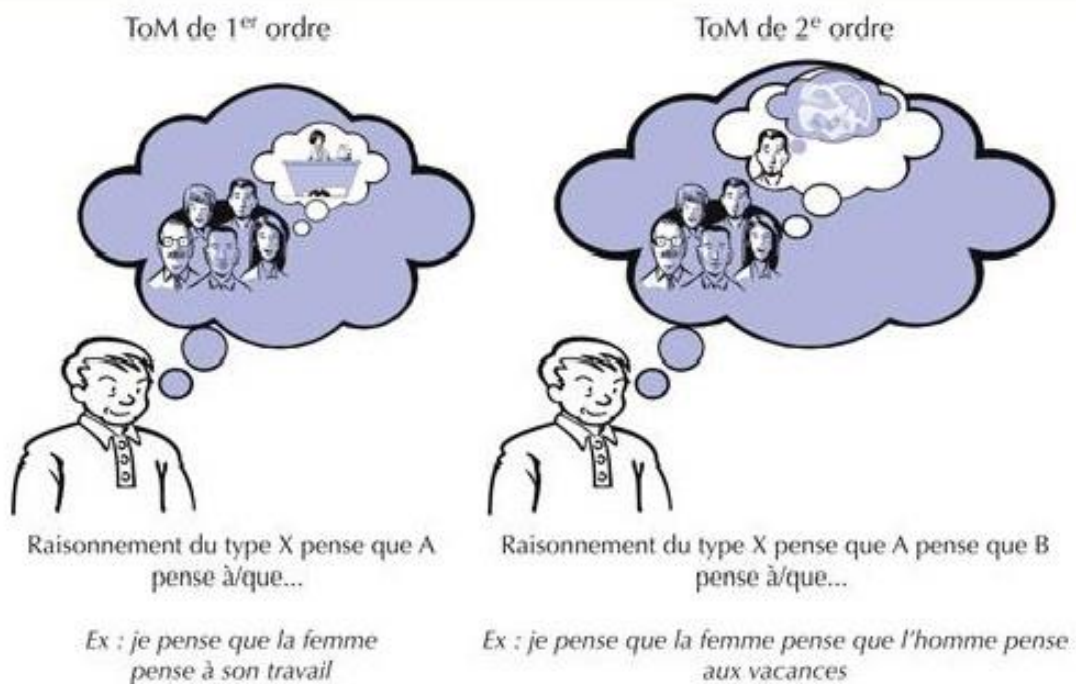


Figure 1 : Les niveaux d'acquisition de la Théorie de l'Esprit, *La Théorie de l'Esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge, 2011.*

1. Niveau 1

Les représentations de premier ordre correspondent à celles que l'on a de l'état mental de l'autre en adoptant son point de vue. Ce niveau cognitif permet de réaliser que l'autre

peut avoir une perception erronée de la réalité et donc par extension qu'il a une conscience propre, différente de la nôtre. Elle permet de penser à ce que l'autre pense.

L'enfant accède à ce premier niveau de la Théorie de l'Esprit vers 4 ans. (Roth et Leslie, 1998, cités dans le Traité de neuropsychologie clinique de 2008).

2. Niveau 2

Les représentations de second ordre sont les représentations mentales que l'on a sur les représentations mentales de l'autre. C'est-à-dire penser ce que X pense que Y pense. Il faut donc adopter deux points de vue simultanément. Ce niveau cognitif requière une compréhension plus poussée du comportement humain.

L'enfant, après avoir atteint le premier niveau de la Théorie de l'Esprit, accède au deuxième à partir de 6-7 ans. (Roth et Leslie, 1998, cités dans le Traité de neuropsychologie clinique de 2008).

II. Un concept complexe

1. Les origines

Le terme de « théorie de l'esprit » apparaît pour la première fois en 1978 dans l'étude de David Premack et Guy Woodruff : « does the chimpanzee have a theory of mind ? ». Ils ont mis en évidence la capacité de ces primates à prédire les actions humaines. Après avoir observé les comportements empathiques des chimpanzés, ils proposent une première définition de cette théorie : « un individu dispose d'une Théorie de l'Esprit s'il impute à lui-même et impute à autrui des états mentaux. Un système de déduction de ce genre peut à bon droit être considéré comme une théorie, parce que ces états mentaux ne sont pas directement observables, et que ce système peut être utilisé pour prédire le comportement d'autrui » (Premack, Woodruff, 1978). Pour cela, ils postulent l'existence de deux habiletés : l'attribution des états mentaux des congénères et la compréhension des liens entre les états mentaux attribués et les comportements des congénères.

De nombreux débats ont découlé de ces recherches. Pour d'autres chercheurs en effet, l'être humain est le seul primate à posséder cette Théorie de l'Esprit. Les capacités des singes à attribuer des états mentaux se cantonnent aux états perceptifs (perception visuelle et attention) et motivationnels (désirs et intentions). Ce sont donc plutôt des capacités d'association de divers comportements qui ont été démontrées.

On a commencé par étudier la connaissance et la compréhension du monde physique et le développement de l'intelligence, notamment avec les études de Piaget. Puis les psychologues se sont intéressés à la compréhension du monde psychique. Des travaux ont été effectués dans la psychologie du développement pour distinguer la période d'acquisition de cette capacité cognitive et étudier son dysfonctionnement. Puis d'autres domaines de la psychologie s'y sont intéressés comme la neuropsychologie, la psychopathologie, la psychologie cognitive.

2. Evolution : des approches différentes

Quatre modèles théoriques insistent sur les processus développementaux intra-individuels.

2.1. Une construction progressive

2.1.1. « La théorie de la théorie »

Selon certains auteurs, la compréhension du monde psychique est considérée comme l'acquisition d'une réelle « théorie » (Tourrette, 1999, cité dans La Théorie de l'esprit de Nader-Grosbois, 2011). Cela suppose que nous développons une théorie à propos du sens et de la logique des dispositions mentales comme les croyances, les désirs ... (Carruthers, 1996, cité dans La Théorie de l'esprit de Nader-Grosbois, 2011). Cette théorie se construit progressivement et gravite autour du développement cognitif ainsi que de l'environnement social (dont le rôle est similaire à celui joué par l'environnement physique dans le développement de l'intelligence dans la théorie piagétienne).

La Théorie de l'Esprit construite par l'enfant peut parfois être incompatible avec les informations prises dans divers contextes sociaux dans lequel il évolue. Alors, l'expérience sociale lui permet de passer à un stade plus élevé de la théorie et donc à comprendre plus d'états mentaux et de situations. Il en résulte une adaptation sociale plus évoluée.

2.1.2. La théorie de la simulation

Les penseurs de ce modèle (Gordon, 1992 ; Harris, 2000, 2005) envisagent une compréhension empirique du psychisme humain. L'enfant se prend comme modèle pour expliquer les états mentaux des autres. Il se met à leur place et imagine ce qu'il ressentirait dans une situation semblable (Nader-Grosbois, 2011). Ce modèle tourne donc autour de l'environnement social puisque c'est dans ce milieu uniquement que l'enfant peut interpréter les désirs, intentions, pensées des autres individus et généraliser sa compréhension de ses propres états mentaux (Deneault et Morin, 2007).

2.2. Des capacités innées

2.2.1. L'approche modulaire

D'après cette conception innéiste, l'enfant dispose dès sa naissance de modules spécialisés dans le traitement de l'information. Au fur et à mesure du développement neurologique, ces modules permettent progressivement d'atteindre un niveau de compréhension dans un modèle donné, notamment celui de la compréhension relative à l'être humain (Deneault et Morin, 2007, cité dans La Théorie de l'esprit de Nader-Grosbois, 2011)

Quatre mécanismes modulaires innés permettent d'expliquer le développement des enfants : le détecteur d'intentionnalité, le détecteur de la direction du regard, le mécanisme de l'attention conjointe et le mécanisme de la théorie de l'esprit (Baron-Cohen, 1998, 1999).

2.2.2. Les théories centrées sur les fonctions exécutives

L'évolution de la théorie de l'esprit est expliquée par le développement des fonctions exécutives comme la mémoire de travail et le contrôle de l'inhibition (Nader-Grosbois, 2011). Avoir une Théorie de l'esprit supposerait donc un certain degré de contrôle des fonctions exécutives (Kloo et Perner, 2003).

III. Développement des capacités en Théorie de l'Esprit

1. Les conditions d'accès

Les diverses capacités de l'enfant se développent dès les premières années de sa vie : l'acquisition de la Théorie de l'Esprit est un cap essentiel dans son évolution.

Elle est acquise lorsque l'enfant est passé par les deux niveaux. Rappelons que le premier niveau est l'habileté à attribuer à autrui des états mentaux ; le deuxième niveau est la capacité à juger les états mentaux d'une personne selon ceux d'une tierce personne. Ces deux niveaux prennent place lors d'un événement objectif. L'accès au deuxième niveau n'est pas possible tant que le premier n'est pas atteint. Cette capacité se développe donc en deux temps, dont l'ordre est immuable.

Cependant, beaucoup de questionnements tournent autour de l'âge d'accès à ces deux niveaux. Selon certains chercheurs, le premier niveau est acquis ordinairement à l'âge de 4 ans et le deuxième à l'âge de 7 ans. Chaque être humain étant différent, l'âge d'acquisition peut varier de l'un à l'autre.

2. Les précurseurs

On observe dans le développement de l'enfant des aptitudes qui sont les précurseurs de la Théorie de l'Esprit. Ils montrent que l'enfant a conscience de ses différents états mentaux, de sa pensée.

2.1. La qualité de l'attachement

La nature de l'attachement précoce entre l'enfant et sa mère peut soutenir le développement de la Théorie de l'Esprit. En effet, une relation sécurisée favorise la confiance au sein de la dyade « mère-enfant » et donc l'émergence de l'échange et de la discussion (Pons, Lawson, Harris, de Rosnay, 2003, cités dans La Théorie de l'esprit de Nader-Grosbois, 2011).

2.2. L'empathie

Le terme empathie vient du grec ancien *ἐν*, « dans, à l'intérieur » et *πάθος*, « souffrance, ce qui est éprouvé ». C'est une notion qui désigne la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu, la faculté à s'identifier à l'autre. On observe des ressemblances entre l'empathie et la Théorie de l'Esprit, notamment au niveau de la compréhension d'autrui (Ricard, Cossette, Gouin-Décarie, 1999, cités dans La Théorie de l'esprit de Nader-Grosbois).

2.3. L'attention conjointe préverbale

L'attention conjointe apparaît entre 9 et 18 mois. Elle démontre la capacité qu'a l'enfant à partager un événement et donc à partager des états mentaux.

2.4. La conduite de référénciation sociale

La référénciation sociale est la recherche par l'enfant d'informations chez des individus de son entourage et l'utilisation de ces informations pour donner du sens à un événement et pour comprendre une situation (Deneault et Morin, 2007, cités dans la Théorie de l'esprit de Nader-Grosbois, 2011).

2.5. Les habiletés à faire semblant

Le jeu de faire semblant se développe entre 9 et 24 mois et met en évidence l'utilisation d'un système symbolique. L'enfant se rend compte, d'une part, qu'on peut utiliser une chose à la place d'une autre, et d'autre part que les autres ont également cette capacité de faire semblant. Il réalise qu'il peut feindre et contrôler ses émotions (Nader-Grosbois, 2011).

3. Les étapes du développement

A 18 mois, les prémices apparaissent : l'attention conjointe et le pointage proto-déclaratif (Baron-Cohen, 1989) dont le but est de susciter un commentaire de l'interlocuteur à propos d'un objet, équivalent à une demande de dénomination. Il peut attirer l'attention de l'autre sur ce qui l'intéresse. (Lechevalier, Eustache, 2008)

Entre 18 et 24 mois, deux nouveaux concepts germent : celui de « faire semblant de » (Leslie, 1994) et celui de « désirer ». D'après Baron-Cohen, ils sont bien ancrés à l'âge de 2 ans. (Lechevalier, Eustache, 2008)

Vers 3-4 ans, la compréhension des « fausses croyances » s'installe. Avant, il pensait que les autres savaient les mêmes choses que lui. Maintenant, il comprend que les autres peuvent penser différemment et qu'ils peuvent avoir une perception erronée de la réalité. (Lechevalier, Eustache ; 2008)

C'est vers les âges de 6-7 ans qu'apparaît la compréhension des fausses croyances de second ordre. Il comprend que les autres sont également capables de se représenter les états mentaux. Il peut donc résoudre des problèmes dont la résolution demande qu'il soit capable de se représenter l'état d'esprit des différents protagonistes, et qu'il puisse juger de la pertinence de la croyance d'un protagoniste à propos de l'état d'esprit d'un autre. On dit qu'il peut interpréter « les croyances sur les croyances ». (Lechevalier, Eustache, 2008)

IV. Lien avec le langage

Le lien entre le langage et la Théorie de l'Esprit est bidirectionnel.

1. De la Théorie de l'Esprit au langage

Il y a un lien fort entre la Théorie de l'Esprit et le développement des capacités communicatives et langagières. Être un bon locuteur n'implique pas uniquement une bonne maîtrise de la grammaire et du lexique d'une langue. Il faut également être capable d'attribuer aux autres des intentions de communication, ainsi que des croyances et des connaissances, afin de comprendre ses énoncés et d'adapter les nôtres.

Les compétences liées à la Théorie de l'Esprit sont donc à la base des premières acquisitions langagières. C'est par elles qu'il pourra comprendre de quoi le locuteur parle et en déduire, par exemple, la signification d'un mot nouveau (Astington, 1999).

Pour que le langage se développe, certaines habiletés de la Théorie de l'Esprit sont donc nécessaires. Durant la période préscolaire, les comportements d'imitation et l'initiation de l'attention conjointe, précurseurs de la Théorie, sont de bons annonciateurs de l'acquisition du langage.

2. Du langage à la Théorie de l'Esprit

D'un autre point de vue, on peut parler du déterminisme linguistique de la Théorie de l'Esprit. C'est-à-dire que le langage détermine et limite la pensée et la connaissance humaines. La syntaxe est essentielle car elle permet d'étayer la représentation d'une situation de Théorie de l'Esprit par la construction phrastique. Ainsi l'accès à un langage riche est nécessaire à un développement mature de la Théorie de l'Esprit.

Schick, de Villiers, de Villiers et Hoffmeister ont mené en 2007 une étude sur la Théorie de l'Esprit d'enfants malentendants nés de parents entendants ou de parents malentendants. Ceux nés de parents malentendants sont dès leur naissance mis dans un bain de langage : la langue des signes. En revanche les enfants nés de parents entendants ont un accès au langage retardé. En effet, il faut attendre que la surdité soit diagnostiquée et prise en charge et que les parents apprennent éventuellement la langue des signes pour commencer à avoir accès au langage. Leurs recherches ont démontré que les enfants sourds nés de parents malentendants n'avaient pas un développement de la Théorie de l'Esprit différent de celui des enfants normaux-entendants. Contrairement aux enfants sourds nés de parents entendants qui présentaient un retard.

Ces résultats sont en faveur d'un déterminisme linguistique et montrent que sans langage et sans communication, l'accès à la Théorie de l'Esprit est perturbé.

On parle d'une version forte et d'une version faible à l'hypothèse du déterminisme linguistique de la Théorie de l'Esprit (Miller, 2001).

La version forte sous-tend que pour se représenter les états mentaux et les représenter dans le monde, des capacités langagières sont nécessaires.

Selon la version faible, on observe cette corrélation en raison du caractère verbal des tâches de Théorie de l'Esprit classiquement utilisées. Pour comprendre les consignes et y répondre, l'enfant doit avoir un certain niveau de langage. Ces deux versions peuvent coexister.

3. Conclusion

Le lien entre le langage et la Théorie de l'Esprit est indéniable. Cependant ces deux concepts sont tellement intriqués qu'il est délicat de postuler que l'un est arrivé avant l'autre.

V. Développement : comment l'enfant découvre-t-il l'esprit ?

1. Qu'est-ce que l'esprit ?

Certains pensent que l'esprit est le cerveau. Mais il n'a rien à voir avec un objet physique. L'esprit est formé des pensées, des besoins, des désirs, des intentions, des émotions ... Il est la somme de tous ces états mentaux que nous pouvons appeler des « représentations mentales ». C'est-à-dire que l'on se représente par la pensée une situation, un concept, une projection sensorielle. Ces représentations peuvent être fictives ou réelles. (Astington, 1999)

2. La découverte de l'esprit

On découvre l'esprit lorsque l'on comprend d'où viennent ces pensées, ces besoins ... et ce qu'ils provoquent. C'est en observant les enfants et en les écoutant dans leur vie quotidienne que nous pouvons parler de leur Théorie de l'Esprit.

2.1. Piaget : pionnier des études

Jean Piaget est le premier à avoir étudié la compréhension que les enfants ont de l'esprit. Notamment dans un premier temps, les phénomènes mentaux comme la pensée et les rêves. Bien qu'aujourd'hui ses travaux ne mettent pas tout le monde d'accord, ils sont primordiaux puisque les autres recherches en découlent.

Trois concepts clés découlent de ses études : le réalisme, l'animisme et l'égoïsme. Pour lui donc, l'enfant n'a pas conscience de la vie mentale avant 6 ans et ne fait aucune distinction entre les entités mentales et physiques. N'ayant pas conscience de lui-même et

de son propre point de vue, ne pouvant voir la subjectivité de ses propres expériences, il ne peut imaginer le monde d'une manière objective. Ainsi, dépourvu de subjectivité, ses rêves et ses pensées font partie du monde physique (ce qui le mène au réalisme). Dépourvu d'objectivité, il se considère comme toutes choses physiques (ce qui le mène à l'animisme) (Astington, 1999).

2.2. Etudes des développementalistes

L'approche de Piaget a été critiquée pour trop se fier à la verbalisation et pour ne pas prendre place dans un contexte signifiant pour l'enfant. Les développementalistes comme Flavell, Wellman, Perner et Harris ont donc replacé certaines expériences de Piaget dans des contextes plus sensés pour les enfants. Dans le cadre familial par exemple.

Ils ont constaté à quel point ces enfants pouvaient être compétents dans la compréhension de certains concepts psychologiques. Ils ont démontré que des enfants en bas âge pouvaient différencier les pensées et les choses. En effet, ces enfants peuvent expliquer la différence entre un petit garçon qui a un gâteau et un petit garçon qui pense à un gâteau. Ils se livrent donc à ce que l'on appelle « la psychologie profane », c'est-à-dire la psychologie qui cherche à expliquer et prédire le comportement humain (aussi appelée Théorie de l'Esprit). C'est donc à ce moment-là qu'il découvre l'esprit : il dispose de capacités méta-représentationnelles. La métareprésentation est une représentation de la représentation. Elle est un usage interprétatif (et non descriptif) du langage (Sperber & Wilson, 1995).

Pour Janet Wilde Astington, « chaque enfant parvient à comprendre tout cela à son rythme, légèrement différent de celui des autres, mais il existe une évidente uniformité au sein de cette apparente diversité. Même si tout au long de leurs années d'école, puis à l'âge adulte, ils en apprendront bien davantage, il est légitime de dire qu'à 5 ans, l'enfant a découvert l'esprit ».

VI. Evaluer la Théorie de l'Esprit

L'évaluation des capacités en Théorie de l'Esprit chez un individu va varier en fonction du niveau développemental que l'on recherche (le premier ou le deuxième niveau) et donc de son âge. Elle variera également en fonction de la population étudiée, qui peut aller de l'enfant autiste à l'adulte cérébro-lésé.

Pour l'évaluer chez les enfants, on utilise des tests de fausses croyances. En effet, en âge préscolaire, les enfants accèdent à une compréhension essentielle : celle des fausses croyances. Ils comprennent que « les gens agissent dans le monde tel qu'ils se le représentent, même si cette représentation est erronée » comme nous le dit Astington. C'est un marqueur principal de la Théorie de l'Esprit.

Dans les tests de fausses croyances, on cherche à montrer que les jeunes enfants peuvent avoir des difficultés à comprendre que dans une situation donnée, des protagonistes peuvent ne pas posséder toutes les informations et donc avoir une perception fautive de la réalité. Certains enfants sont incapables d'attribuer ces fausses croyances de ces protagonistes lorsqu'ils n'ont pas encore acquis la Théorie de l'Esprit.

Pour tester le 1^{er} niveau, on utilise par exemple le test de Sally et Ann. Pour le 2^{ème} niveau, celui de John et Mary dans lequel il y a un protagoniste supplémentaire.

