

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques Médicales »
Année universitaire 2012/2013

Mémoire pour l'obtention du **Diplôme de Capacité d'Orthophoniste**

présenté par
Sophie BRICHE - COLOMIER
(Née le 12/02/1970)

**L'adaptation de la question de l'orthophoniste adressée à
l'enfant en situation de compréhension implicite :
Analyses d'études de cas.**

Président du jury : Monsieur Pasquet Frédéric,
Orthophoniste, Docteur en sciences du langage

Directrice du Mémoire : Madame Calvarin Suzanne,
Orthophoniste, enseignante à l'école d'orthophonie de Nantes

Membre du jury : Madame Guillotel-Durand Guilaine,
Orthophoniste

'Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation.'

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	5
PARTIE I – ASSISES THEORIQUES	7
I. INTRODUCTION	7
I.1 Ce qui sera abordé	7
I.2 Quelques mots sur la psychologie cognitive	8
II. LA COMPREHENSION : DEFINITION et DONNEES ACTUELLES	9
II.1 Définition :	9
II.2 Connaissances, ressources et processus :	9
II.2.1 Connaissances préalables	10
II.2.2 Le rôle des mémoires	10
II.2.3 Les mécanismes en jeu dans la compréhension	11
II.3 Spécificités de la compréhension écrite versus orale :	13
II.3.1 Le décodage écrit / oral	13
II.3.2 La syntaxe	14
II.3.3 La structure des récits	14
II.3.4 Les comportements aidants	14
II.4 L'activité de représentation :	15
II.4.1 La représentation en psychologie cognitive :	15
II.5 Les modélisations de la compréhension :	19
II.5.1 Modèle de construction - intégration	20
II.5.2 Modèle landscape	20
II.5.3 Modèle d'indexation d'événements	21
II.5.4 Modèle connexionniste de la compréhension des structures causales	21
II.5.5 Limites de ces modèles cognitifs	21
II.6 La nécessaire cohérence de la représentation élaborée	22
II.6.1 Concepts linguistiques propres à l'énoncé :	22
II.6.2 Types de cohérence :	23
III. FOCUS SUR DES COMPETENCES DE HAUT NIVEAU : inférences et métacognition	24
III.1 Qu'est-ce que l'implicite :	24
III.1.1 La compréhension du lexique, le sens des mots	25
III.1.2 L'ancrage direct et indirect des contenus implicites	26
III.1.3 Les différents types des contenus implicites	26
III.2 Les inférences :	28
III.2.1 Définition, rôle et modèle	28
III.2.2 Les types d'inférences : différentes classifications possibles	29
III.2.3 Les supports linguistiques des inférences	32
III.2.4 Le calcul interprétatif	34
III.3 Les compétences 'méta' : rôles dans le cadre de la compréhension de textes	35
III.3.1 Le lien entre compétences métalinguistiques et compréhension lexicale	35
III.3.2 Le rôle de la métacognition dans la lecture	36
IV. LES ENJEUX DANS L'ECHANGE : des concepts 'interaction' et 'question' aux étayages proposés	37