VII. La pathologie de la Théorie de l'Esprit

Certains individus ne sont pas intégrés au sein de la société. Ils possèdent une compréhension déficitaire du monde social. Or cette compréhension est permise notamment, comme on l'a vu plus haut, par les capacités en Théorie de l'Esprit. Un postulat a été établi, énonçant une relation bidirectionnelle entre les capacités en adaptation sociale et celle en Théorie de l'Esprit (Nader-Grosbois, 2011). Un individu mal intégré présenterait donc des difficultés dans sa Théorie de l'esprit et inversement.

1. Autisme

En 1995, Baron-Cohen, Leslie et Frith ont établi que les individus avec un trouble autistique avaient une compréhension perturbée de l'univers mental. En effet, ce sont des êtres qui ont du mal à s'ajuster aux situations sociales. Leurs modes d'appréhension et d'adaptation à leur environnement sont très différents des nôtres. Ils présentent « un développement non homogène, hétérochrone, se traduisant par de graves perturbations des interactions sociales, de la communication, de la construction et de l'usage des concepts relatifs aux relations humaines (émotions, intentions, pensées ...), alors que leurs compétences semblent relativement mieux préservées, voire supérieures à la moyenne, dans l'adaptation aux objets et la compréhension des relations physiques » (Nader-Grosbois, 2011).

Grâce aux tests de fausses croyances de Sally et Ann, de John et Mary, Baron-Cohen et ses collaborateurs ont prouvé que le développement de la Théorie de l'Esprit était perturbé chez ces enfants. D'après eux, cela expliquerait leurs difficultés de pragmatisme, d'empathie, de mise en perspective ... et donc dans la compréhension de tous les états mentaux. Pourtant, leur âge mental verbal et non verbal est plus élevé que celui des enfants sans troubles. Cela montre bien que leurs difficultés viennent d'ailleurs.

Cependant, ces capacités déficitaires en Théorie de l'esprit ne seraient-elles pas dépendantes d'anomalies qualitatives de processus plus globaux de contrôle des relations environnementales ?

2. La déficience intellectuelle

La déficience intellectuelle est une incapacité qui se manifeste avant l'âge adulte et se caractérise par des limitations importantes dans le fonctionnement intellectuel et dans le fonctionnement adaptatif (c'est-à-dire comment les individus s'ajustent aux contraintes et exigences de leur milieu) (Nader-Grosbois, 2011).

Il est légitime de se poser la question du bon développement des compétences en Théorie de l'Esprit chez ces êtres humains. En effet, elles sont au carrefour de ces deux fonctionnements (cognitif et adaptation sociale) potentiellement déficitaires.

Dans la déficience intellectuelle, le développement des individus est beaucoup plus lent que celui des individus tout-venant. Il est donc plus facile d'observer les différents stades d'évolution dans les différents domaines, notamment dans celui de la Théorie de l'Esprit.

Différentes études ont été menées et montrent que le développement de l'individu est très variable en fonction de l'état mental abordé (c'est-à-dire les croyances et les émotions). Les chercheurs ont prouvé que pour la compréhension des émotions, leurs compétences étaient semblables aux enfants tout-venant. Pour la compréhension des croyances, leurs compétences sont déficitaires. Bien entendu, tous les individus sont différents et leurs compétences varient en fonction de la période développementale dans laquelle ils se trouvent, de leurs possibilités langagières et cognitives ...

3. Les troubles psychotiques : la schizophrénie

Les troubles psychotiques se caractérisent par « une perte de contact avec la réalité ». Les individus ont une perception altérée de la réalité et peuvent souffrir d'hallucinations, de délires et de violences incontrôlables.

Chez les personnes souffrant de psychose, et notamment de schizophrénie, on observe que les compétences en cognition sociale sont déficitaires : c'est un des signes cliniques de cette maladie.

Il a été démontré par Corcoran, Frith et Mercer en 1997 et Sarfati en 2000 qu'il y avait un déficit en Théorie de l'Esprit chez les schizophrènes. Ce trouble semble lié aux défauts de pragmatisme, de la mémoire verbale, de la désorganisation cognitive et aux troubles de la pensée (Leroy, Beaune, 2005).

En conclusion, on peut dire que la Théorie de l'Esprit est essentielle et nécessaire pour vivre en société, adapter nos comportements à ceux des autres et évoluer en tant qu'être humain.

Chapitre II
LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

I. Le développement du langage

1. Les conditions de la réussite

Le développement du langage est un processus très lent qui s'étend sur plusieurs années, durant lesquelles l'enfant, par le biais de la communication et des échanges, va apprendre à parler et à exprimer ses désirs.

1.1. La maturation neurologique

Le langage apparaît vers deux ans et suit une importante période de développement du cerveau. Pendant cette période cruciale, les aires du cerveau régissant le langage se localisent dans l'hémisphère gauche pour une majorité d'individus. Si une de ces aires, celle de Broca ou de Wernicke, est lésée ou inexistante, on assiste à un trouble sévère du langage (Loisy, 2004).

Il existe une période critique après laquelle l'acquisition du langage est impossible. En effet, si après 5 ans l'enfant n'a pas développé ses capacités langagières, il n'accèdera pas au langage (Gaonac'h et Golder, 1995).

1.2. Entendre et parler

Le bain de langage est une condition intraitable pour que l'enfant accède au langage. C'est en entendant que les connexions s'établissent dans le cerveau lors des premières années de vie.

En fonction de la richesse de ce que l'enfant entend, il développe ses capacités langagières. Chaque enfant a un langage différent, qui se développe plus ou moins rapidement, en fonction de la richesse de son bain de langage. Le rythme de progression est personnel mais chacun suit les mêmes étapes, que nous verrons plus tard (Loisy, 2004).

Pour accéder au langage, l'enfant doit également entraîner son appareil et ses organes phonatoires (le larynx, les lèvres, la langue ...) (Viau, 1990). Tous les cris, les pleurs, les modulations avec le larynx et la respiration (les gazouillis, les chuchotements ...) lui permettent de tester sa voix et de l'entraîner pour pouvoir parler plus tard. Chez les enfants sourds on observe également tous ces sons de la petite enfance, mais ne pouvant pas entendre leur voix ou celle des autres, ils arrêteront d'émettre progressivement.

1.3. Un environnement porteur

Pour accéder au langage, l'enfant doit commencer par communiquer, or il peut communiquer dès sa naissance. Un enfant sans société ne développe pas le langage : communiquer lui est rendu possible par son environnement, qui va répondre ou non à ses désirs et ses besoins d'échanges. Ces stimulations de l'entourage doivent exister dans la relation affective.

Il commence par communiquer avec son corps. On assiste très rapidement à des échanges de sourires, de regards, de jeux vocaliques ... Ces interactions sont très stimulantes pour les parents et favorisent la création du lien et le développement de l'échange.

Dès les premières semaines, l'enfant se rend compte que ses cris ont un impact sur son environnement familial. Ainsi, l'enfant peut rapidement exprimer qu'il a faim, qu'il a froid ... cela fait toujours venir quelqu'un. Des études menées par Wolff en 1969 ont montré que les cris des jeunes enfants étaient différents en fonction de leurs besoins. La réponse de l'entourage à ces différents cris est essentielle et joue un rôle majeur dans le développement de la communication. En interprétant et en donnant du sens à ce que l'enfant exprime, l'environnement lui montre ses capacités à échanger (Loisy, 2004).

Dès la troisième semaine, l'enfant est capable de feindre des cris afin de faire venir quelqu'un. Ce comportement prouve qu'il peut déjà utiliser la fonction de communication.

Le développement des compétences communicatives de l'enfant dépend donc essentiellement de l'entourage, et plus particulièrement de la mère, et de sa capacité à comprendre les désirs de l'enfant et à y répondre de manière adaptée.

2. Les différentes étapes

2.1. La période pré-linguistique

Cette période sert de mise en route des organes phonateurs et constitue les premiers échanges sur le mode verbal.

2.1.1. Les cris

Ce sont les premières manifestations pré-linguistiques. Comme nous l'avons vu précédemment, le jeune enfant crie pour exprimer ses états de confort ou d'inconfort. L'entourage répond à ces cris et donc leur donnent du sens. Ainsi, le cri devient l'expression d'un besoin (Zanghellini, 2014).

On observe six cris différents :

- La faim
- La recherche de sommeil

- La gêne
- La douleur
- La demande de compagnie
- Les pleurs de fin de journée.

2.1.2. La lallation

La lallation commence dès la deuxième semaine, parallèlement aux cris. Elle correspond à des syllabes que l'enfant répète (« lalalala ») : il joue avec ses organes phonateurs.

2.1.3. Le jasis

Le jasis apparaît du deuxième au troisième mois et marque le passage de la lallation au babil. C'est une activité circulaire qui est entamée par la mère : l'enfant l'imité et débute ainsi les prémices du dialogue. Il commence à découvrir la structure de la langue.

Le jasis est un ensemble de sons quasi-vocaliques et quasi-consonantiques, qu'on perçoit sans les identifier (Zanghellini, 2014).

2.1.4. Le babillage

Le babillage commence à l'âge de trois mois et est marqué par la variation de la fréquence et de l'intensité du son. L'enfant s'amuse avec sa voix et découvre qu'il peut la moduler. Il est capable d'imiter la musique du langage qu'il entend, c'est-à-dire la mélodie.

L'articulation étant encore très relâchée, la suite de syllabes est difficilement identifiable. On parle de « babillage rudimentaire » (Konopczynski, 1986).

Le babillage se poursuit jusqu'à la fin de la première année.

2.1.5. Le gazouillis

Le gazouillis commence au 4^{ème} mois. C'est une véritable activité ludique durant laquelle l'enfant utilise les articulateurs, lui permettant une meilleure maîtrise de la phonation.

A partir du 6^{ème} mois, l'enfant rentre dans une véritable imitation du langage entendu et accède ainsi à sa langue maternelle. Cette imitation est rendue possible grâce à la perte des mouvements innés (c'est-à-dire le babil). Jakobson appelle cette période la « période de restriction phonologique » (Zanghellini, 2014).

2.2. La période linguistique : acquisition des premiers mots

Entre le 9^{ème} et le 12^{ème} mois, l'enfant rentre dans la période linguistique lors de l'apparition du premier mot ; notamment grâce à la maturation musculaire de ses lèvres et de sa langue. Il peut désormais donner une valeur significative à des sons et c'est grâce à cela qu'apparaît les premiers mots.

L'adulte, en isolant les productions signifiantes de l'enfant, leur donne du sens : il clarifie les émissions.

3. Les acquisitions

3.1.1. Le lexique

Le vocabulaire est transmis par les parents et l'environnement de l'enfant. Il se rend compte que toute action, toute chose a un nom et c'est à force d'entendre les noms des choses qu'il va s'imprégner et mémoriser de nouveaux mots.

Entre 18 et 20 mois, l'enfant possède une cinquantaine de mots, mais il en comprend beaucoup plus (nous verrons l'évolution de la compréhension plus loin). Le développement quantitatif du lexique évolue très rapidement : Nelson parle « d'explosion lexicale » puisqu'il acquiert 4 à 10 nouveaux mots par jour, utilisés correctement. C'est grâce à cette explosion du lexique que l'enfant va accéder à la syntaxe. En effet, il faut avoir environ 200 mots pour l'acquérir (Zanghellini, 2014).

3.1.2. La syntaxe

La syntaxe est extraite par l'enfant. Il va créer et inventer des phrases qu'il n'a jamais entendues, découvrant les invariants et les exceptions.

Au début de l'acquisition de la syntaxe, l'enfant est au stade de l'holophrase : un mot est utilisé pour faire une phrase. Puis il passe au stade de la juxtaposition de deux mots : c'est la première phrase de l'enfant. Ensuite apparaissent les phrases de style télégraphique. C'est la dernière étape avant la phase grammaticale. Plus l'enfant grandit, plus il construit des phrases longues et complexes. A 6 ans, il utilise un langage constitué. (Zanghellini, 2014).

4. L'évolution de la compréhension

Dès le 8^{ème} mois, le décalage entre l'expression et la compréhension se creuse. En effet, il ne produit encore aucun mot mais il rentre dans la compréhension lexicale. Dans un premier temps, cette compréhension est contextuelle : il comprend les mots grâce au support du contexte.

Entre le 6^{ème} et le 9^{ème} mois, l'enfant peut comprendre l'intonation et la prosodie de l'adulte. Il peut différencier le mécontentement, la joie ... Entre 9 mois et 1 an, il comprend des formules simples comme « non », « tiens » ... A 14 mois, il comprend des éléments de phrases simples, à 17 mois il interprète l'ordre et à 18 mois, il peut catégoriser des objets.

Toutes ces acquisitions permettent à l'enfant de 5 ans de considérer le langage comme un réel moyen de communication : le langage n'est plus égocentrique mais sert à échanger avec les autres.

5. La pragmatique et la communication

5.1. Le développement de la communication

Dès sa naissance, le jeune enfant communique avec son entourage de manière non verbale. Tous ses gestes, ses sourires, ses regards s'inscrivent dans la communication : le nouveau-né est un être social dès les premiers moments. Geneviève Lemieux explique que « dès qu'il y a intention, il y a communication ». La verbalisation arrive plus tard, c'est d'abord le schéma de communication qui prime (Bruner, 2012).

Selon Piaget, la communication a deux fonctions, la première étant de pouvoir agir sur l'autre, « à modifier la pensée ou la conduite d'autrui ». La deuxième étant de présupposer la pensée et le point de vue de l'interlocuteur puisque « nous parlons en fonction de ce que l'interlocuteur ignore ou sait déjà, nous nous mettons ainsi à sa place ». Cependant les jeunes enfants ne parviennent pas tout de suite à ces stades dans la communication. Dans un premier temps, son langage est égocentrique, et donc sa communication également ; puis il évolue vers un langage socialisé qui l'amène à la socialisation. Pour Piaget, ce langage égocentrique est purement intellectuel et ne répond pas aux deux fonctions de la communication. L'enfant est encore dans un stade où tout est symbiose et communion : il ne parvient pas à différencier son point de vue de celui de l'autre car « il ne parvient pas à dissocier son moi de celui d'autrui : entre autrui et lui il y a identification et même confusion plus que différenciation et réciprocité ». C'est le langage socialisé qui va s'inscrire dans cette différenciation et cette réciprocité et qui permettra des échanges construits et formateurs.

D'après Bentolila (1996) « tout acte de communication comporte une part d'inconnu : que sait-il de ce que je sais ? Quelles informations dois-je fournir pour qu'il puisse me comprendre ? Comment en dire assez sans le noyer dans un flot d'informations inutiles ? ».

5.2. Définition de la pragmatique

Huppert définit en 1996 la compétence pragmatique comme :

« La capacité qu'a un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction, impliquant à la fois la maîtrise d'habiletés spécifiques (gérer l'alternance des rôles, initier un thème ou négocier un changement de thème ...) et

la maîtrise des habiletés cognitives générales (habiletés relatives au traitement de l'information en général, et au calcul d'inférences en particulier, la capacité à intégrer plusieurs sources d'information, la capacité à adopter la perspective d'autrui ...). »

En prenant en compte la dimension pragmatique, on souligne l'idée que le langage sert à communiquer et qu'il prend place dans des situations d'interactions durant lesquelles les différents interlocuteurs analysent les comportements des autres (Coquet, 2005). Cette analyse tourne autour de 4 axes : l'intentionnalité, la régie de l'échange, l'adaptation et l'organisation de l'information.

Le développement du langage mène à l'acquisition de conduites langagières particulières dans des situations d'interaction (Bloom et Lahey, 1978). D'après eux, ces compétences langagières se situent au carrefour de trois composantes : la forme (comment dire ?), le contenu (quoi dire ?) et l'utilisation (pourquoi dire ?).

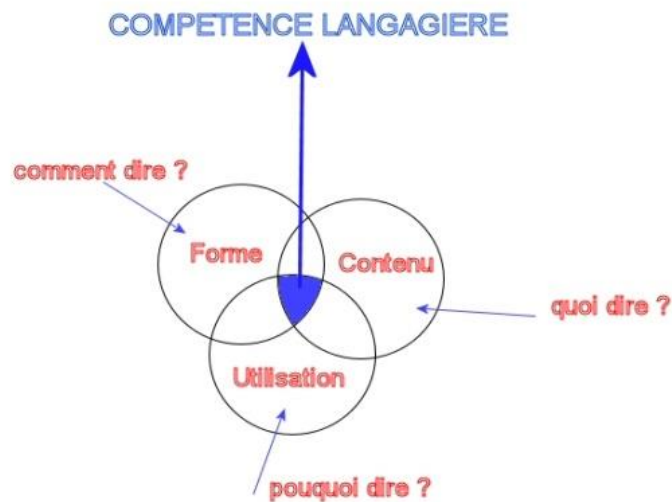


Figure 2 : modèle tridimensionnel d'après Bloom et Lahey (1978)

5.3. Les précurseurs

Il y a des précurseurs pragmatiques qui se développent parallèlement à des précurseurs formels (comme le babillage, le pointage, le sourire, l'imitation de sons ...) et à des précurseurs sémantiques (comme le jeu fonctionnel, la reconnaissance des objets ...) afin de permettre l'émergence du langage et de la communication. Ces précurseurs pragmatiques sont l'intérêt à la personne, le contact visuel, l'alternance du regard, le tour de rôle ... (Leclerc, 2005)

II. Le développement psychologique

1. Histoire de la psychologie du développement

Jusqu'au XVIII^{ème} siècle, la psychologie de l'enfant n'existe pas. Jean-Jacques Rousseau est le premier à reconnaître l'importance de la psychologie dans l'éducation. Il prend conscience que l'enfant a sa psychologie propre et n'est pas un petit adulte : « Le petit homme n'est pas simplement un petit homme » (1762). Il faut attendre la deuxième partie du XVIII^{ème} pour voir les premières descriptions des capacités de l'enfant, avec par exemple « L'Esquisse biographique d'un petit enfant » par Charles Darwin en 1877. Jusqu'au début du XIX^{ème}, de nombreux ouvrages sont écrits, traitant de cette discipline.

Il n'y a pas réellement de pionnier dans l'étude du développement de l'enfant mais dès les premiers écrits, on observe deux tendances. L'une plus dirigée vers l'étude de l'enfant pour lui-même, avec une description de ses capacités et de ses comportements à ses différents âges. L'autre est une psychologie plus explicative qui voit l'enfant comme une étape indispensable à la compréhension de la nature humaine et du développement de la pensée.

Le plus célèbre psychologue du développement est Jean Piaget (1896-1980). Il établit un modèle constructiviste : pour lui, l'enfant passe par différents stades, lors desquels il rapproche les événements auxquels il assiste à des schèmes de pensées qu'il possède. Lorsqu'il est en situation de conflit cognitif, des processus dynamiques d'assimilation et d'accommodation se mettent en place afin d'atteindre un nouvel équilibre, de construire son intelligence et de passer au stade suivant.

- De la naissance jusqu'à 18 mois, c'est le stade sensori-moteur : l'enfant utilise ses organes de sens et sa motricité pour découvrir les propriétés du monde qui l'entoure. Les premières représentations mentales s'ébauchent.
- De 2 à 7 ans, c'est le stade pré-opérateur : cette période se caractérise par différentes formes de pensée représentative (formation de symboles) qui restent très proches de la perception de l'enfant. Il apprend au fur et à mesure que l'autre peut avoir un point de vue différent du sien.
- De 8 à 11 ans, c'est le stade opératoire : les opérations mentales (classer, sérier, combiner, etc) sont possibles en présence des objets. La pensée est très liée aux objets concrets. Lors de cette période, l'enfant acquiert l'invariance de certaines qualités des objets en dépit de transformations subies.
- A partir de 12 ans, c'est le stade formel : la pensée est proche de celle de l'adulte et elle devient plus abstraite que lors des stades précédents. L'adolescent est capable de faire des hypothèses et de les soumettre à l'expérience. Il peut réfléchir sur des réalités virtuelles et développer un raisonnement sur des formes logiques. Cela explique l'intérêt accru, à l'adolescence, pour les théories scientifiques et sociales.

Pour Henri Wallon (1879-1962), l'enfant se développe grâce aux interactions sociales avec son environnement. Les émotions et l'affectivité sont au centre de sa théorie puisqu'elles lui permettent d'interpréter les gestes de son entourage. Selon lui, les stades

sont intriqués les uns dans les autres et le passage de l'un à l'autre est un remaniement de la manière d'appréhender une activité.

Selon Lev Vygotski (1896-1934), l'enfant se développe dans le milieu social. Il apprend en s'appropriant des outils psychologiques qu'il trouve dans son environnement, notamment le langage. Selon lui, le développement humain est trop complexe pour être défini par des stades.

2. Le développement cognitif

2.1. La cognition

La cognition désigne l'ensemble des processus mentaux se rapportant à la connaissance comme le langage, la mémoire, l'attention, l'intelligence, le raisonnement, l'apprentissage, ...

Par développement cognitif, on entend donc « l'évolution de grandes fonctions comme l'intelligence, la mémoire, le langage, la numération ... » (Brondeau, 2012). C'est ce qui nous permettra de comprendre notre environnement.

2.2. La métacognition

En psychologie, la métacognition est « la cognition sur la cognition ». Elle permet d'avoir des activités mentales sur ses processus mentaux, c'est-à-dire de « penser sur ses propres pensées ». Elle désigne l'activité qui s'exerce à partir du moment où l'individu est dans la réflexion de l'action et non plus dans l'action. Par ce processus, il améliore l'acquisition des connaissances et des transferts des acquis (Wikipédia, 2015).

La métacognition consciente sous-tend que nous nous représentons notre esprit en train de se représenter une information (« je pense que j'ai oublié d'éteindre la lumière »). Le format de ces métareprésentations de notre esprit semble être le même que lors du processus de métareprésentation de celui d'autrui. Ainsi, les formats de représentation mentale et les aires cérébrales seraient les mêmes pour représenter notre esprit et celui des autres. La connaissance de soi et la connaissance de l'autre seraient donc étroitement liées. (Dehaene, 2013)

2.3. Le développement de l'intelligence

2.3.1. Les intelligences

Selon certains auteurs comme Jean Piaget, « l'intelligence atteint son point d'excellence, dans le développement de l'enfant, par la logique et les mathématiques. C'est ce qu'on appelle 'l'intelligence logico-mathématiques' ». Cependant cette vision évolue et d'autres psychologues spécialistes de l'éducation, comme Howard Gardner, voient l'intelligence comme un concept beaucoup plus ouvert et moins unilatéral que cela. Pour eux, notre

intelligence a divers moyens de s'exprimer : l'intelligence logico-mathématiques, visuelle-spatiale, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, verbale-linguistique, intrapersonnelle, musicale-rythmique et naturaliste-écologiste (Houdé, 2015). Cela est prouvé par le fait qu'il y ait différents génies dans des domaines bien différents (Einstein, Mozart, Freud ...).

2.3.2. Exploration

L'exploration de l'intelligence peut se diviser en trois groupes méthodiques : la méthode anatomique, la méthode pédagogique qui mesure le savoir appris à l'école, et la psychologie qui est « la mesure de l'intelligence sans culture » (Binet et Simon, 1970).

2.3.3. Evolution

Avec toutes ces formes d'intelligence, chaque être humain développe des facilités pour telle ou telle faculté. Son environnement précoce, familial et scolaire, prend une part importante dans leurs développements.

Comme on l'a dit, Jean Piaget stipule que l'intelligence se développe par stade : il adopte un modèle en escalier dans lequel l'enfant évolue par grands bonds qui vont toujours de l'avant.

De nouveaux auteurs, comme Olivier Houdé, énoncent qu'elle évolue petit à petit, en faisant des erreurs, en retournant en arrière et en faisant des pauses : c'est une évolution beaucoup moins linéaire. Le cerveau apprend en inhibant. En effet, il doit bloquer des stratégies déjà apprises qui entrent en compétition avec les nouvelles (Houdé, 2005).

Les auteurs se mettent d'accord pour dire que, quoiqu'il arrive, le développement de l'intelligence s'ancre dans l'évolution biologique et la maturation neurologique (Houdé, 2005).

2.4. La découverte de la pensée

Ahmad Amin dit qu'il y a « interaction entre langage et pensée. Un langage organisé agit sur l'organisation de la pensée, et une pensée organisée agit sur l'organisation du langage ». Ce sont donc deux éléments indissociables au développement de l'enfant.

En découvrant la pensée, l'enfant n'a pas conscience de son esprit mais de son Soi : il a conscience d'être quelqu'un. Il prend également conscience que les autres sont des êtres particuliers et qu'il peut comprendre et interpréter leurs comportements (Astington, 1999).

3. Le développement affectif

L'affectivité est le domaine des émotions et des sentiments. Le développement affectif se fait tout au long de la vie, par des conflits et des résolutions de conflit, entre le sujet et son entourage ainsi qu'à l'intérieur du sujet (Malgoire-Lorin, 2009).

« Nous créons activement notre expérience affective avec l'influence combinée de nos structures de développement cognitives et de notre exposition sociale au discours affectif. Grâce à ce processus, nous apprenons ce que ressentir des émotions et réagir en conséquence signifie » (Saarny, 2011). Une bonne compétence émotionnelle permet de comprendre les situations dans lesquelles on se trouve et de s'y adapter.

L'approche psychanalyste, développée par Sigmund Freud (1856-1939), a eu un apport considérable dans la compréhension du développement affectif. En effet, par ce biais il a cherché à répondre à certaines questions comme « quelle est la cause de nos actes ? comment fonctionne notre vie psychique ? ». En 1920, Freud pose sa deuxième topique dans laquelle il développe les instances de personnalité : le Ça, le Moi et le Surmoi qui nous gouvernent. Dans sa première topique, il exposait les concepts de conscient, préconscient et inconscient. En passant par les différents stades, l'humain construit ses expériences affectives, qui ont toutes un intérêt fondamental pour son avenir psychologique (Malgoire-Lorin, 2009). Ces stades sont le stade oral, le stade anal, la phase phallique, la phase œdipienne, la puberté, l'adolescence puis l'âge adulte.

4. Développement social

L'individu est un être social et la socialisation se fait en deux temps. Il y a la socialisation primaire qui opère au cours de l'enfance et de l'adolescence. Lors de celle-ci, l'être humain acquiert des valeurs et des normes au contact de son entourage comme sa famille, l'école ... La socialisation secondaire se réalise au contact d'institutions, lorsqu'on est membre de la société. Elle opère tout au long de la vie, entraînant une reconstruction de l'identité individuelle (Castra, 2013).

Selon certains auteurs comme Mead, « le principe social est toujours premier ». En effet, l'émergence du soi, l'émergence de l'esprit sont possibles si l'individu appartient à une société.

La socialisation de l'enfant et de l'homme est intrinsèquement liée au développement de la personnalité tout entière. La psychologie joue donc un rôle fondamental, tant au niveau des capacités intellectuelles qu'au niveau des capacités affectives (Raymond-Rivier, 1997). Jean Piaget a d'ailleurs démontré qu'à chaque étape du développement de l'intelligence de l'enfant ou de l'adolescent correspondait une nouvelle étape de socialisation.

III. Développement langagier et psychologique de l'enfant et la Théorie de l'Esprit

Le développement langagier et le développement psychologique de l'enfant sont donc intrinsèquement liés. Au cours de ces développements, l'enfant acquiert de nouvelles capacités, de nouvelles aptitudes, notamment celles mises en action dans la Théorie de l'esprit. Au fur et à mesure de l'évolution, ces différentes habiletés de l'enfant sont tellement liées qu'elles dépendent les unes des autres pour continuer leur progression.

1. Parallèles entre le développement du langage et la Théorie de l'Esprit

« Pensée et parole s'escomptent l'une l'autre. Elles se substituent continuellement l'une à l'autre. Elles sont relais, stimulus l'une pour l'autre » Merleau-Ponty.

1.1. Emergence du langage et de la communication

Dès la naissance, l'enfant est plongé dans un bain de langage. Dès lors, les processus d'acquisition du langage et de la Théorie de l'Esprit sont lancés. Plus l'environnement (constitué de l'entourage et principalement de la mère) est porteur et plus l'enfant découvre ce qu'est la communication, l'échange. Or c'est la communication, au départ non-verbale, qui mène au langage. Ainsi, la communication et l'échange naissent dans la dyade mère-enfant : comme nous l'avons vu plus haut, c'est également au sein de cette dyade que l'enfant en confiance élabore la qualité de son attachement, précurseur de la Théorie de l'Esprit.

Comme nous l'avons vu, la communication a deux fonctions d'après Piaget : agir sur autrui ainsi que supposer sa pensée et son point de vue. La Théorie de l'Esprit permet de se représenter les pensées, les idées, les opinions, ... de l'autre. Ainsi, elle fait partie intégrante de la communication, ne pouvant en être distinguée.

1.2. Evolution du langage

L'acquisition du langage se fait selon diverses étapes. Alors qu'il crie, l'enfant veut signifier quelque chose ; mais il peut également faire semblant afin d'attirer sa mère ou un membre de son entourage. Or l'habileté du « faire semblant » est également un précurseur de la Théorie de l'Esprit.

Parallèlement, l'enfant émet des sons, puis il émet des mots. Ces émissions traduisent ses états mentaux. Pour comprendre les états mentaux des autres, il faut commencer par être en mesure de comprendre les siens. Mais avant de pouvoir les comprendre, l'enfant commence par les exprimer.

Après avoir émis ses premiers mots, l'enfant développe son lexique et sa syntaxe. Plus ces deux éléments sont riches, plus il sera en capacité d'élaborer sa pensée. En effet, le mot permet de sortir de la confusion, de l'indistinction de la pensée (Hegel, 1900).

Alors que l'enfant progresse dans l'expression, il progresse également dans la compréhension. Il est de plus en plus en mesure de comprendre les actions et les paroles de son entourage. Sa compréhension s'affine au gré du temps, notamment grâce à la Théorie de l'Esprit, qui permet une représentation plus poussée de l'analyse de l'observation des autres ; et donc une meilleure compréhension du comportement de ses pairs.

1.3. Pragmatique

La dimension pragmatique est régie par l'idée que le langage est utilisé pour communiquer, dans des situations d'interaction durant lesquelles une analyse des comportements d'autrui est nécessaire (Coquet, 2005). Ainsi, la Théorie de l'Esprit fait partie des axes de la pragmatique, permettant l'analyse et la compréhension de l'autre à partir du moment où l'individu est en mesure de se représenter les représentations mentales de l'autre.

C'est également par le biais de la pragmatique que la Théorie de l'Esprit participe aux capacités communicationnelles. En effet la compétence pragmatique fait partie des compétences nécessaires à la communication.

2. Parallèles entre le développement psychologique et la Théorie de l'Esprit

2.1. La psychologie de l'enfant

Nous avons déjà écrit que Piaget avait été un pionnier dans l'étude du développement de l'enfant. Lors du stade pré-opératoire, l'enfant, âgé de 2 à 7 ans, découvre le monde qui l'entoure grâce à sa motricité et à ses organes de sens. Il développe également ses premières représentations mentales, apprenant progressivement que l'autre peut avoir un point de vue différent du sien. Cela correspond au premier niveau de la Théorie de l'Esprit. Lors du stade des opérations concrètes, l'enfant accumule une certaine expérience du monde et est capable d'un certain niveau d'abstraction et d'imagination, lui permettant d'envisager des événements ne le touchant pas nécessairement. Ces possibilités de se décentrer l'amènent à se mettre à la place de l'autre pour imaginer sa vision des choses et des gens l'entourant. Cela correspond au deuxième niveau de la Théorie de l'Esprit.

Lors du stade formel, l'enfant, alors âgé de plus de 12 ans, est capable de raisonnements hypothético-déductifs, d'émettre des théories. Or la Théorie de l'Esprit est une « théorie » : nous émettons des hypothèses sur ce que les autres pensent.

D'après Henri Wallon, l'enfant se développe grâce aux interactions sociales. Or la Théorie de l'esprit et les interactions sociales s'entremêlent : sans l'une, l'autre fonctionne mal comme nous l'avons vu dans la partie sur la pathologie de la Théorie de l'esprit.

2.2. Le développement cognitif

Nous avons vu que la réflexion métacognitive consciente, c'est-à-dire la représentation que nous avons de notre pensée, se rapproche de la Théorie de l'esprit. Cependant pour Stanislas Dehaene, « l'interprétation de ce recouvrement reste ambiguë. Soit nous disposons d'une représentation détaillée de nous-mêmes et nous utilisons ce « réseau du soi » pour simuler l'esprit des autres et tenter de le comprendre ; ou bien, nous ne disposons pas d'un système spécifique d'introspection, mais notre connaissance est fondée sur l'auto-observation répétée : nous représentons notre comportement et inférons notre état d'esprit comme nous le ferions de celui d'une autre personne, mais nous disposons simplement d'un peu plus de données sur nous-mêmes que sur les autres ». Cela correspond aux différentes théories du développement de la Théorie de l'esprit : « la théorie de la théorie » et la théorie de la simulation que nous avons développées lors du premier chapitre.

Les fonctions exécutives rassemblent divers processus cognitifs comme l'élaboration de stratégies, la mémoire de travail ou le contrôle de l'inhibition. Or, selon certains chercheurs comme Kloo et Perner, la Théorie de l'Esprit s'acquière et se développe dans le bon fonctionnement de ces fonctions.

Nous avons évoqué différentes formes d'intelligence, notamment l'intelligence interpersonnelle ou sociale. Cette intelligence permet aux êtres humains d'agir et d'interagir entre eux de façon correcte et adaptée. Elle implique donc de s'intéresser aux autres et de chercher à les comprendre. De cette recherche de compréhension de nos pairs découle nos capacités en Théorie de l'Esprit. Chacun développe les différentes formes d'intelligence à divers stades, de même que la Théorie de l'Esprit ne s'acquière pas aux mêmes moments pour tout le monde.

« Le langage est la médiation nécessaire de la pensée. Une médiation est aussi le lieu de la prise de conscience et de la formation de soi », Simon Manon.

Lorsqu'il découvre la pensée, l'enfant entame une étape clé dans son développement : il prend conscience d'être quelqu'un à part entière, et il prend donc conscience que les autres sont des êtres particuliers. S'il ne se distingue jamais de l'autre, il reste dans une pensée égocentrique et ne découvre ni son esprit, ni celui de l'autre, ne développant ainsi aucune Théorie de l'Esprit.

Lors de son développement affectif, l'enfant acquière une certaine compétence émotionnelle. L'état émotionnel fait partie des états mentaux que l'on se découvre et que l'on découvre chez les autres, grâce à la Théorie de l'Esprit.

L'émergence du Soi, de l'esprit, est possible si l'on appartient à un groupe, à une société. En vivant seul, nous n'avons pas besoin de comprendre les autres et leurs états mentaux. C'est au contact d'autrui, de la société que la Théorie de l'Esprit peut se développer : sans cela, elle n'est d'aucune utilité.

De plus la socialisation de l'enfant est liée à son développement tout entier. Développement dans lequel la Théorie de l'Esprit prend une place prépondérante.

Chapitre III
BEGAIEMENT

I. Définition du bégaiement

1. Le bégaiement aujourd'hui

D'après le Robert, le bégaiement est un trouble de la parole qui se manifeste par la répétition saccadée d'une syllabe et l'arrêt involontaire du débit des mots.

D'après le dictionnaire d'orthophonie, le bégaiement est « un trouble fonctionnel de l'expression verbale affectant le rythme de la parole en présence d'un interlocuteur. Il s'inscrit donc dans le cadre d'une pathologie de la communication. Les accidents qu'il entraîne dans le déroulement de la parole sont très variables d'un sujet à l'autre : répétitions de syllabes, prolongements de sons, blocages, spasmes respiratoires, syncinésies de la face et du cou ».

C'est un « trouble de la réalisation du langage qui se caractérise par des répétitions ou des blocages entraînant une rupture du rythme et de la mélodie du discours » (De Ajurriaguerra).

2. Evolution des définitions

D'après le DSM IV, le bégaiement est classé parmi les « troubles ou affectations liés à des problèmes de communication » (2003). Il est défini comme « une perturbation de la fluence normale et du rythme de la parole, inappropriée pour l'âge interférant avec la réussite scolaire ou professionnelle, ou avec la communication sociale ».

Cependant, le bégaiement a été défini de bien des manières différentes, notamment au cours du siècle dernier.

La médecine a décrit le bégaiement comme « un vice de la parole qui consiste à

- hésiter en parlant, à s'arrêter un moment sans pouvoir prononcer les mots,
- à les précipiter trop et à ne les point articuler distinctement,
- à ne pouvoir prononcer certaines lettres.

Ces trois vices viennent de ce que la langue ou ses ligaments sont trop courts ou trop peu flexibles ». (Van Hout, Estienne, 2002).

Pour certains auteurs classiques en effet, le bégaiement est un trouble de la personnalité (Van Hout, Estienne, 2002). Selon Appelt en 1929, c'est une « forme d'infantilisme psychique, expression complexe d'un système compensatoire et d'une recherche de sécurité ». Pour Rustin en 1991, c'est « une pathologie sociale créée par l'environnement et auto-entretenu par le bègue ».

En 1945, Fenichel mentionne « la signification sadique anale inconsciente que la parole a acquise pour le bègue. Très souvent, le fait de parler a la signification d'un acte agressif dirigé contre celui qui écoute ».

Pour Stein (1953), c'est un « trouble psychosomatique, dont le clonus serait l'équivalent d'un babillage d'enfant ».

En 1977, Barreau insiste sur la « violence subie par le bègue et son rôle comme déclenchant du bégaiement ».

Selon Goldsmith en 1988, le « bégaiement est un symptôme qui s'inscrit le plus souvent dans le développement psychoaffectif personnel de l'enfant à un moment crucial du développement de la communication verbale ».

Marie-Claude Pfauwadel définit le bégaiement comme « un trouble moteur de l'écoulement de la parole qui est alors produite avec plus d'effort musculaire ; ce trouble s'aggrave avec la propositionnalité du discours et retentit secondairement sur les comportements de communication du sujet qui en est atteint et, partant, provoque chez lui une souffrance psychologique. C'est un trouble de la globalité de la communication, qui ne se limite pas à son aspect le plus apparent de désordre de l'élocution ».

Depuis que Susanne Borel-Maisonny a étudié le bégaiement, qu'elle définissait comme un trouble de la fonction linguistique (c'est-à-dire « une difficulté à accéder au stock lexical et à procéder à la mise en mots des idées ») (Monfrais-Pfauwadel, 2014) , on dit que c'est un trouble du langage, de la parole et de la communication.

II. Généralités

1. Apparition

Dans l'étude de Andrews et Harris réalisée en 1964, on a observé que sur 80 bègues, 21% d'entre eux présentaient un bégaiement dès les premiers stades d'acquisition du langage. Pour les 79% restants, le langage avait été fluide avant l'apparition du trouble. Le bégaiement peut donc apparaître très précocement, c'est-à-dire dès 2 ans et demi (Van Hout, Estienne 1996). Le diagnostic de bégaiement est posé en moyenne entre 3 et 7 ans. On observe souvent une apparition soudaine, qui peut faire suite à un bouleversement dans la vie de l'enfant comme par exemple l'entrée à l'école. C'est le bégaiement développemental.

Le bégaiement peut également survenir à l'âge adulte, suite à un problème neurologique, comme un AVC, ou traumatique : on parle de bégaiement acquis. Plus rarement, il peut survenir chez l'enfant.

Il y a un bégaiement normal qui apparaît chez 20% des enfants, entre 2 et 4 ans. C'est en réalité un effort d'acquisition : l'enfant a beaucoup de choses à dire mais pas encore les capacités physiologiques. Il disparaît spontanément.

2. Origine

On a émis beaucoup d'hypothèses quant à l'origine du bégaiement. Est-ce un trouble psychologique ? Les difficultés linguistiques sont-elles à l'origine du bégaiement ou est-ce le contraire ?

Lorsqu'on est bègue, on a 40% de chance d'avoir un bègue dans sa famille et 80% de chance que ce soit un parent direct : cela est un indice quant à l'origine génétique du bégaiement. En effet « la prédisposition héréditaire au bégaiement, qu'il soit développemental ou persistant est connue depuis longtemps » (Monfrais-Pfauwadel, 2014).

Le bégaiement n'est pas lié à l'intelligence ou au niveau socio-culturel. En effet, il peut survenir chez des personnes qui maîtrisent parfaitement la langue.

3. Evolution

Chaque bégaiement est différent. Chez certaines personnes, le bégaiement va disparaître avec l'âge, chez d'autres il va persister.

Le bégaiement peut également fluctuer d'une semaine sur l'autre, d'un mois sur l'autre, ... Des situations de stress, des périodes de changement de vie, ... sont des facteurs importants dans la fluidité de la parole du bègue.