IV.1	Le développement de la communication	37
IV.1.1	Le développement de la communication et le modèle cognitiviste	37
IV.1.2	Le modèle socio-interactionniste - ses prolongements dans le modèle systémique dynamique ..	38
IV.2	Les interactions verbales :	39
IV.2.1	L'acte de parole.....	39
IV.2.2	Les composantes de l'interaction verbale	39
IV.2.3	Rôles du matériau sémiotique	40
IV.2.4	Compétences des interactants	41
IV.2.5	Cas du dialogue, du discours.....	42
IV.3	Pragmatique.....	42
IV.3.1	Pragmatique : définitions	43
IV.3.2	La théorie de l'esprit et les processus inférentiels.....	44
IV.4	Les questions dans l'interaction.....	45
IV.4.1	L'acte de question, la place des locuteurs	45
IV.4.2	Typologies et formes.....	46
IV.5	Les modalités en jeu dans l'intervention orthophonique via les activités de compréhension	48
IV.5.1	Les moyens d'évaluation de la compréhension :.....	48
IV.5.2	Quelques origines de difficultés dans le processus de compréhension :.....	50
IV.5.3	Les étayages : cadre et stratégies d'aide.....	50
IV.5.4	Quelques techniques de conduites d'entretien	52
PARTIE II - METHODOLOGIE.....		55
I.	Rappel de la problématique et des hypothèses :.....	55
I.1	Problématique :.....	55
I.2	Hypothèses :	55
II.	Méthodologie.....	55
II.1	La conceptualisation de l'étude	55
II.2	Les conditions d'observation.....	56
II.2.1	Les enfants :.....	56
II.2.2	Le matériel :.....	56
II.3	Le déroulement de l'activité	57
II.4	Les observables :	57
II.4.1	Observer la mise en situation.....	59
II.4.2	Observer les échanges en cours d'activité.....	59
II.5	Proposition d'analyses	60
II.5.1	Les questions posées par l'orthophoniste.....	60
II.5.2	Les propos et réponses de l'enfant.....	61
PARTIE III - PRATIQUE.....		62
I.	Présentation des enfants observés :	62
I.1	Critères de sélection :	62
I.2	Bilans et types d'épreuves	62
I.3	Théo.....	63
I.3.1	Présentation de l'enfant.....	63
I.3.2	Ce que pointent les bilans	65
I.4	Gaël	68
I.4.1	Présentation de l'enfant.....	68

I.4.2	Ce que pointent les bilans :	70
I.5	Julie	72
I.5.1	Présentation de l'enfant.....	72
I.5.2	Ce que pointent les bilans :	74
II.	ETUDE DE CAS n°1.....	76
II.1	Le texte	76
II.2	CAS DE THEO	77
II.2.1	Entrée dans l'activité :	77
II.2.2	La lecture du texte :	77
II.2.3	Déroulement de l'échange suite à la lecture faite par Théo :	77
II.2.4	Déroulement de l'échange après la lecture faite par l'orthophoniste :	81
II.2.5	Analyses :	83
II.3	CAS DE GAËL	87
II.3.1	Entrée dans l'activité :	87
II.3.2	La lecture du texte :	87
II.3.3	Déroulement de l'échange suite à la lecture faite par Gaël :	87
II.3.4	Déroulement de l'échange après la lecture faite par l'orthophoniste :	90
II.3.5	Analyses :	91
II.4	CAS DE JULIE	94
II.4.1	Entrée dans l'activité :	94
II.4.2	La lecture du texte :	94
II.4.3	Déroulement de l'échange suite à la lecture faite par Julie :	94
II.4.4	Déroulement de l'échange durant la lecture faite par l'orthophoniste :	97
II.4.5	Analyses :	100
III.	ETUDE DE CAS n°2.....	104
III.1	L'extrait video	104
III.2	CAS DE THEO	105
III.2.1	Entrée dans l'activité :	105
III.2.2	Déroulement de l'échange – visionnages sans le son :	105
III.2.3	Déroulement de l'échange – visionnages avec le son :	107
III.2.4	Analyses :	108
III.3	CAS DE GAËL	111
III.3.1	Entrée dans l'activité :	111
III.3.2	Déroulement de l'échange – visionnages sans le son :	111
III.3.3	Déroulement de l'échange – visionnages avec le son :	112
III.3.4	Analyses:.....	114
III.4	CAS DE JULIE	117
III.4.1	Entrée dans l'activité :	117
III.4.2	Déroulement de l'échange – visionnages sans le son :	117
III.4.3	Analyses :	120
IV.	ETUDE DE CAS n°3.....	123
IV.1	L'extrait de BD.....	123
IV.2	CAS DE THEO	124
IV.2.1	Entrée dans l'activité :	124
IV.2.2	Phase d'écriture : que mettre à la place du mot 'schtroumpf' ?	124