Il est important de prendre en charge le bégaiement le plus précocement possible, avant toute chronicisation. En effet, le premier facteur d'installation et d'aggravation du bégaiement est le bégaiement : le bègue modalise sa parole sur son trouble.

4. Epidémiologie

La prévalence, c'est-à-dire le pourcentage de personnes atteintes du trouble bégaiement dans la population générale, est d'environ 1%.

La proportion d'hommes atteints de bégaiement est plus élevée que celle des femmes : elle est autour de 2,7/1.

III. Sémiologie

1. Les disfluences : le développement langagier

La fluence est une dimension prosodique particulière, nécessaire à la parole pour que celle-ci soit bien comprise. Elle caractérise ce qui s'écoule et nécessite la maîtrise de trois paramètres (Starkweather, 1987) : l'aisance opposée à l'effort, la douceur des transitions et des attaques opposée à la dureté et le débit rapide et sans heurts.

Cependant dans le bégaiement, on observe une interruption de la fluence : on parle de disfluence. On en observe quatre différentes (Osta, 2014):

- La disfluence phonologique qui est un dysfonctionnement articulaire dans lequel on peut observer une perte du schéma articulaire de l'exécution du phonème. Il y a un trouble du débit, du rythme du discours, On est dans le domaine de la parole.
- La disfluence sémantique lorsque la personne bègue a un trouble d'accès au sens du mot, au lexique. Il peut avoir des difficultés à choisir le bon mot, des problèmes d'évocation de vocabulaire, d'idéation. On est dans le domaine du langage.
- La disfluence syntaxique est la difficulté à organiser la phrase dans le bon ordre des mots, mais également la difficulté à utiliser les règles de grammaire, à organiser séquentiellement les phrases dans le discours. Il y a un trouble de la structuration temporelle et de la cohérence de la pensée ainsi qu'une dysprosodie. On est également dans le trouble du langage.
- La disfluence pragmatique intervient dans le domaine de la communication. Le patient bègue rencontre des difficultés à adapter son langage à son interlocuteur, à être informatif. Il est difficile pour lui de savoir quel vocabulaire, quel rythme, quelles pauses, quelle prosodie, ... utiliser. En effet, il ne tiendra pas forcément compte des réactions de l'autre dans son discours.

2. Ce que l'on voit du bégaiement

2.1. Les signes synchrones

On observe des signes qui apparaissent en même temps que les bégayages : on les appelle des syncinésies. Par exemple la personne bègue serrera le point à chaque syllabe, cligner des yeux ou tourner la tête à chaque bégayage ...

On observe très souvent une déviation du regard : ce signe peut devenir permanent et ne pas uniquement survenir lors de bégayages.

Certains gestes agissent directement sur le bégaiement, afin de le camoufler, l'éviter ou au contraire le montrer. Ces signes sont souvent personnels et changeants d'une personne à l'autre : on peut en observer qui vont crispier les lèvres, d'autres qui vont mettre la main sur la bouche ...

En général, ces signes soulignent le bégaiement plus qu'ils ne le cachent (Osta, 2014).

2.2. Les signes asynchrones

Certains signes peuvent survenir en-dehors des bégayages. Il y a des signes neurovégétatifs comme des tensions corporelles, des tremblements, de la sudation mais également des balancements, des figements de la personne ... Ces signes peuvent apparaître dès que la personne bègue est en situation de communication.

2.3. Les signes langagiers

Lorsque l'on parle, des contractions organisées selon un timing précis se succèdent. Ces contractions sont combinées de manière séquentielle ou simultanée. D'après les américains, le bégaiement est un trouble de ce timing. Il y a donc une coordination neuromusculaire dans la verbalisation.

Dans le trouble bégaiement, on verra des « traits observables » directement liés au défaut de coordination (Rondal).

- Des mouvements des organes phonateurs : les praxies de la sphère bucco-linguo-pharyngée ne sont plus réalisées chronologiquement.
- Des énoncés verbaux stéréotypés : on observe des persévérations, des répétitions de phonèmes, de mots, de phrases ...
- Des tensions vocales : le larynx est tendu et il émet donc des sons, comme des grincements. C'est un obstacle à la prise de parole.
- Le mauvais contrôle de l'air : la personne bègue parle sur l'air résiduel ou bien en inspirant, ce qui va entraîner des tensions laryngées et des blocages (pauses tendues ou prolongations).
- Des blocages et des fermetures : lors de situations de communication, la personne bègue est dans un tel état de stress qu'il va survenir des blocages à différents niveaux comme le larynx, les lèvres, la base de langue ...

2.4. Traits observables découlant de ce défaut de coordination.

On observe :

- Un état émotif intense qui va augmenter les tensions musculaires et donc les bégayages.
- Des gestes et des comportements de camouflage du bégaiement comme le rire, la toux, la main devant la bouche, l'autodérision. Parfois, certaines personnes prétendent qu'elles ne comprennent pas ou bien qu'elles sont malades.
- Des conduites d'évitement comme des fuites du regard, ou bien la fuite de certains mots, certaines personnes ou situations. Pour le sujet bègue, certains mots sont plus des « problèmes » que de simples mots. « Le terme problème provoque une structure mentale pour ces mots qui détermine, avant même de les prononcer, la réaction probable qu'il aura » (Bodenhamer, 2012).
- Des techniques de désengagement lorsque le bègue est dans une situation de communication et que survient un bégayage : il va renoncer à la discussion.

3. Ce que l'on ressent en tant que bègue : le développement psychologique

3.1. Retentissements psychologiques du bégaiement

Bégayer et être bègue sont deux choses très différentes. En effet, 10% de la parole des non-bègues est également bégayée, mais cela ne rompt pas pour autant le rythme du discours. Ce ne sera pas le cas du bègue, qui souffre de réactions et d'attitudes handicapantes qui auront un impact néfaste sur la communication. Chez un jeune enfant qui bégaié, la personnalité risque de se construire sur ces difficultés, qui vont s'ancrer profondément et faire de lui un bègue. On retrouvera divers traits de personnalité, variant d'une personne à l'autre.

Le sujet bègue va tenter de rationaliser et de donner des justifications à son trouble qu'il ne peut expliquer. Il va donc trouver des idées irrationnelles comme « je gêne les personnes quand je parle, on me demande de parler pour se moquer de moi, tout le monde m'en veut ... » (Bodenhamer, 2012). Cette rationalisation est une méthode de défense du Moi sur laquelle se construiront les traits observables déjà mentionnés.

Il vit dans une incertitude constante puisqu'il ne sait jamais si ses mots vont sortir correctement en situation de communication.

3.2. Le bègue et ses personnalités

Le bègue est dérisoire, cible de tous les quolibets.

Le bègue est exhibé, puisque comme tout infirme, il est l'objet de nombreuses moqueries et dérisions.

Le bègue est autocentré sur son bégaiement et ne pense qu'à lui lors de situations de communication.

(Anne Van Hout, 2002)

3.3. Les émotions et les affects

La souffrance est omniprésente dans le bégaiement. Elle s'accompagne généralement d'un trio infernal : la honte de ne pouvoir communiquer comme tout le monde, la culpabilité d'être différent et l'agressivité dirigée vers lui-même ou vers les autres (Rondal, 1995).

La personne bègue est souvent très ambivalente. Elle balance entre la souffrance de l'échec et le désir d'échec, afin de confronter les autres à son trouble et les rendre aussi mal à l'aise qu'elle ; entre le sentiment d'infériorité qui naît de la souffrance, et celui de supériorité qui est alimenté par la sensation d'être différent.

Elle est hypersensible et hyperémotive. Elle réagira intensément à la critique, au rejet, à l'évaluation négative.

L'anxiété a un rôle important dans l'entretien du bégaiement. En effet, les études de l'université de Nimègue et de Hermann Peters ont montré qu'elle accroissait et renforçait le bégaiement. De plus, « l'anxiété étant désorganisante sur le plan moteur, génératrice de ratés et de faux mouvements, il est logique qu'elle mette à mal la parole » (Monfrais-Pfauwadel, 2014)

Le bègue est un être frustré. Sa frustration est majorée par le fait que seul devant sa glace, sa parole est parfaitement fluente. C'est uniquement lorsqu'il doit prendre la parole devant quelqu'un que le bégaiement apparaît.

IV. Les relations de communication dans le bégaiement

1. Les liens sociaux

1.1. La honte et la rupture du lien social

La honte est une expérience sociale traumatisante durant laquelle l'individu se sent intensément jugé par le regard de l'autre : il sent que son comportement n'est pas conforme aux règles instaurées par le groupe (Tisseron, 1992). C'est une « pathologie du lien social fondée sur la crainte d'être exclu du groupe » (Monfrais-Pfauwadel, 2014). Elle entraîne une blessure psychologique profonde et une perte de l'estime de soi.

Or, la honte et le manque d'estime sont ordinaires pour le bègue. Cela le mène à se sentir différent, à avoir le « sentiment de ne pas être apprécié par les autres à cause de cette différence », à l'ostracisme, aux moqueries et au ridicule ou à la peur du ridicule (Monfrais-Pfauwadel, 2014).

Sa honte est portée par sa parole. L'unique manière de cacher son handicap et de ne pas subir le sentiment de honte est de ne pas parler et donc de rompre le lien social. D'après Tisseron, « la honte est désocialisante ».

1.2. La stigmatisation

Le bègue a peur d'être stigmatisé, c'est-à-dire d'être blâmé publiquement et violemment. Sa crainte d'être jugé pour son bégaiement, de paraître moins intelligent, est justifiée. Mais cette crainte atteint son identité sociale et peut mener à un retrait de la vie sociale.

Le bégaiement peut paraître gênant pour les interlocuteurs, notamment lorsqu'il y a des syncinésies. Il « interfère avec les processus de communication et constitue de ce fait une rupture avec la normalité » (Monfrais-Pfauwadel, 2014). Le bègue ressent la gêne des autres et sa différence : il se sent stigmatisé et risque de se retirer au fur et à mesure des situations sociales, multipliant les situations d'évitement. Il est important d'aider le bègue à accepter son handicap pour éviter ce genre de situations.

1.3. La phobie sociale

La phobie sociale est une véritable pathologie, et l'on observe une certaine comorbidité entre elle et le bégaiement. On retrouve dans le trouble bégaiement les quatre niveaux cliniques décrits par le psychiatre et psychothérapeute J. Cottraux : la peur de l'évaluation négative, l'anxiété anticipatoire (lorsque le regard de l'autre est engagé), l'attaque de panique et l'évitement.

Pourtant le bégaiement ne rentre pas dans la classification des phobies sociales selon le DSM. En effet, dans le bégaiement, l'anxiété et la gêne ressenties sont liées au trouble et non pas à la situation sociale en elle-même. On observe tout de même une anxiété très importante dans les situations sociales, contrairement aux sujets sains (Monfrais-Pfauwadel, 2014).

Ce lien entre les phobies sociales et le bégaiement montre bien la difficulté pour les sujets bègues à être dans ces situations de communication.

2. Lien avec les compétences communicationnelles

2.1. La communication

Le contact visuel est indispensable à toute communication, et pour la mettre en place et pour la maintenir. Il permet de maintenir l'attention de notre interlocuteur, de lui montrer notre intérêt. Or, dans le bégaiement, le regard est presque systématiquement dévié, fuyant. La mise en place de la communication et son maintien sont donc très altérés.

2.2. Le rythme

Chez le bègue, on a un trouble profond du rythme puisque l'on peut observer un débit très rapide ou au contraire très lent, saccadé, ponctué de nombreuses pauses. Or, le rôle du rythme est de « baliser l'écoulement du temps et d'en permettre une meilleure perception et une meilleure élaboration intérieure » (Monfrais-Pfauwadel, 2014). On a donc un désordre du temps intérieur (Pichon), ce qui ne facilite pas l'intelligibilité du discours du bègue, ou bien ses capacités d'écoute de celui des autres.

2.3. Habiletés pragmatiques

On a vu qu'il y avait des précurseurs pragmatiques, notamment le contact visuel ou l'alternance du regard. Ces précurseurs mènent à la compétence pragmatique qui est « l'aptitude à utiliser le langage pour communiquer » (De Weck, 1994). C'est donc bien dans l'échange et la communication qu'émergent ces habiletés. Cet échange étant faussé chez le bègue, les habiletés pragmatiques ne se développent pas de la même manière que chez les sujets sains.

En effet, on observe un réel trouble de la pragmatique du discours dans le bégaiement, dans l'expression et dans la perception. Le schéma de communication est perpétuellement transgressé.

La fonction pragmatique est tellement altérée qu'on a une dégradation de l'expressivité de la parole et donc une difficulté à communiquer.

Les habiletés pragmatiques font partie des compétences nécessaires à la communication, elles permettent de créer et d'entretenir les liens sociaux. L'intégration de l'individu au groupe dépend de sa maîtrise de la communication, du discours : dans le bégaiement, l'accès au lien social et à la communication est perturbé.

V. Théorie de l'Esprit et bégaiement

Nous avons vu dans les premiers chapitres de notre partie théorique que la Théorie de l'Esprit s'inscrivait dans le langage et la communication. Ces trois éléments sont liés et dépendent les uns des autres pour se développer. Or, dans la pathologie du bégaiement, on observe des troubles du langage et de la communication.

1. Les différents niveaux de la Théorie de l'Esprit

La Théorie de l'Esprit s'acquiert en deux temps. Lors du premier niveau, l'enfant est capable d'adopter le point de vue de l'autre pour se représenter ses états mentaux et penser à ce qu'il pense. Ensuite, il accède au deuxième niveau lors duquel il adopte le point de vue d'autrui de manière plus complexe puisqu'il peut désormais penser à ce que cet individu pense, ressent, ... ainsi que penser aux représentations qu'il a de celles des autres.

Pour cela, l'enfant doit être capable de se décentrer. Or, dans la pathologie bégaiement, l'enfant est autocentré. Il ne peut se détacher de son trouble et sa pensée est obnubilée par ce que l'autre va voir ou penser de son handicap. Il est donc dans l'incapacité de se mettre à la place de l'autre pour comprendre ses états mentaux, pour penser à ce qu'il pense de manière objective. La vision qu'il a de la réalité de l'autre est centrée sur son bégaiement, bégaiement qui est omniprésent.

2. Acquisition et développement de la Théorie de l'Esprit

Les chercheurs ne sont pas d'accord quant à l'acquisition de cette Théorie de l'Esprit. Pour certains, qui parlent de la « théorie de la théorie », elle se construit autour du développement cognitif et de l'environnement social de l'enfant : par son expérience sociale, il peut passer à des stades plus élevés de Théorie de l'Esprit.

Pour d'autres, tout se fait dans l'environnement social de l'enfant, environnement dans lequel il apprend à interpréter les pensées, les désirs, les émotions ... de l'autre et à les généraliser à ses propres états mentaux : la Théorie de l'Esprit évolue par l'expérience personnelle. Ceux-là parlent de la théorie de la simulation.

Pour ces différentes théories, la socialisation est nécessaire à l'acquisition et au développement de la Théorie de l'Esprit. Or, nous avons vu que le sujet bègue rencontrait

des difficultés dans le lien social. « Honte », « rupture », « stigmatisation », « phobie » sont des mots qui définissent le rapport entre le bègue et le lien social. Cette particularité du développement social, associée à l'autocentrisme propre au bègue, lui complique la tâche de se mettre à la place de l'autre.

3. Le langage

Le langage et la Théorie de l'Esprit sont semblables à l'œuf et la poule : leurs développements sont tellement interdépendants qu'on ne peut dire si l'un est apparu avant l'autre. Être un bon locuteur dépend de l'évolution des compétences langagières, d'un point de vue lexical et syntaxique, et de celle des compétences en Théorie de l'Esprit. Bien parler c'est donc maîtriser le lexique et la syntaxe, attribuer aux autres des connaissances, des pensées, des opinions et comprendre leurs intentions de communication.

Le lexique et la syntaxe sont des acquisitions essentielles du langage, permettant l'organisation de la pensée, la maturation de l'esprit et donc le développement de la Théorie de l'Esprit.

Mais chez les sujets bègues, on observe diverses disfluences, notamment sémantique et syntaxique. Il y a un trouble d'accès au lexique, un trouble de l'organisation de la syntaxe, de la cohérence de la pensée et de la structuration temporelle. Or, la richesse du lexique et de la syntaxe est un support important pour l'élaboration de la pensée. Dans le bégaiement, cette richesse est malmenée.

4. La communication

Dans la compétence communicative, on retrouve la compétence pragmatique. Elle permet aux interlocuteurs d'organiser leur discours, de choisir des informations pertinentes à partager, de traiter ces informations, d'adopter la perspective de l'autre, de gérer les tours de parole ... En adaptant notre discours, nous montrons notre capacité à nous mettre à la place de notre interlocuteur, à imaginer ce dont il a besoin pour participer pleinement à l'échange. Nous avons vu dans le chapitre précédant que la Théorie de l'Esprit était un axe de la pragmatique et qu'elle participait donc aux capacités communicationnelles.

On observe chez le sujet bègue une disfluence pragmatique. Il rencontre des difficultés pour s'adapter à l'autre lors de situations d'échange et le prendre en compte dans son discours : le jeu relationnel se met difficilement en place. La communication est faussée et le discours est perturbé dans son expression et dans sa perception.

Nous avons établi des liens entre les compétences de l'enfant locuteur et interlocuteur, la Théorie de l'Esprit et le bégaiement. Ces recherches nous interrogent quant à l'acquisition, le développement et l'utilisation de la Théorie de l'Esprit chez les enfants porteurs de bégaiement, puisqu'ils rencontrent des difficultés dans des situations où ils sont locuteurs ou interlocuteurs.

Dans la partie pratique, nous étudierons les compétences en Théorie de l'Esprit chez ces enfants grâce à la mise en place d'un protocole.

PARTIE PRATIQUE

Chapitre I

PROBLEMATIQUE - DEMARCHE

I. Problématique

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'enfant a un développement langagier, psychologique et social particulier. Au cours et grâce à ses différentes acquisitions, il développe la Théorie de l'Esprit.

Cependant, nous avons observé que l'enfant bègue a lui aussi un développement langagier, psychologique et social très particulier et propre aux bègues.

L'enfant bègue développe-t-il une Théorie de l'Esprit et est-elle efficace malgré ses troubles et son développement atypique ?

II. Démarche

Pour mener à bien notre étude, nous avons choisi deux tests évaluant la Théorie de l'Esprit, développés par Simon Baron-Cohen et ses collaborateurs dans le cadre de l'étude de l'autisme et de l'acquisition de la Théorie de l'Esprit par les sujets porteurs de ce trouble.

Nous avons donc pris le test de Sally et Ann qui évalue le premier niveau de la Théorie de l'Esprit et celui de John et Mary qui évalue le deuxième niveau.

Avant de faire passer le protocole à notre population, nous l'avons essayé sur des enfants de notre entourage ayant l'âge requis, afin de s'assurer que des enfants sans pathologie orthophonique pouvaient comprendre et réussir les tests.

Nous avons ensuite fait passer « Sally et Ann » à tous les sujets de notre population, c'est-à-dire des enfants âgés de 4 ans à 9 ans et 11 mois, et « John et Mary » aux sujets âgés de 7 ans à 9 ans et 11 mois.

Pour obtenir le plus de résultats possibles, nous avons diffusé notre protocole sur les réseaux sociaux, sur le site de l'Association Parole Bégaiement, ainsi que par le biais de notre entourage. Le but était qu'un maximum d'orthophonistes y aient accès pour faire passer les tests à leurs patients bègues.

Chapitre II

PRESENTATION DU DISPOSITIF

EXPERIMENTAL

I. Présentation de la population concernée

1. Choix de la population

Notre étude porte sur l'acquisition de la Théorie de l'Esprit chez les enfants bègues et pour cela, nous avons choisi une population d'enfants bègues et d'enfants avec un développement normal âgés, de 4 ans à 9 ans et 11 mois.

En effet, l'enfant accède au premier niveau de la Théorie de l'Esprit aux environs de 4 ans et au deuxième niveau aux environs de 6-7 ans. Il était donc nécessaire de choisir des enfants susceptibles d'avoir déjà acquis cette capacité afin de voir si, chez le sujet bègue, il y avait acquisition ou non.

2. Les différents groupes

Nous avons divisé notre population en deux groupes.

2.1. Sujets âgés de 4 ans à 6 ans et 11 mois

Le premier était composé d'enfants âgés de 4 à 6 ans et 11 mois. Avec eux, nous testions l'acquisition du premier niveau de la Théorie de l'Esprit. C'est-à-dire le premier niveau cognitif de mentalisation. Il correspond aux représentations mentales que l'on a de l'état mental de l'autre, lorsque l'on adopte sa perspective.

Nous avons fait passer nos tests à 28 enfants présentant un développement normal et à 17 enfants présentant un trouble bégaiement.

2.2. Sujets âgés de 7 ans à 9 ans et 11 mois

Le deuxième groupe était composé d'enfants âgés de 7 ans à 9 ans et 11 mois. Avec eux, nous testions l'acquisition du premier mais surtout du second niveau de la Théorie de l'Esprit. Le deuxième niveau cognitif de mentalisation correspond aux représentations mentales qu'un individu a des représentations mentales d'un autre individu.

Nous avons fait passer nos tests à 24 enfants présentant un développement normal et 12 enfants présentant un trouble bégaiement.

II. Les tests utilisés

Nous avons choisi d'utiliser le test de Sally et Ann, qui évalue le premier niveau de la Théorie de l'Esprit et celui de John et Mary qui évalue le deuxième.

1. Sally et Ann

1.1. Présentation

C'est un test psychologique développé par Heinz Wimmer et Josef Perner en 1983. Il était utilisé en psychologie du développement pour évaluer la cognition sociale et les aptitudes d'un individu à comprendre qu'un autre peut avoir des états mentaux différents des siens.

En 1985, Simon Baron-Cohen, Alan Leslie et Uta Frith l'ont utilisé dans le cadre d'une étude sur la Théorie de l'Esprit et l'autisme.

1.2. Passation

Les différents chercheurs ont utilisé ce test de diverses manières. Avec des marionnettes, des acteurs ou encore avec les dessins. Les résultats sont les mêmes selon les passations.

La personne qui fait passer le test énonce un texte, que l'on peut voir sur l'image ci-dessous :

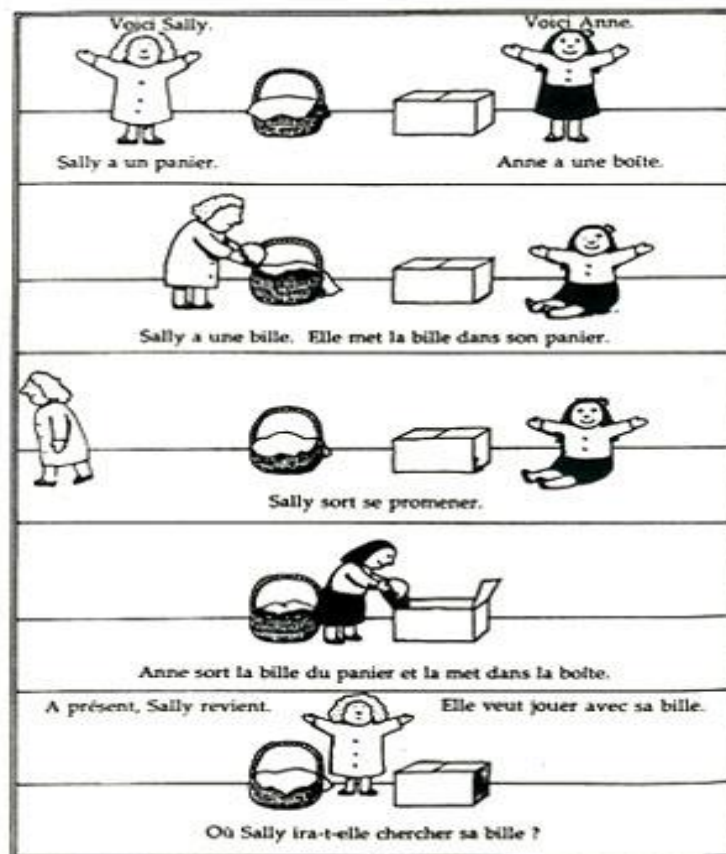


Figure 3 : Test de Sally et Ann, www.particiapte-autisme.be.

Pour réussir le test, l'enfant doit indiquer le panier de Sally puisque c'est le point de vue de la jeune fille qui compte, et non pas celui de l'enfant qui a assisté au déroulement de la scène. C'est un point de vue qui diffère de la réalité. Or, pour l'enfant qui n'a pas encore eu accès au premier niveau de la Théorie de l'Esprit, c'est un point de vue difficile à intégrer.

1.3. Notre utilisation

Nous avons redessiné les images afin qu'aucune mauvaise interprétation ne puisse être faite par les enfants. En effet, il y avait des zones d'ombre qui pouvaient porter à confusion quant à l'emplacement de la balle. De plus, Ann disparaissait sans raison dans la dernière image. Nous voulions éviter que les sujets élaborent des hypothèses complètement différentes de la réalité et construisent leur réponse dessus. Ainsi, les résultats ne sont pas faussés.

A chaque passation, nous avons utilisé le même texte, avec une syntaxe simplifiée et des phrases courtes. Nous le déclarions en posant une à une les vignettes sur la table face au sujet et en lui laissant le temps de bien les observer.

1^{ère} vignette : « *Voici Sally et voici Anne. Il y a une balle sur le sol* »

2^{ème} vignette : « *Sally met la balle dans le panier* »

3^{ème} vignette : « *Sally sort de la pièce pour aller se promener* »

4^{ème} vignette : « *Anne prend la balle dans le panier. Anne met la balle dans la boîte* »

5^{ème} vignette : « *Sally revient. Elle cherche la balle* »

A la fin, nous nous tournions vers l'enfant pour lui adresser la question : « **Où Sally va-t-elle chercher la balle ?** ».

Si l'enfant se trompait, nous posions deux questions subsidiaires :

- « Où se trouve la balle ? »
- « Où était la balle au début ? »

Nous demandions également à l'enfant : « est-ce que Sally sait que Ann a pris la balle ? ».

Ces questions permettaient de s'assurer que l'enfant avait bien compris ou non la narration. S'il se trompait, cela pouvait donc être à cause d'une mauvaise compréhension.

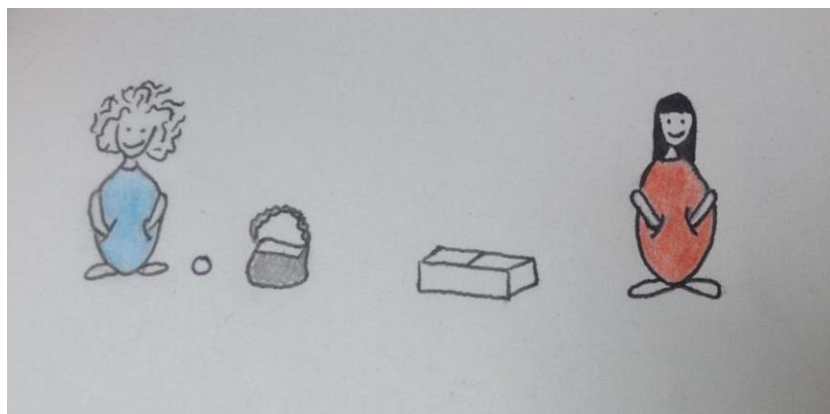


Figure 4 : « Voici Sally et voici Ann. Il y a une balle sur le sol », Manon Portais, 2015.

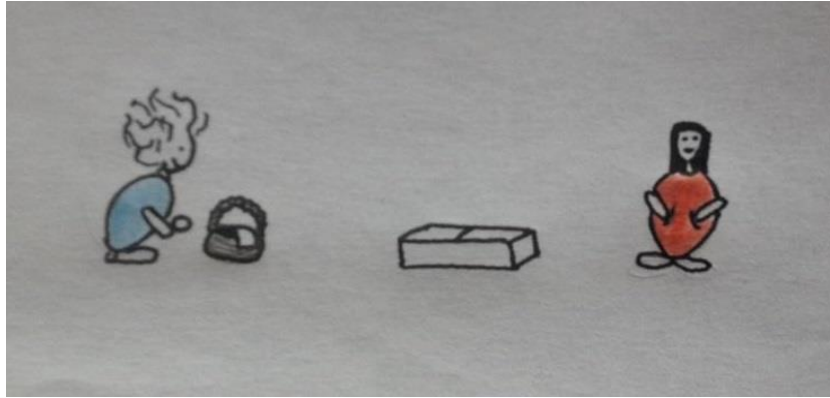


Figure 5 : "Sally met la balle dans le panier", Manon Portais, 2015.

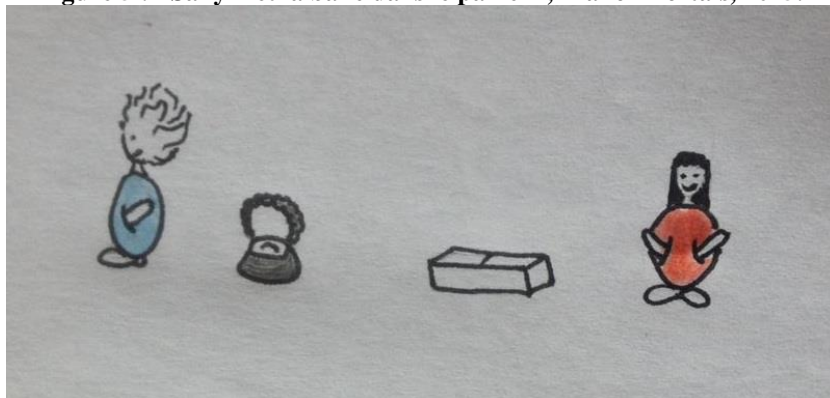


Figure 6 : "Sally sort de la pièce pour aller se promener", Manon Portais, 2015.

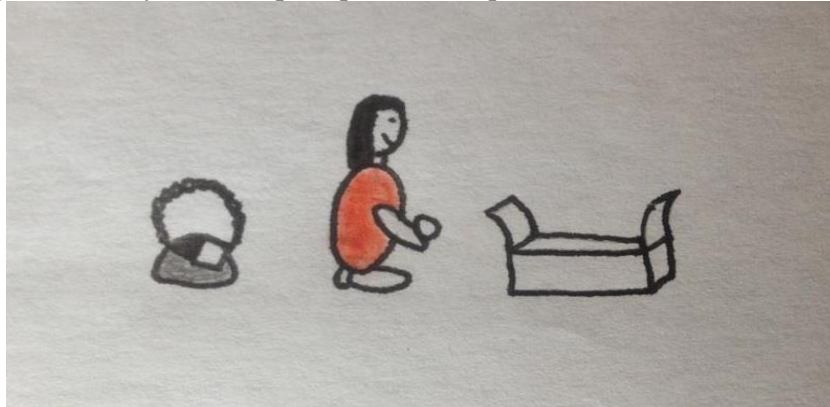


Figure 7 : "Ann prend la balle dans le panier. Ann met la balle dans la boîte", Manon Portais, 2015.

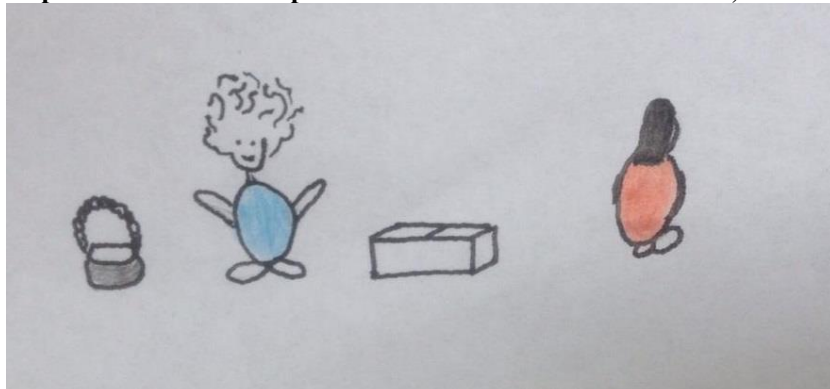


Figure 8 : "Sally revient. Elle cherche la balle", Manon Portais, 2015.

2. John et Mary

2.1. Présentation

C'est un test psychologique développé par Perner et Wimmer en 1985. Pour évaluer le second niveau de la Théorie de l'Esprit, il faut un test mettant en scène plusieurs personnages. En effet, il faut pouvoir se mettre dans la peau d'un personnage pour savoir quelles représentations mentales il a de la conception de la réalité d'un autre personnage.

Le test de John et Mary est une histoire que l'on raconte aux sujets et dans laquelle on a trois personnages : John, Mary et un marchand de glace.

2.2. Passation

Pour faire passer ce test, on raconte donc aux sujets l'histoire de John et Mary et du marchand de glace. Puis, de la même manière que pour le test de Sally et Ann, on lui pose une question permettant de comprendre les représentations mentales qu'il a de celles des autres.

« John et Mary vont souvent voir un marchand de glace qui est près de l'église. Un jour, alors que John est seul, il apprend en discutant avec le marchand de glace que celui-ci va déménager près du parc.

Mary n'a pas reçu cette information.

Où John pense-t-il que Mary ira acheter une glace, près de l'église ou près du parc ? »

2.3. Notre utilisation

Pour éviter toute surcharge cognitive, nous avons décidé d'appuyer l'histoire avec des dessins. En formulant le texte, nous pointions chaque élément énoncé.

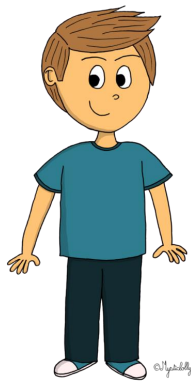


Figure 9 : John, *mysticlolly-leblog*



Figure 10 : Mary, *mysticlolly-leblog*



Figure 11 : Le marchand de glace, *mysticlolly-leblog*



Figure 12 : le parc, *depositphotos.com*



Figure 13 : l'église, *123RF.com*

Nous avons également simplifié la syntaxe, en répétant les noms des sujets et en créant un texte le plus informatif possible.

« Ca c'est une église et ça c'est un parc. Ca c'est un marchand de glace. Voici John et voici Mary. John et Mary vont souvent voir le marchand de glaces qui est près de l'église. Un jour, alors que Mary n'est pas là, John va parler tout seul au marchand de glaces. Le marchand de glaces explique à John qu'il va déménager près du parc. John sait alors que le marchand de glaces va déménager près du parc. Ca y est, le marchand de glaces a déménagé. Quelques jours plus tard, John revoit Mary. »

→A ton avis John va croire quoi : que Mary ira acheter une glace près de l'église ou qu'elle ira acheter une glace près du parc ?

III. Le questionnaire

1. Critères retenus pour l'analyse des résultats

Afin d'obtenir les résultats les plus homogènes possibles, nous avons créé un questionnaire. En y répondant, cela permettait à l'orthophoniste, ou à la personne réalisant la passation, de porter son attention sur certains détails qui nous intéressaient.

En effet, nous avons estimé qu'en basant notre étude uniquement sur la réponse de l'enfant à nos questions, nous risquions de ne pas obtenir de résultats intéressants. Surtout s'il s'avérait qu'il y répondait correctement.

Nous avons donc réalisé un questionnaire, de manière à diriger l'attention de l'adulte sur le comportement de l'enfant, son attention, le temps qu'il met à répondre ...

2. Sally et Ann

Voici le questionnaire pour la passation du test de Sally et Ann :

Dès le début de la passation, l'enfant regarde-t-il les images ?

Est-il attentif tout le temps de la passation ?

Est-il agité pendant la passation ?

Au moment de répondre, l'enfant regarde-t-il :

- la dernière image ?
- la quatrième image ?
- la troisième image ?
- la deuxième image ?
- la première image ?
- Toutes les images dans l'ordre chronologique ?

Est-ce qu'il vous regarde ?

Au moment de répondre, y-a-t-il un temps de latence supérieur à 5 secondes ?

L'enfant répond-t-il sans hésitations ?

L'enfant a-t-il besoin qu'on repose la question ?

L'enfant explique-t-il spontanément sa réponse avec une phrase commençant par des mots tels « parce que », « car », « puisque », « comme » ... ?

Son explication est-elle correcte ?

Fait-il des commentaires particuliers ?

Avez-vous d'autres remarques ?

3. John et Mary

Voici le questionnaire pour la passation du test de John et Mary :

L'enfant regarde-t-il attentivement chaque pointage des images ?

Est-il attentif tout le temps de la passation ?

Est-il agité pendant la passation ?

Est-ce qu'il vous regarde au moment de répondre ?

Au moment de répondre, y-a-t-il un temps de latence supérieur à 5 secondes ?

Répond-il sans hésitations ?

S'aide-t-il des images en les touchant pour répondre ?

L'enfant a-t-il besoin qu'on repose la question ?

L'enfant explique-t-il spontanément sa réponse avec une phrase commençant par des mots tels « parce que », « car », « puisque », « comme » ... ?

Son explication est-elle correcte ?

Fait-il des commentaires particuliers ?

Avez-vous d'autres remarques ?

IV. Lieux de passation

1. Enfants présentant un développement normal

1.1. Premier groupe : âgés de 4 ans à 6 ans et 11 mois

Pour notre population témoin, nous nous sommes rendue dans l'école maternelle Jean-Marie Hyvert à Nice. La directrice nous a accueillie à plusieurs reprises, nous permettant de passer du temps dans différentes classes afin de réaliser les tests avec chaque enfant.

La première classe était composée d'élèves de moyenne section et de grande section. Nous avons pu tester 10 élèves de moyenne section et 9 élèves de grande section. Le plus jeune avait 4 ans et 6 mois et le plus âgé 5 ans et 10 mois.

La deuxième classe était composée uniquement d'élèves de moyenne section. Nous avons testé 9 enfants. Le plus jeune avait 4 ans et le plus âgé 4 ans et 9 mois.

Nous avons donc 28 sujets pour notre population témoin du premier groupe.

1.2. Deuxième groupe : âgés de 7 ans à 9 ans et 11 mois

Pour tester le deuxième niveau de la Théorie de l'Esprit, nous nous sommes rendue dans l'école primaire Jean-Marie Hyvert.

La directrice nous a permis de tester 12 élèves de CE1 et 12 élèves de CM1, âgés de 7 ans à 9 ans et 8 mois.

Nous avons donc 24 sujets pour notre population témoin du deuxième groupe.

2. Enfants présentant un trouble bégaiement

2.1. Sujets testés par des tiers

Grâce à l'Internet, comme le site de l'APB (Association Parole Bégaiement), et grâce à certaines de nos connaissances, nous sommes rentrée en contact avec des personnes qui ont fait passer les tests pour nous.

Nous avons ainsi récolté les résultats de 9 sujets bègues. Six d'entre eux ont été testés par leur orthophoniste, à Nice, Lyon ou au Brésil, et deux par une camarade de classe qui les a rencontrés à leur école dans le Nord-Pas-de-Calais.

2.2. Sujets testés par nos soins

Nous avons été accueillie dans le cabinet d'orthophonie de Patricia Bersot. Ainsi nous avons pu réaliser nos tests sur une vingtaine de sujets bègues. Cela nous a permis d'observer au plus près nos sujets, de noter tous les traits de leur comportement, leurs réactions, leur attitude ... Cela a facilité ultérieurement la comparaison avec la population témoin.

Pour évaluer le degré de bégaiement de l'enfant, nous utilisons l'échelle de sévérité du Lidcomb Programm. C'est un programme pour le traitement du bégaiement chez les enfants, basé sur une approche béhavioriste. Le 1 correspond à aucun bégaiement, le 2 à un très léger bégaiement et ainsi de suite jusqu'au 10 qui correspond à un bégaiement extrêmement sévère.

Chapitre III
RESULTATS

I. Recueil

1. Premier niveau de la Théorie de l'Esprit

1.1. Sujets présentant un développement normal

1.1.1. Conditions de passation

Nous avons donc fait passer le test de Sally et Ann dans la classe. La maitresse prend le soin de nous présenter et d'expliquer pourquoi nous sommes là. Les enfants viennent nous rejoindre chacun leur tour puis retournent à leur place continuer leur travail.

Nous leur montrons les dessins un par un puis leur posons la question « Ou Sally va-t-elle chercher la balle ? Dans la boîte ? Ou dans le panier ? ».

1.1.2. Echec

Parmi les 28 sujets que nous avons testés, 16 ont répondu « dans la boîte » et se sont donc trompés.

Six sujets âgés de 4 ans à 5 ans et 10 mois ont correctement répondu aux questions « où est la balle » et « où était la balle au début de l'histoire ? ». Cependant, ils ne parviennent pas à répondre à la troisième : « est-ce que Sally sait que Ann a pris la balle ? ». Trois d'entre eux ne donnent aucune réponse et restent silencieux, tandis que les trois autres nous répondent qu'ils ne savent pas.

Cinq autres, âgés de 4 ans et 5 mois à 4 ans et 10 mois, répondent également correctement aux deux premières questions. Cependant leurs réponses à la question « est-ce que Sally sait que Ann a pris la balle ? » sont fausses. En effet, ils nous disent :

- Christine : « oui elle sait qu'elle y est »
- Martin : « oui, elle sait qu'elle y est cachée »
- Léo : « oui elle sait »
- Anna : « oui elle sait qu'elle est dans la boîte »
- Rémi : « oui ».

Leurs phrases sont très simples, et bien que nous leur laissions le temps de répondre, ils ne cherchent pas à élaborer leurs explications.

Néanmoins, Etienne qui a 5 ans et 9 mois essaye d'explicitier la sienne en disant spontanément : « oui Sally elle le sait parce qu'elle a regardé ».

Quatre enfants échouent au test et répondent pourtant correctement à toutes les questions, notamment la troisième. Ils ont entre 4 ans ½ et 5 ans ½ .

- Rita : « elle sait pas que la balle a été prise »
- Emmanuel : « non elle sait pas qu'elle a pris la balle »

- Alice : « non elle sait pas »
- Coralie : « elle sait pas ».

1.1.3. Succès

Parmi les 28 sujets, 12 répondent correctement à la question « où Sally va-t-elle chercher la balle ? Dans le panier ou dans la boîte ? ». Nous ne leur posons pas les deux questions subsidiaires, « où est la balle ? » et « où était la balle au début ? ».

Quatre d'entre eux, âgés de 4 ans et 11 mois à 5 ans et 10 mois, accompagnent naturellement leur réponse d'une explication :

- Rachid : « dans le panier parce qu'elle l'a mise dans le panier »
- Roger : « dans le panier parce que c'est là qu'elle a mis la balle et elle sait pas qu'elle l'a changée de place » (en répondant, il nous désigne les personnages sur les images).
- Nathan : « dans le panier parce qu'elle avait mis la balle dans le panier »
- Lucie : « dans le panier parce que Ann a caché la balle dans la boîte et elle le sait pas ».

Leurs explications ne sont pas toujours très précises, notamment celles de Rachid et de Nathan. En leur posant la question « est-ce que Sally sait que Ann a pris la balle ? » nous ajustons leur réponse. En effet, tous donnent la bonne réponse : « non elle sait pas ». Cela nous permet donc d'établir que l'enfant a bien compris la situation mise en scène.

Kévin, âgé de 5 ans et 4 mois explique toute la démarche de Sally et émet une hypothèse sur ce qu'elle va faire ensuite : « dans la boîte de Ann parce qu'elle la cherche et elle la trouve pas et au début elle est allée dans le panier ».

Deux enfants âgés de 4 ans et 10 mois et 5 ans et 3 mois n'élaborent pas leur réponse. Assez réservés, ils répondent à la question « où Sally va-t-elle chercher la balle ? Dans la boîte ou dans le panier ? » par un bref « dans le panier ». A la question « Sally sait-elle que Ann a pris la balle ? », ils répondent « non elle sait pas qu'elle a été changée de place » et « elle ne le sait pas ».

Une autre, âgée de 4 ans et 9 mois, construit plus sa réponse : « non elle sait pas parce qu'elle était partie et qu'elle voyait pas sa sœur la mettre dedans ».

Trois sujets, âgés de 4 ans et 5 mois à 5 ans et 10 mois, commencent par répondre « dans la boîte » à la question principale. Cependant en leur posant les questions subsidiaires, ils sont en mesure de se corriger d'eux-mêmes :

- Valentin : « ah oui alors dans le panier »
- William : « en fait c'est le panier »
- Olga : « alors elle est dans le panier »

Gabriella, âgée de 5 ans et 4 mois, se corrige également après avoir émis d'elle-même une hypothèse. En effet, elle répond à la question principale en disant : « dans la boîte parce qu'elle a vu qu'elle était dans la boîte ». Puis nous lui posons les questions suivantes auxquelles elle répond en se reprenant : « en fait elle va chercher dans le panier ».

1.1.4. Comportement général

De manière générale, les enfants sont détendus lorsqu'ils viennent nous voir. Ils semblent curieux de savoir ce que nous allons faire ensemble et sont très attentifs à ce que nous leur disons. Ils nous posent eux-mêmes diverses questions sur ce que nous faisons.

Le test se déroule dans un laps de temps très court et ils ont l'air déçus de voir l'épreuve se finir aussi rapidement. En effet à la fin de la passation, la majorité nous regardent avec un air surpris et demandent : « c'est déjà fini ? ».

1.2. Sujets présentant un trouble bégaiement

1.2.1. Conditions de passation

Pour faire passer le test de Sally et Ann aux enfants bègues, nous sommes installée dans le cabinet de Patricia Bersot. En début ou en fin de séance, nous nous asseyons à côté de l'enfant, le temps nécessaire à la passation.

Mis à part pour les 6 patients testés par d'autres orthophonistes.

1.2.2. Echec

Parmi les 17 patients présentant un bégaiement, 9 échouent à la passation du test.

Tous ces sujets, âgés de 4 ans et 3 mois à 6 ans, ont des réponses très concises pour toutes les questions posées. Aucun n'a accompagné sa réponse d'une explication.

Ils répondent systématiquement par « dans la boîte » pour la question principale (« où Sally va-t-elle chercher la balle ? dans la boîte ou dans le panier ? »).

Pourtant, aucun ne se trompe pour répondre aux questions suivantes (où se trouve la balle ?, où était la balle au début ?). En effet, ils répondent tous « dans la boîte » pour la première et « dans le panier » pour la seconde.

Néanmoins, une patiente âgée de 5 ans et 11 mois élabore spontanément sa réponse. En effet, elle déclare « dans la boîte parce que en fait, il a perdu et après il pense que la petite fille elle cache derrière son dos quelque chose ». On évalue son bégaiement à 1.

A la dernière question, « est-ce que Sally sait que Ann a pris la balle ? », 5 répondent « oui elle sait » et les 4 autres répondent « non elle ne sait pas ». Là encore, aucun ne détaille sa réponse.

1.2.3. Succès

Les 8 autres patients, âgés entre 4 et 6 ans, réussissent le test.

De même que pour les patients ayant échoué, la majorité ne justifie pas sa réponse.

En effet, ils répondent correctement à toutes les questions mais donnent à chaque fois des réponses très brèves.

Ce n'est cependant pas le cas de Léopold, âgé de 5 ans et 6 mois, qui répond spontanément « dans le panier parce qu'elle l'avait posée dans le panier ». On évalue son bégaiement à 3.

Quant à Yves, âgé de 5 ans et 6 mois, il répond à la première question subsidiaire par « dans la boîte mais elle pourra jamais la trouver ». N'ayant pas nous-même fait la passation, nous ne connaissons pas son degré de bégaiement.

1.2.4. Comportement général

Pour la plupart, les enfants sont anxieux lorsque nous nous adressons à eux. Ils mettent du temps à répondre. Pour ceux auxquels nous avons personnellement fait passer les tests, leur mère est souvent présente. Tous ont besoin d'être rassurés par elle, attendant parfois un signe de sa part pour répondre aux questions que nous posons avant de commencer.

De plus, rares étaient ceux qui semblaient sûrs d'eux. La majorité des patients a été très hésitante en nous répondant. Tous sont cependant très attentifs dès que le test commence.

2. Second niveau de la Théorie de l'Esprit

2.1. Sujets présentant un développement normal

2.1.1. Conditions de passation

Pour faire passer le test de John et Mary et de Sally et Ann à notre population, nous sommes installée dans le couloir de l'école. Chacun leur tour, les élèves sortent de leur classe pour nous rejoindre.

Nous commençons par leur faire passer « Sally et Ann », de la même manière que pour les sujets du premier groupe. Puis nous continuons avec « John et Mary » : nous leur racontons l'histoire en leur montrant les dessins puis nous leur posons la question « à ton avis, John va croire quoi ? que Mary ira acheter une glace près de l'église ou près du parc ? ». Pour qu'ils puissent approfondir leur réponse, nous leur posons la question « pourquoi » une fois qu'ils ont répondu.

2.1.2. Echec

Sur les 24 enfants âgés de 7 ans à 9 ans et 8 mois que nous avons rencontrés, un seul a échoué aux deux tests.

En effet, Timothée, 7 ans et 5 mois, répond « dans le carton » au premier test. Il répond correctement aux questions subsidiaires mais à la question « est-ce que Sally sait que Ann a pris la balle ? » il hésite énormément et déclare « parce qu'elle l'a plus dans son panier ... je sais pas ».

Lors de la passation de « John et Mary », il affirme « près du parc vu que c'est là qu'il est ».

2.1.3. Succès

a. Malgré un échec au test de Sally et Ann

Trois enfants répondent incorrectement au premier test mais réussissent le deuxième

En effet, Léonard âgé de 9 ans et 5 mois répond « dans la boîte ». Il répond correctement aux questions subsidiaires en affirmant que « la balle est dans la boîte » et que « avant la balle était dans le panier ». A la troisième question, il répond « non elle ne le sait pas ».

Mathieu, âgé de 7 ans, répond quant à lui « dans la boîte parce que Sally l'avait mis dans la boîte ». Cela nous fait penser qu'il n'a pas compris le déroulement de l'histoire. Or il répond correctement aux deux questions subsidiaires : « dans la boîte » et « dans le panier ». Il répond que « Sally ne sait pas » lorsque nous lui posons la troisième question.

Rodolphe, âgé de 7 ans et 2 mois, répond « dans la boîte parce qu'elle l'a jetée dans la boîte ». Il répond correctement aux questions suivantes.

Néanmoins, les deux premiers enfants répondent correctement au test de John et Mary. En effet Léonard, après de nombreuses hésitations, déclare que John pense que Mary va aller « près de l'église car elle ne sait pas que le marchand de glaces a déménagé ».

Quant à Mathieu, il répond « près de l'église parce qu'il le sait pas qu'il a déménagé près du parc ». L'explication qu'ils donnent spontanément nous montre qu'ils ont bien saisi l'implicite de la situation.

Rodolphe commence par se tromper au test de John et Mary puisqu'il répond « près du parc ». Cependant, nous l'observons réfléchir à haute voix et se reprendre: « parce qu'il lui a dit ... mais en fait Mary le sait pas ... ah oui en fait il pense qu'elle va aller à côté de l'église ».

b. Réponses correctes pour les deux tests

Parmi les 24 sujets de notre population témoin pour le deuxième groupe, 20 ont répondu correctement aux deux tests.

14 d'entre eux accompagnent spontanément leur réponse d'une explication.

- Théophile, 8 ans et 9 mois :
 - « dans son panier car elle sait pas qu'elle lui a volée Ann ».
 - « près de l'église car John a pas dit à Mary que le marchand avait déménagé »
- Bastien, 8 ans et 10 mois :

- « dans le panier parce qu'elle l'avait mis là et elle sait pas que l'autre l'a bougée »
- « à côté de l'église car elle sait pas encore que le monsieur a déménagé et surtout il lui a pas encore dit »
- Antoine, 9 ans et 4 mois :
 - « dans le panier car elle l'a mis dedans et elle ne sait pas que Anne l'a mise dans le carton »
 - « près de l'église parce qu'elle était pas là quand il a déménagé »
- Paul, 7 ans et 4 mois :
 - « dans le panier parce qu'elle l'a mis dans le panier en premier et elle sait pas que Ann l'a changée de place »
 - « près de l'église car elle ne sait pas qu'il a déménagé près du parc »
- Valérie, 7 ans et 8 mois :
 - « dans son sac comme elle est partie elle peut pas savoir que la balle est partie donc elle va chercher dans son sac »
 - « près de l'église comme John est parti tout seul, elle peut pas savoir »
- Karim, 7 ans et 7 mois :
 - « dans son panier puisqu'elle l'avait mis dans son panier »
 - « près de l'église car elle le savait pas, elle était pas avec le garçon et il lui a pas dit »
- Esther, 9 ans et 7 mois :
 - « dans son panier car c'est là qu'elle l'avait déposée avant de partir »
 - « près de l'église car elle sait pas qu'il va déménager près du parc »
- Paola, 9 ans :
 - « dans le panier car c'est là où elle l'a laissée »
 - « près de l'église car elle est pas encore au courant que le marchand a changé de place »
- Tom, 9 ans et 8 mois :
 - « dans son sac car c'est là où elle l'a mis avant »
 - « près de l'église car c'est au début, elle était pas là quand il l'a dit à John donc elle peut pas savoir »
- Emilie, 7 ans :
 - « dans le panier parce qu'il savait pas que Ann avait mis dans la boîte »
 - « près de l'église parce qu'il a déménagé et parce qu'elle était pas là »
- Tanguy, 7 ans et 8 mois :
 - « dans le panier parce qu'elle savait pas que Ann avait mis la balle dans le carton »
 - « près de l'église parce qu'il lui avait pas dit ».
- Quillian, 9 ans et 2 mois :
 - « dans le panier car quand elle est partie elle l'avait mis dans le panier »
 - « près de l'église car avant c'est là qu'était le marchand de glace »
- Angèle, 7 ans et 1 mois :

- « dans le panier car tout à l'heure elle l'a mis dans le panier mais elle va plus la retrouver »
- « près de l'église comme elle ne sait pas qu'il a changé d'endroit »
- Arnaud, 7 ans et 5 mois :
 - « dans le panier comme normalement elle l'avait mise dans le panier »
 - « près de l'église car elle sait pas que John y est allé tout seul ».

6 d'entre eux répondent correctement mais n'expliquent pas leur réponse. C'est après que nous leur posons la question « pourquoi ? » qu'ils approfondissent.

- Liam, 8 ans et 10 mois :
 - « dans le panier »
 - « près de l'église »
 - « parce qu'elle sait pas que le marchand va déménager »
- Gwen, 8 ans :
 - « dans le panier »
 - « près de l'église »
 - « car elle était pas là quand ils ont discuté »
- Sarah, 7 ans et 6 mois :
 - « dans le panier »
 - « près de l'église »
 - « car la glacière a déménagé et elle ne le sait pas »
- Chloé, 7 ans :
 - « dans le panier »
 - « près de l'église »
 - « elle sait pas qu'il a déménagé »
- Elisa, 9 ans et 1 mois :
 - « dans le panier »
 - « là où il était le marchand de glaces ... près de l'église »
 - « Marie ne sait pas »
- Fabrice, 8 ans et 4 mois :
 - « dans le panier »
 - « près de l'église »
 - « parce que John lui a pas dit alors elle peut pas savoir ».

2.1.4. Comportement général

Au début de chaque passation, nous prenons le temps de nous présenter aux enfants, de leur poser quelques questions afin de les mettre à l'aise. Ils sont donc majoritairement détendus pendant que nous leur faisons passer chaque test. Tous sont très attentifs à notre discours et la plupart d'entre eux répond sans hésiter et en nous regardant.

2.2. Sujets présentant un trouble bégaiement

2.2.1. Conditions de passation

Les conditions de passation sont les mêmes que pour les patients du premier groupe. Mis à part pour les trois sujets testés par d'autres orthophonistes.

2.2.2. Echec

Parmi les 12 patients, un seul échoue à la passation du test de John et Mary, malgré une réussite au test de Sally et Ann.

En effet Arthur, âgé de 9 ans et 11 mois, doute énormément lorsqu'il est testé par son orthophoniste. Il commente ce qu'il vient d'entendre et il tente de se justifier quant à son incapacité à répondre : « d'abord il lui a parlé ... près du parc ? J'ai mal écouté ... j'ai juste entendu que John va voir Mary et qu'il va lui dire que le marchand sera au parc ... ».

2.2.3. Succès

a. Malgré un échec au test de Sally et Ann

Un sujet échoue à la passation du test de Sally et Ann. En effet Mathias, âgé de 8 ans, répond incorrectement. Cependant, n'ayant pas fait passer le test nous-même, nous n'avons pas plus de détails quant à sa réponse.

Pour le second test, il répond « comme elle était pas au courant, elle va croire qu'il est à côté de l'église ». Il a donc compris la situation.

b. Aux deux tests

Les 10 autres sujets parviennent tous à répondre correctement aux deux tests.

Parmi eux, 2 commencent par se tromper en passant le test de John et Mary. C'est le cas de Théo, âgé de 8 ans et 10 mois. Il commence par répondre : « près du parc parce que le marchand de glace a déménagé ». L'orthophoniste qui lui fait passer le test lui demande comment il sait. L'enfant répond : « John lui a dit qu'il a déménagé près du parc ». L'orthophoniste lui fait donc remarquer qu'elle ne lui a jamais dit que John informait son ami. L'enfant se reprend alors en disant : « ah oui alors elle va près de l'église parce qu'elle ne sait pas pour le déménagement ».

C'est également le cas de Dorian, âgé de 7 ½ ans. Il répond : « s'il lui a dit qu'il déménageait près du parc, ils vont aller au parc ». Nous lui faisons alors remarquer qu'il (John) ne lui a pas dit, il se reprend en disant : « ah bah du coup près du parc ». Nous évaluons son bégaiement à 6.

Deux enfants répondent correctement en donnant spontanément une explication. Etienne, âgé de 9 ans, répond : « près de l'église puisqu'elle sait pas qu'elle a déménagé près du parc ». Au test de Sally et Ann, il répond : « dans le panier comme elle savait pas qu'elle avait pris la balle ». Son bégaiement est évalué à 5.

Astrid a 6 ½ ans. Elle répond sans hésitation « à l'église car avant il était là ». Pour Sally et Ann, elle répond : « dans le panier car c'est là qu'elle a mis la balle ». Elle ne bégaie plus.

Les autres donnent des réponses très brèves. C'est en leur posant la question « pourquoi ? » lors de la passation de John et Mary que nous pouvons avoir une explication.

- Léon, 8 ½ ans, bégaiement évalué à 3 :
 - « dans le panier »
 - « elle a posé dans le panier, elle est partie et elle a pas vu »
 - « près de l'église »
 - « c'est un peu comme l'autre, elle a pas vu que le marchand de glaces est allé au parc ».
- Marcus, 9 ans, bégaiement évalué à 4 :
 - « dans le panier »
 - « parce qu'elle l'avait rangée dans le panier »
 - « près de l'église »
 - « parce qu'elle sait qu'il est près de l'église »
- Kevin, 8 ans, bégaiement évalué à 3 :
 - « dans le panier »
 - « car avant elle l'avait laissée là »
 - « près de l'église »
 - « car John lui a pas dit qu'il déménageait »
- Fanny, 9 ans et 11 mois, ne bégaie plus :
 - « dans le panier »
 - « elle n'a pas vu que Ann a changé la balle de place »
 - « près de l'église »
 - « elle ne sait pas qu'il a déménagé »
- Manuel, 8 ans, bégaiement évalué à 7 :
 - « dans le panier »
 - « elle a pas vu »
 - « près de l'église »
 - « elle sait pas qu'il est parti »
- Rémy, 8 ½ ans, bégaiement évalué à 7 :
 - « dans le panier »
 - « elle ne sait pas qu'elle n'y est plus »
 - « près de l'église »
 - « elle peut pas savoir qu'il est au parc »

2.2.4. Comportement général

La majorité des patients que nous rencontrons est anxieuse. En effet, ils semblent très angoissés à l'idée d'être évalués par une personne inconnue. C'est surtout le cas pour les enfants avec un bégaiement important. En effet ils ne nous regardent pas et mettent du temps à répondre.

Les patients qui ne bégaièrent plus ou très peu présentent beaucoup moins de difficultés. Ils n'ont pas d'hésitations et nous regardent en parlant.

En revanche, tous sont très attentifs lorsque nous leur exposons les différentes images.

II. Données chiffrées

1. Résultats pour le premier niveau de la Théorie de l'Esprit

	Sujets présentant un développement normal		Sujets bègues	
Succès	12	42,8%	8	47,1%
Echec	16	57,2%	9	52,9%
Total	28	100%	17	100%

Tableau 1: chiffres et pourcentages des résultats des sujets âgés de 4 ans à 6 ans et 11 mois

2. Résultats pour le second niveau de la Théorie de l'Esprit

		Sujets présentant un développement normal		Sujets bègues	
Sally&Ann	Succès	20	83,3%	11	91,7%
	Echec	4	16,7 %	1	8,3 %
Total		24	100%	12	100%
John&Mary	Succès	23	95,8%	11	91,7%
	Echec	1	4,2 %	1	8,3 %
Total		24	100%	12	100%

Tableau 2 : chiffres et résultats des sujets âgés de 7 ans à 9 ans et 11 mois

III. Analyse

1. Les réponses

Avec les résultats chiffrés résultant de nos passations, nous nous rendons compte que les pourcentages de réussite et d'échec sont sensiblement les mêmes entre les sujets bègues et les sujets présentant un développement normal. N'ayant pas le même nombre de sujets pour chacune des populations, il est logique que les pourcentages diffèrent. Cependant, on ne peut établir de différence notable entre l'acquisition de la Théorie de l'Esprit chez les sujets bègues et chez ceux de notre population témoin. Les résultats montrent même que les sujets bègues sont plus nombreux à avoir accès au premier et/ou au deuxième niveau de la Théorie de l'Esprit, d'après les tests que nous avons choisis de leur faire passer.

Cependant, la forme de la réponse change de manière importante d'un groupe à l'autre. En effet, beaucoup des sujets que nous avons rencontrés dans les écoles approfondissent naturellement leurs réponses. Ils entrent naturellement dans une véritable communication. Ce n'est pas le cas des sujets bègues. Ils répondent tous, mis à part quelques exceptions, très laconiquement, en s'appropriant mot pour mot notre formulation de question : « où Sally va-t-elle chercher la balle, *dans le panier ? dans la boîte ?* », « à ton avis John va croire quoi : que Mary ira acheter une glace ? *près du parc ? près de l'église ?* ». Eux, contrairement aux sujets de la population témoin, ne sont pas réellement dans une situation de communication mais plus dans une situation d'évaluation, ce qui rend leur réponse peu naturelle.

Lorsque les sujets se trompent, nous laissons systématiquement un temps de pause, afin de leur permettre de revenir sur leur réponse. Aucun des sujets bègues ne saisit la chance de se corriger ou bien ne se rend compte de son erreur. Quant aux sujets avec un développement normal, ils sont plusieurs à changer de réponse une fois qu'ils ont visualisé leur erreur.

Par rapport aux explications accompagnant les réponses des enfants, toutes celles des enfants bègues sont correctes d'un point de vue sémantique. En effet, ils parviennent tous à expliquer, lorsqu'ils le font, pourquoi John pense que Mary ira acheter sa glace près de l'église. Cela montre qu'ils sont effectivement capables d'imaginer la représentation de la réalité qu'un personnage a de celle d'un autre personnage, ce qui correspond au deuxième niveau de la Théorie de l'Esprit. Les quelques enfants du premier groupe qui accompagnent leur réponse d'une explication construisent également des phrases sémantiquement correctes. On peut donc dire qu'ils sont capables de se représenter la perception de la réalité d'un autre personnage et concevoir qu'il peut en avoir une conception erronée : cela correspond au premier niveau de la Théorie de l'Esprit.

C'est également le cas des sujets non-bègues ; mis à part quelques exceptions, tous parviennent à expliquer correctement la situation.

La syntaxe reste encore incorrecte chez de nombreux sujets mais cela peut s'expliquer par leur jeune âge et ne compromet en rien la compréhension que nous avons de leurs explications.

Plusieurs sujets du deuxième groupe, bègues et non-bègues, échouent au test de Sally et Ann alors qu'ils répondent correctement à celui de John et Mary. Ceux que nous avons

rencontrés (uniquement des enfants non-bègues) semblent prendre confiance en eux au fur et à mesure du temps que nous passons ensemble. Cependant il est anormal, d'après nos recherches, qu'ils puissent avoir accès au second niveau de la Théorie de l'Esprit lorsqu'ils n'ont pas encore le premier niveau. Nous développerons dans la discussion.

2. Le comportement

C'est au niveau de l'analyse du comportement que nous notons des différences notoires. Les sujets bègues et les sujets de la population témoin appréhendent différemment la passation du test et la rencontre avec nous.

Pour commencer, le niveau de plaisir est très différent d'un groupe à l'autre. Les sujets de la population témoin semblent excités à l'idée de rencontrer un nouvel individu, bien qu'ils ne savent pas encore ce que nous allons faire ensemble. Avant que nous commencions la passation, ils font preuve de beaucoup de curiosité, recherchant des indices sur la table susceptibles d'indiquer la nature de notre entrevue. Comme nous l'avons dit précédemment, ils sont déçus lorsque nous leur annonçons que l'épreuve est terminée. Certains n'hésitent pas à prolonger le temps que nous avons ensemble en posant des questions et en faisant des commentaires relatifs à l'épreuve : « c'était facile en fait ton histoire », « mais pourquoi tu nous demandes ça ? », « tu vois beaucoup d'enfants ? ». D'autres nous posent des questions sans lien avec le test : « pourquoi tu veux être orthophoniste ? », « l'orthophonie c'est pour les dents ? », « tu connais A. ? c'est mon orthophoniste comme j'ai un cheveu sur la langue » ... Ce sont surtout les sujets plus âgés qui s'adressent à nous indépendamment de l'épreuve.

Ce n'est pas le cas des sujets bègues. Parmi tous ceux que nous avons rencontrés, aucun n'a semblé prendre plaisir à l'idée de passer un court laps de temps avec nous, même si l'orthophoniste et, très souvent, leur mère sont présentes. Ils sont angoissés à l'idée de passer une épreuve et d'être évalués, bien que nous leur expliquions tout le déroulement du test et la raison de notre présence.

De plus, aucun ne prend l'initiative de commencer une discussion en dehors du temps de passation. Malgré cela, on observe que leur comportement est sensiblement distinct avant et après le passage de l'épreuve. En effet, quelques uns semblent plus détendus à la fin et entrent plus sereinement dans la conversation que nous engageons. On assiste à une prise progressive de confiance, plus marquée pour les sujets qui réussissent l'épreuve et auxquels nous le faisons remarquer. Chez les enfants présentant un développement normal, on voit beaucoup moins cette prise de confiance progressive : ou bien ils sont sûrs d'eux d'emblée, ou bien leur comportement n'évolue guère au cours de notre rencontre.

De manière générale, les sujets bègues ont besoin de réassurance. Nous nous employons à les rassurer lors de la passation des épreuves, et ceux que nous félicitons car ils ont réussi sont tout de suite plus soulagés et détendus, osant plus facilement entrer en interaction avec nous. Les enfants les plus timides de notre population témoin présentent également ce besoin de réassurance, cependant ils sont en minorité parmi les 52 que nous avons rencontrés.

Le manque de plaisir observé se traduit de différentes manières chez les enfants bègues, et notamment par leur posture. En effet, ils ont une attitude prostrée, gardent la tête baissée

et les épaules relevées, balancent les jambes, s'agitent sur leur chaise ... Il se traduit également par le regard puisque très peu de patients bègues ne nous regardent lorsque nous nous présentons et commençons la passation, ou au moment de nous donner la réponse. Au fur et à mesure de l'épreuve cependant, certains relèvent les yeux, croisant notre regard, en énonçant leur réponse ou en répondant à nos questions lors de nos discussions.

Quant aux enfants de la population témoin, leur posture est détendue ; et tous, mis à part quelques sujets, nous regardent tout au long l'épreuve.

Cependant, tous les enfants, bègues et non-bègues, font preuve de beaucoup d'attention. En effet, ils sont très concentrés dès que nous commençons à leur expliquer comment nous allons procéder. Tous les sujets, y compris les plus jeunes, regardent attentivement les images que nous leur proposons au fur et à mesure. Ils prennent le temps d'observer chaque image, chaque personnage, chaque situation des deux tests.

On note cependant que les sujets bègues montrent une très grande concentration avant de donner leur réponse, réponse qui sort au prix d'un effort conséquent pour certains. Cette concentration s'observe par quelques syncinésies ponctuant leur visage : froncement de sourcils, sortie de langue ... Elle s'observe également par le temps de latence et les hésitations avant la réponse. En effet, contrairement aux enfants non-bègues qui ont parfois tendance à répondre rapidement (bien que ce ne soit pas le cas de tous), les enfants bègues prennent le temps de réfléchir à leur réponse avant de la donner. En suivant leur regard nous observons que certains, après que nous leur avons posé les questions relatives à chaque test, reviennent sur les premières images (notamment pour Sally et Ann), d'autres restent focalisés sur la dernière. Il y a donc systématiquement un temps de latence lors des passations ; ce temps peut être très court et ne pas excéder quelques secondes.

Cependant, tous les enfants non-bègues ne se précipitent pas dans leur réponse et certains hésitent énormément. Mais, à la différence des enfants bègues qui restent silencieux, attendant que leurs mots veulent bien sortir ou n'osant simplement pas s'exprimer, ils nous incluent dans leur hésitation puisqu'ils nous regardent, se tournent vers nous, émettent pour certains des hypothèses, commencent à répondre avant de se reprendre.

Chapitre IV
DISCUSSION

I. Synthèse des principaux résultats

Nous nous sommes posé la question du développement et de la qualité de la Théorie de l'Esprit chez le bègue ; nous avons stipulé, qu'étant donné son développement différent de celui d'un autre enfant, il y aurait également une acquisition différente de la Théorie de l'Esprit. Nos résultats ne nous permettent pas de valider complètement cette hypothèse. En effet, nous pouvons affirmer que les bègues ont bel et bien accès à cette Théorie, au même titre et aux mêmes âges que les autres enfants. Cependant l'analyse nous montre que les manières de répondre et les comportements des enfants présentant un développement normal et des enfants présentant un bégaiement sont très différents. Ce n'est pas pour autant que cette différence est surprenante. En effet, nous avons étudié les conséquences que le bégaiement pouvait avoir sur les patients lors de situations de communication, de discours, de prise de parole : pendant nos passations, nous avons observé le comportement normal de ces patients. Mais il semble tout de même qu'il y ait une nuance au niveau des modalités d'accès.

Ainsi les résultats quantitatifs aux tests nous apprennent que la Théorie de l'Esprit est accessible pour les sujets bègues ; mais les résultats qualitatifs traduisent une certaine instabilité et un manque d'assurance. On peut donc se demander si cette fragilité est une fragilité de la relation ou une fragilité de la Théorie elle-même. Cette possible fragilité de la Théorie de l'Esprit montre qu'il est plus difficile pour ces enfants d'y accéder, en raison des nombreux obstacles liés à leur trouble ; obstacles qui se mettent entre eux et la découverte d'une communication paisible et libre d'enjeux majeurs. L'utilisation de cette Théorie semble également différée. Certes elle est acquise par l'enfant bègue mais ses compétences semblent en-deçà de celles des autres enfants. En effet on observe que les réponses sont peu développées, peu d'enfants posent des questions sur le test ... Cela signifie-t-il qu'ils font moins d'inférences que les autres ? Qu'ils sont moins intéressés par ce que l'autre leur apporte ? Nos tests et le peu de temps que nous avons passé avec chacun des enfants ne nous permet pas de répondre à ces questions.

II. Limites de l'étude

Au fil de notre analyse, nous avons noté divers points qui méritent de nuancer les résultats.

Le premier était la situation dans laquelle nous testions les enfants, dans les écoles comme dans le cabinet. Elle n'était pas écologique et ne pouvait donc s'apparenter à une réelle situation de communication et d'échange. En effet, la rencontre avec les enfants était très brève, nous avions peu de temps pour établir le contact : nous représentions pour eux un individu inconnu qui venait leur faire passer un test, ou un « petit travail » comme certaines personnes qui nous ont accueilli le présentaient. L'enfant échouait ou réussissait devant les dessins, mais si la situation décrite survenait dans la vie réelle, la décrypterait-il de la même manière ? Serait-il en mesure de l'expliquer à la personne l'accompagnant ?

Ensuite, les enfants étaient testés dans des situations différentes puisque nous rencontrions certains d'entre eux dans leur école, et d'autres dans le cabinet de leur orthophoniste. Les cadres sont donc variés.

A l'école, le test constitue une sorte de pause pendant la classe : au lieu de travailler, ils vont écouter une histoire. Mais ce fut plus anxiogène pour certains que pour d'autres, qui voyaient un événement inattendu survenir et rompre le déroulement habituel d'une journée. Nous étions dans une relation duelle avec eux.

Dans le cabinet, la relation duelle était moins effective puisque l'orthophoniste était présente, ainsi que très souvent la mère et parfois un membre de la fratrie. Ainsi l'enfant pouvait se sentir observé et jugé, ou au contraire en sécurité puisque le cabinet de l'orthophoniste est un lieu dans lequel il se sent bien, dans lequel il a des habitudes, dans lequel il se sent accueilli.

On peut donc se demander quels auraient été les résultats si tous les sujets avaient été testés dans le même cadre.

Quant aux outils que nous avons choisis, nous nous interrogeons sur leur pertinence.

Ce sont des tests basiques utilisés pour étudier la Théorie de l'Esprit, qui ont rencontré beaucoup de succès grâce à leur simplicité. Mais la qualité de ces tests (la simplicité) en est également le défaut : l'acquisition d'un concept aussi complexe que la Théorie de l'Esprit peut-elle être jugée aussi rapidement ? Les résultats obtenus peuvent-ils réellement indiquer la présence ou non de la Théorie de l'Esprit chez les enfants ? Avec du recul, nous aurions pu choisir d'autres tests, mais en raison de l'âge jeune des sujets, certains ne leur étaient pas accessibles.

Dans les résultats, nous avons observé que certains enfants échouaient au premier test et réussissaient le deuxième. Cela n'a pas de sens puisque nous avons dit que l'acquisition de la Théorie de l'Esprit était linéaire et que le deuxième niveau ne pouvait être atteint sans avoir au préalable acquis le premier. Cela pose de manière plus générale la pertinence de la situation de test. Dans ces événements très différents des situations classiques interactives, l'enfant nous montre-t-il réellement ses capacités ?

Le questionnaire n'a pas été un outil sur lequel nous avons pu nous appuyer. Par lui, nous souhaitions avoir la plus grande visibilité possible sur le déroulement des passations par d'autres orthophonistes. Mais très peu nous l'ont retourné complété. Cependant, la majorité des enfants ont été testés par nos soins, et cela n'a donc pas un impact majeur sur notre étude.

Il serait intéressant d'interroger les parents d'enfants bègues, après leur avoir expliqué ce concept. En effet, ils sont les mieux placés pour observer leur enfant et notamment observer les différences ou les similarités ayant trait à la Théorie de l'Esprit, par rapport aux autres membres de la fratrie.

Enfin, nous avons vu que le langage et la pensée étaient très liés. Alors que l'enfant doit répondre, dans un contexte qui n'est pas écologique, face à un adulte qu'il ne connaît pas, pouvons-nous être sûrs que son langage traduit son exacte pensée, qu'il est en mesure d'exprimer clairement ce qu'il pense ? Les conditions de passation des tests méritent une certaine prise de recul de la part du thérapeute. Ils s'inscrivent dans un instant précis de la vie de l'enfant et ne reflète pas nécessairement ses capacités réelles, ses aptitudes mises en valeur par les activités de la vie quotidienne.

CONCLUSION

En commençant notre travail, nous nous posions la question de l'acquisition de la Théorie de l'Esprit chez le sujet bègue. Etant donné les différences de développement entre l'enfant sans trouble et l'enfant avec bégaiement, nous avons pensé qu'il y en avait également lors de l'acquisition de la Théorie de l'Esprit et de son développement.

La Théorie de l'Esprit se construit par le langage et avec le langage, qui lui-même se construit par la communication et avec la communication. Elle apparaît être un concept essentiel à l'élaboration d'un échange construit et pertinent puisqu'elle permet la compréhension de l'autre et de ses états mentaux. Si on ne parvient pas à voir que notre interlocuteur est triste ou heureux, intéressé ou absent, désireux de partager ses propres opinions ou non ; si on ne parvient pas à supposer ce qu'il pense de ce et de ceux qui l'entourent, l'échange n'est plus pertinent.

Dans la pathologie bégaiement, on assiste à un trouble parfois lourd du langage et de la communication, obligeant le sujet bègue à se replier sur lui-même, à fuir les situations d'échange et d'interaction. Obnubilé par son incapacité à parler correctement lorsqu'il est face à autrui, le bègue se forge une carapace contre cet autre qui lui fait se sentir différent, qui lui inflige échec sur échec.

Par le protocole que nous avons mis en place, nous avons fait passer des tests de fausse croyance à des enfants âgés entre 4 et 10 ans. Ces tests nous ont révélé que notre hypothèse était en partie fautive : les sujets bègues ont également accès à la Théorie de l'Esprit, dans les mêmes tranches d'âge que leurs pairs. Cependant, en menant une analyse qualitative, nous avons remarqué un comportement qui traduit une différence dans les modalités d'acquisition et d'utilisation de cette Théorie, mais notre étude ne nous a pas permis de pousser plus loin nos interprétations.

Néanmoins, elle nous a permis d'établir l'importance de la Théorie de l'Esprit dans le métier de l'orthophoniste. En effet, l'Orthophonie traite des difficultés langagières mais également communicatives. Il est donc nécessaire de la prendre en compte lorsque nous travaillons avec des sujets bègues, notamment en expliquant ce qu'elle est à l'entourage du patient et aux personnes qui travaillent avec lui.

« La pensée fait le langage en se faisant par le langage », Henri Delacroix.

Notre étude nous a permis, au-delà de mieux comprendre le concept de Théorie de l'Esprit, de mener une réflexion quant à la profondeur des compétences communicationnelles des individus. Bien parler ne se résume pas à une parole fluide. Bien parler, c'est donner vie à notre pensée, en la traduisant le plus exactement possible et en l'échangeant avec les autres. La parole n'est pas l'image d'une réalité objective mais elle dépeint toute une réalité qui nous est propre, constituée de modes de pensée, d'émotions, de convictions et d'histoires personnelles.

BIBLIOGRAPHIE

- A, B. (1996). *De l'illettrisme en général à l'école en particulier*. Paris: Plon.
- Alfred Simon, T. B. (1970). *Le développement de l'intelligence chez les enfants*. L'année psychologique.
- Anne Van Hout, F. E. (2002). *Les bégaiements : histoire, psychologie, évaluation, variétés, traitements*. Paris: Masson.
- Apel (Réalisateur). (2015). *Intelligence mode d'emploi : 5 questions posées à Olivier Houdé* [Film].
- Astington, J. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée*. Cahors: Quercy.
- Aussilloux. (s.d.). *Medecine.ups-tlse*. Consulté le Mars 22, 2016, sur [http://www.medecine.ups-tlse.fr/dcem3/module03/12.%20INTELLIGENCE%203-32%20\(g\).pdf](http://www.medecine.ups-tlse.fr/dcem3/module03/12.%20INTELLIGENCE%203-32%20(g).pdf)
- Berger, K. S. (2012). *Psychologie du développement*. Belgique: De Broeck.
- Bernard Lechevalier, F. E. (2008). *Traité de neuropsychologie clinique*. Louvain-la-Neuve: de boeck.
- Bob Bodenhamer, D. M. (2011). *I Have a voice : how to stop stuttering*. Crown House Publishing.
- Bourdieu, P. (2005). *Ce que parler veut dire*. France: Fayard.
- Brondeau, O. (s.d.). *Le développement cognitif de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Consulté le Mars 21, 2016, sur ac Nancy Metz: http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-gtd/handiscol-ash/sites/handiscol-ash/IMG/pdf/Le_developpement_cognitif_de_l_enfant.pdf
- Bruner, J. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- C. Duval, P. P. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Neuropsychologie* , 41-51.
- Castra, M. (2013). Socialisation. *Sociologie* .
- Clouet, A. (2010). Mémoire d'orthophonie : Théorie de l'esprit et compétences de communication : étude exploratoire chez les patients cérébro-lésés. Bordeaux, France.
- Darwin, C. (2001). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux suivi de Esquisse biographique d'un petit enfant*. Paris: Rivages.

- Dehaene, S. (2013, Novembre 22). *Psychologie cognitive expérimentale*. Consulté le Mai 2, 2016, sur L'annuaire du collège de France: <http://annuaire-cdf.revues.org/1465?lang=en>
- E. Goffman, A. K. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris: Editions de minuit.
- Edith de Lauzon, D. S. (2009). *Mémoire d'orthophonie : Théorie de l'espric et Bégaiement*. Nantes, France.
- F. Brin-Henry, C. C. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues: Ortho édition.
- Fabre, N. (2004). *Des cailloux plein la bouche*. Fleurus.
- Fabrice Leroy, D. B. (2005, Mai). Langage et schizophrénie : intention, contexte et pseudo-concepts. *Bulletin de psychologie* , pp. 567-577.
- Freud, S. (2001). *Introduction à la psychanalyse*. Paris: Payot.
- Gomez, J. C. (1999). *Théorie des primates sur l'esprit des primates*. Consulté le Avril 3, 2015, sur Persée: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1999_num_52_3_3152.
- Grand, C. (2012). *Prendre en charge les troubles des apprentissages*. Delagrave.
- Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presse universitaire de France.
- Houdé, O. (2015, Mars/Avril). Plusieurs intelligences détectées dans le cerveau. *Cerveau & Psycho* , pp. 48-55.
- Houdé, O. (2005, Juillet). Se développer, c'est apprendre à inhiber. *La Recherche* , p. 75.
- Huche, F. L. (2002). *Le bégaiement option guérison*. Albin Michel.
- Jalley, E. (s.d.). *WALLON HENRI - (1879-1962)*. Consulté le Mars 20, 2016, sur Encyclopædia Universalis: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/henri-wallon/2-les-stades-du-developpement-de-la-personnalite/>
- Juignet, P. (2013). Philosophie de l'esprit et états mentaux. *PSY magazine* .
- Kyra Karmiloff, A. K.-S. (2012). *Comment les enfants entrent dans le langage, un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition*. Dreux: Retz.
- Lagercrantz, H. (2008). *Le cerveau de l'enfant*. Villeneuve d'Asc: Odile Jacob.
- Leclerc. (2005, Avril). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique* , pp. 157-168.
- Lemieux, G. (s.d.). *Les grandes étapes du développement du langage*. Consulté le Mars 20, 2016, sur Mission Maternelle: <http://www.mission-maternelle.ac-aix-marseille.fr/>

Loisy, C. (s.d.). http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/dev_lang.htm. Consulté le Mars 14, 2016, sur AC Grenoble: http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/dev_lang.htm

Mead, G. H. (2006). *L'Esprit, le Soi et la Société*. Paris: puf.

Monfrais-Pfauwadel, M.-C. (2014). *Bégaiement, bégaiements : un manuel clinique et thérapeutique*. Louvain-la-Neuve: de boeck solal.

Monfrais-Pfauwadel, M.-C. (2000). *Un manuel du bégaiement*. Solal.

Nadel, J. (2002). *Le développement de l'intelligence sociale, les précurseurs de l'intelligence sociale*. Intellectica.

Nadel, J. (2002). *Le développement de l'intelligence sociale, les précurseurs de l'intelligence sociale*. Consulté le Mars 15, 2015, sur Intellectica: http://intellectica.org/SiteArchives/archives/n34/34_7_Nadel.pdf

Nadel, J. (1997). *Théories de l'esprit*. Paris: Presse Universitaire de France.

Nader-Grosbois, N. (2011). *La Théorie de l'Esprit*. Bruxelles: de boeck.

Osta, A. (2014). Bégaiement. Centre de formation en orthophonie de Nice, Alpes Maritime, France.

Partz, M.-P. d. (2011). Bégaiement neurologique, bégaiement développemental : quel rapport ? Dans B. Piérart, *Les bégaiements de l'adulte* (pp. 85-88). Mardaga.

Piaget, J. (1966). *Le langage et la pensée de l'enfant*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

Premack, W. (1978). Does the chimpanzee have a "Theory of mind"? *Behavioral and Brain Sciences* .

Quadrige. (2003). La représentation du monde chez l'enfant. *Presses Universitaires de France* .

Raymond-Rivier, B. (1997). *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*. France: Mardaga.

Rédaction, C. d. (2012). *Le Robert Illustré*. Paris: Le Robert.

Rondal, J.-A. (1995). *Troubles du langage, diagnostic et rééducation*. Paris: Mardaga.

Rondal, J.-A. (1998). *Votre enfant apprend à parler*. Paris: Mardaga.

Rousseau, J.-J. (2009). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Edition Flammarion .

Roux, C. (2013). Mémoire d'orthophonie : L'accès à la Théorie de l'esprit chez le sujet porteur de la Trismomie 21. Nice, France.

Saarni, C. (2011, Décembre). *Développement affectif chez l'enfant*. Consulté le Mars 23, 2016, sur Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants: <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/69/developpement-affectif-chez-lenfant.pdf>

Schick, d. V. *Language and theory of mind : a study of feaf children*.

Spitz, R. (1968). *De la naissance à la parole, la première année de vie de l'enfant*. P.U.F.

Susanne Borel-Maisonny, E. P. (1964). *Le bégaiement, sa nature et son traitement*. Paris: Masson & Cie.

Tisseron, S. (1992). *La Honte : psychanalyse d'un lien social*. Paris: Dunod.

Veneziano, E. (2010). *Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux*. Paris: L'Harmattan.

Vygotski, L. (1997). *Pensées et Langage*. La Dispute.

Wikipédia. (2015, Mai 14). *Métacognition*. Consulté le Mai 2, 2016, sur Wikipédia: <https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9tacognition>

Zanghellini, G. (2014). Cours magistral : Retard Parole Langage. Centre de formation en orthophonie de Nice, Alpes Maritime, France.

ANNEXES

Annexe I : Mise en perspective des habiletés pragmatiques en fonction de l'âge

P
encontre

Tableau 4 : Mise en perspective des habiletés pragmatiques en fonction de l'âge

D'après :

- Bruner, 1983
- Bernicot, 1992
- Cronck, 1987
- Dore, 1979
- Grice, 1979
- Halliday, 1973
- Hardling, 1992
- Jakobson, 1963
- Searle, 1969

Compétences méta – pragmatiques
Habiletés discursives
Adaptation au contexte social (registres de langage)
Organisation de l'information : prise en compte du point de vue de l'autre décodage du message (inférences) et production (choix lexicaux et morpho-syntaxiques adaptés, organisation du discours)
Règles de coopération (GRICE),
Diversité et efficacité des actes de langage selon le contexte
Adaptation à l'interlocuteur (âge, disposition affective de l'autre, savoir partagé) et au contexte physique (lieu, moment, objets présents / absents)
Conscience des préalables aux tours de parole
Régie de l'échange : routines conversationnelles (attention à l'autre, alternance des tours de parole, initiation, maintien et clôture de l'échange), topicalisation de la conversation (lancement, maintien, changement et clôture des thèmes), prise en compte du feed back (réparation des bris, demande d'explicitation ...)
Efficacité des actes de langage en termes d'intention (BERNICOT)
Fonctions du langage (HALLIDAY) : informative, phatique, incitative, personnelle, heuristique, instrumentale, ludique
Théorie de l'esprit
Intentionnalité : comportements communicatifs (HARDLING) actes primitifs de parole (DORE)
Tour de rôle dans les échanges de regard, les épisodes de coaction, les vocalisations, le babillage
Attention Conjointe Mise en place des formats d'interaction (BRUNER)
3 mois à 6 mois 9 mois / 1 an 2 ans 3 ans 4 ans à 6 ans 7 ans 10 ans

Annexe II : Protocole diffusé

TEST DE SALLY ET ANNE (4 ans - 6 ans et 11 mois)

Le Test de Sally et Anne est un test psychologique pour évaluer les aptitudes d'une personne à comprendre que l'autre possède des états mentaux différents des siens. Il permet de tester le 1^{er} niveau de la Théorie de l'Esprit, c'est-à-dire que l'enfant comprend que les croyances peuvent varier d'une personne à l'autre, que l'autre peut posséder des représentations mentales correspondant ou non à la réalité. « Je pense que ... »

Il a été réalisé par Heinz Wimmer et Josef Perner en 1983. Simon Baron Cohen et ses collaborateurs l'ont développé dans le cadre de l'étude de la relation entre la théorie de l'esprit et l'autisme.

Consignes : découper les 5 vignettes de la dernière page. Les poser successivement en énonçant la phrase qui correspond.

1 ^{ère} vignette	2 ^{ème} vignette	3 ^{ème} vignette	4 ^{ème} vignette	5 ^{ème} vignette
---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------

1^{ère} vignette : « Voici Sally et voici Anne. Il y a une balle sur le sol »

2^{ème} vignette : « Sally met la balle dans le panier »

3^{ème} vignette : « Sally sort de la pièce pour aller se promener »

4^{ème} vignette : « Anne prend la balle dans le panier. Anne met la balle dans la boîte »

5^{ème} vignette : « Sally revient. Elle cherche la balle »

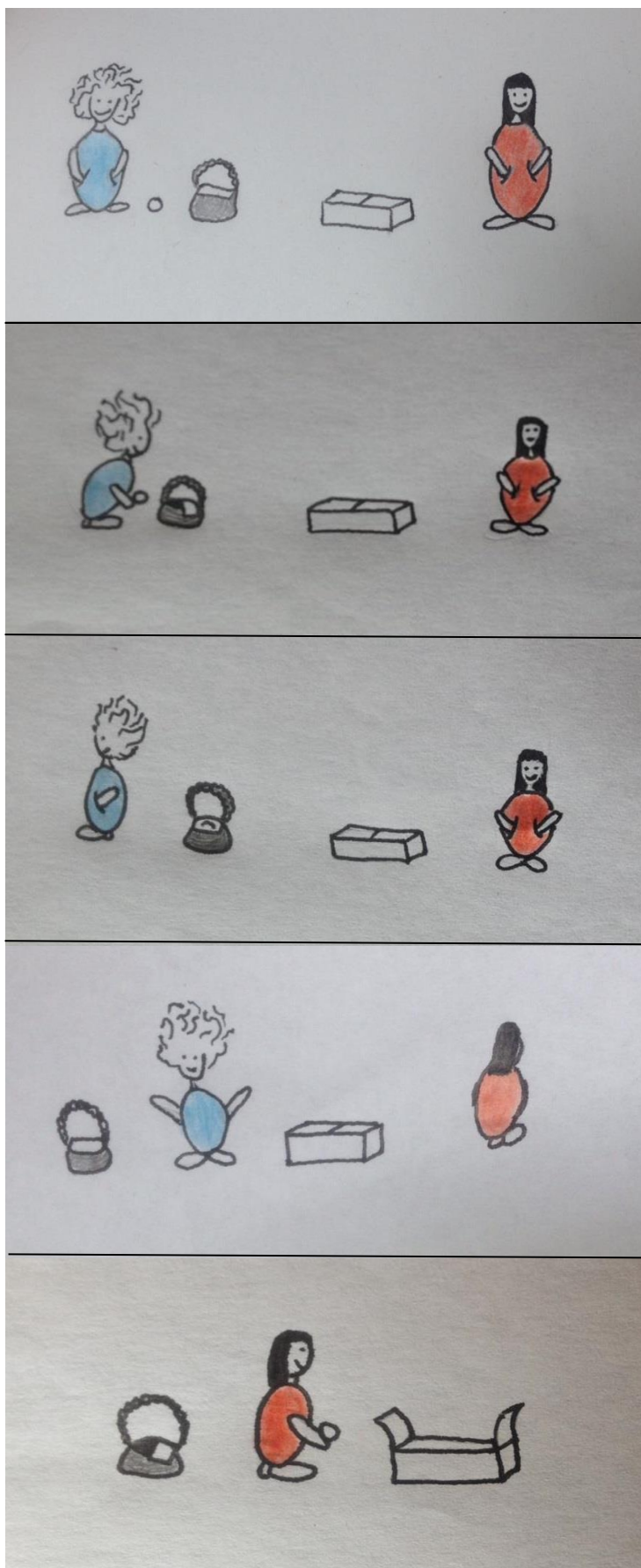
Question de l'orthophoniste à l'enfant : Où Sally va-t-elle chercher la balle ?

Questions subsidiaires :

- Où se trouve la balle ?
- Où était la balle au début ?

Vous avez la possibilité de réaliser cette épreuve avec des marionnettes ou des poupées et des objets afin de permettre aux enfants de les manipuler.

VIGNETTES A DECOUPER



TEST DE JOHN ET MARY (7 ans – 9 ans et 11 mois)

C'est un test adapté par H. WIMMER et J. PERNER pour tester le 2^{ème} niveau de la Théorie de l'Esprit, c'est-à-dire comprendre qu'une autre personne a une conception erronée de l'information détenue par une troisième personne.

« John et Mary vont souvent voir un marchand de glace qui est près de l'église. Un jour, alors que John est seul, il apprend en discutant avec le marchand de glace que celui-ci va déménager près du parc.

Mary n'a pas reçu cette information.

Où John pense-t-il que Mary ira acheter une glace, près de l'église ou près du parc ? »

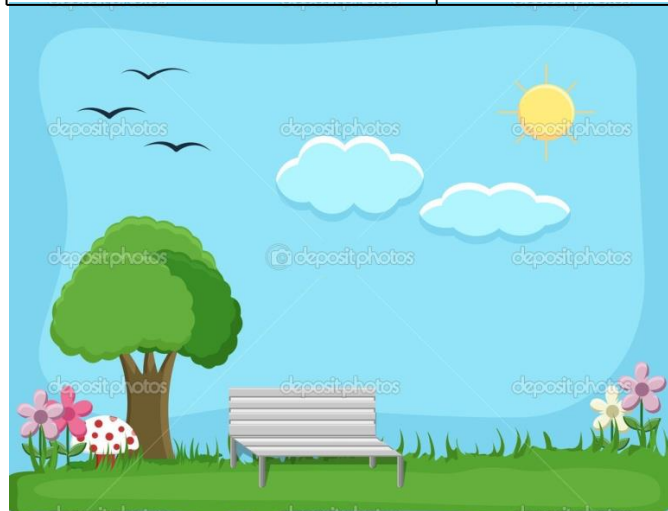
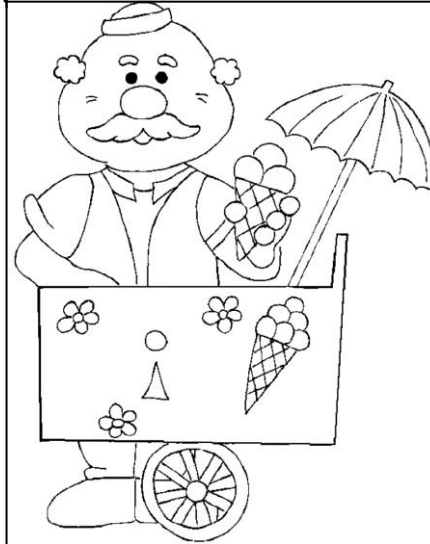
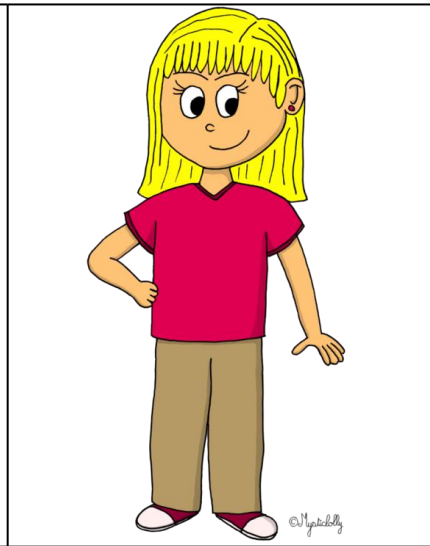
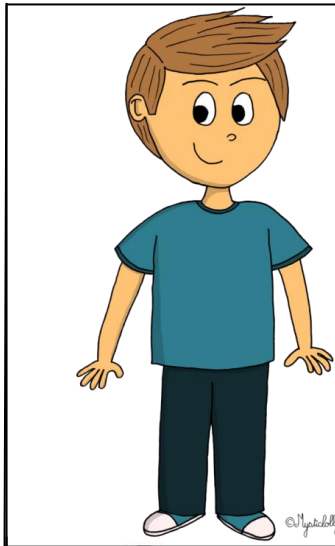
Reprise de la syntaxe de l'énoncé car sinon trop compliqué.

« Ca c'est une église et ça c'est un parc. Ca c'est un marchand de glace. Voici John et voici Mary. John et Mary vont souvent voir le marchand de glaces qui est près de l'église. Un jour, alors que Mary n'est pas là, John va parler tout seul au marchand de glaces. Le marchand de glaces explique à John qu'il va déménager près du parc. John sait alors que le marchand de glaces va déménager près du parc. Ca y est, le marchand de glaces a déménagé. Quelques jours plus tard, John revoit Mary. »

➔ *A ton avis John va croire quoi : que Mary ira acheter une glace près de l'église ou qu'elle ira acheter une glace près du parc ?*

Support imagé différent de Sally et Anne : pas de BD mais les différents éléments posés devant l'enfant (John, Mary, un marchand de glaces, une image d'église, une image d'un parc). A chaque fois qu'on mentionne un de ces éléments, on le pointe à l'enfant.

IMAGES A DECOUPER



Résultats du test de SALLY ET ANNE pour les enfants de 4 à 6 ans

- Initiales de l'enfant :
- Age : ans mois
- Niveau scolaire :
- En rééducation pour le bégaiement depuis : mois
- Réponses :
 - Q1 :

 - Q2 :

 - Q3 :

- Vos remarques :

Résultats du test de JOHN ET MARY pour les enfants de 7 à 9 ans

- Initiales de l'enfant :
- Age : ans mois
- Niveau scolaire :
- En rééducation pour le bégaiement depuis : mois
- Réponse à la question :

- Vos remarques :

Merci beaucoup du temps que vous m'avez consacré. Si les résultats de mon étude vous intéresse, je vous les transmettrai.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Les niveaux d'acquisition de la Théorie de l'Esprit, <i>La Théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge</i> , 2011.	7
Figure 2 : modèle tridimensionnel d'après Bloom et Lahey (1978).....	23
Figure 3 : Test de Sally et Ann, <i>www.particiapte-autisme.be</i>	46
Figure 4 : « Voici Sally et voici Ann. Il y a une balle sur le sol », Manon Portais, 2015.	47
Figure 5 : "Sally met la balle dans le panier", Manon Portais, 2015.....	48
Figure 6 : "Sally sort de la pièce pour aller se promener", Manon Portais, 2015.	48
Figure 7 : "Ann prend la balle dans le panier. Ann met la balle dans la boîte", Manon Portais, 2015.....	48
Figure 8: "Sally revient. Elle cherche la balle", Manon Portais, 2015.....	48
Figure 9 : John, <i>mysticlolly-leblog</i> Figure 10 : Mary, <i>mysticlolly-leblog</i>	49
Figure 11 : Le marchand de glace, <i>mysticlolly-leblog</i>	50
Figure 12 : le parc, <i>depositphotos.com</i> Figure 13 : l'église, <i>123RF.com</i>	50

Alix Portais

L'ACQUISITION DE LA THEORIE DE L'ESPRIT CHEZ LES ENFANTS SOUFFRANT DE BEGAIEMENT

75 pages, 63 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 12 mai 2016

RESUME

Ce mémoire aborde la Théorie de l'Esprit : elle permet au thérapeute du langage de s'intéresser à la forme et au fond du discours. Elle traduit l'intérêt que le locuteur porte à l'autre, la connaissance qu'il en a. Nous l'avons rapprochée du bégaiement car dans cette pathologie, il y a un trouble de la forme et du fond. Nous nous sommes interrogée sur l'acquisition et le développement de cette Théorie chez les sujets bègues. Y ont-ils accès comme les autres ? Ont-ils la capacité d'inférer à autrui des états mentaux liés au comportement ? Pour y répondre, nous avons créé un protocole utilisant des tests de fausse-croyance afin de détecter les compétences chez les sujets bègues et les enfants de notre population témoin, âgés entre 4 et 10 ans. Les résultats obtenus montrent qu'ils y ont également accès. Mais l'analyse qualitative traduit une différence au niveau de l'utilisation de cette Théorie.

This thesis addresses the *Theory of the Mind*: it allows the speech therapist to focus on the form and the substance of the speech. It reflects the interest and the knowledge that the speaker has for the other person. We compared it to stuttering because in that pathology, there is a disorder of the form and the substance. We questioned the acquisition and development of this *Theory of the Mind* in stuttering subjects. Do they have access to it like anyone else? Do they have the ability to associate mental states to someone's behavior? To answer these questions, we have created a protocol using false-belief tests in order to assess the skills of our control group comprised of stuttering subjects and children between 4 and 10 years old. The results of our study show that they do have access to this *Theory of the Mind*. However, the qualitative analysis indicates a difference in how they use of this *Theory* .

MOTS-CLES

Bégaiement ; Communication ; Langage ; Recherche ; Enfants ; Théorie de l'esprit.
Stuttering ; Communication ; Language ; Research ; Children ; Theory of mind.

Directeur DE MEMOIRE
Arlette Osta