IV.2.3	Déroulement des échanges après l'activité écriture.....	124
IV.2.4	Déroulement des échanges pendant l'activité lecture.....	125
IV.2.5	Phase de dessin : dessiner la chute de l'histoire :	126
IV.2.6	Déroulement des échanges après l'activité dessin.....	126
IV.2.7	Analyses :	128
IV.3	CAS DE GAËL	131
IV.3.1	Entrée dans l'activité :	131
IV.3.2	Phase d'écriture : que mettre à la place du mot 'schtroumpf' ?	131
IV.3.3	Déroulement des échanges après l'activité écriture.....	131
IV.3.4	Déroulement des échanges pendant l'activité lecture.....	131
IV.3.5	Phase de dessin : dessiner la chute de l'histoire :	133
IV.3.6	Déroulement des échanges après l'activité dessin.....	133
IV.3.7	Analyses :	134
IV.4	CAS DE JULIE	137
IV.4.1	Entrée dans l'activité :	137
IV.4.2	Phase d'écriture : que mettre à la place du mot 'schtroumpf' ?	137
IV.4.3	Déroulement des échanges après l'activité écriture.....	137
IV.4.4	Déroulement des échanges pendant l'activité lecture.....	138
IV.4.5	Phase de dessin : dessiner la chute de l'histoire :	140
IV.4.6	Déroulement des échanges après l'activité dessin.....	141
IV.4.7	Analyses :	141
VI.	DISCUSSION.....	145
VI.1	A propos des supports.....	145
VI.2	Stratégies et attitudes des enfants	145
VI.2.1	Compétence de compréhension : a-modale.....	145
VI.2.2	L'évaluation de la compréhension	146
VI.2.3	Les stratégies de fonctionnement et attitudes relevées chez les enfants de l'étude	147
VI.3	Stratégies et adaptations de l'orthophoniste.....	150
VI.3.1	Les constats :	150
VI.3.2	La conduite des entretiens.....	153
VI.3.3	Le lien avec les modèles cognitifs.....	153
VI.4	Confrontation à la problématique et aux hypothèses	154
	CONCLUSION	156
	Références bibliographiques	158
	ANNEXES.....	162

INTRODUCTION GENERALE

A l'origine de ce travail

La réflexion que je propose de mener s'inscrit dans un large cadre qui englobe celui du dire, du comprendre : celui de l'être. 'Etre' à considérer dans la relation à l'autre, pour quelle place parmi les autres et avec quelle perspective et possibilité d'en changer. Deux auteurs m'ont particulièrement fait réfléchir avant même que ce travail ne s'engage : Alain Bentolila et Serge Boimare. Mais ces lectures ont fait sens parce qu'au quotidien et dans les rôles différents que je peux endosser, j'ai été témoin ou acteur de situations, où m'est venue la question : 'pourquoi cette incompréhension ?' : que ce soit la mienne ou celle de l'autre. Souvent on peut y répondre, quitte à déployer des efforts d'analyse, à redérouler le fil de l'histoire. Parfois, elle nous laisse perplexe. Nous sommes tous amenés à nous la poser. Nous pouvons également nous satisfaire du constat, mais nous pouvons aussi souhaiter y remédier.

Quoi qu'il en soit, elle me semble particulièrement appropriée pour une orthophoniste en devenir.

Tous, nous pouvons être victime d'incompréhension, ce qui rend impossible de considérer cette habileté comme une : à la fois indivisible et qui serait la même en toute circonstance. Cependant, l'impact sur l'être n'est pas le même surtout si elle est fréquente et qu'elle se produit en situation dite 'simple'. S'intéresser à la compréhension vaut parce que son absence cantonne celui à qui elle échappe, à rester en périphérie de la situation, de l'échange et donc met à la marge, creusant petit à petit à force de répétition le fossé entre lui et l'autre, le groupe, voire la société. *Tout comme échec scolaire, échec professionnel, échec civique, voilà ce que promet l'absence de véritable pouvoir linguistique*¹. Le pouvoir linguistique ne s'arrête pas au 'parler beau'. Il concerne le *juste usage de la langue [...], qui s'appuie sur une évaluation des attentes et des besoins de l'autre, évalue avec précision le thème et le propos du message et mobilise en conséquence les moyens linguistiques nécessaires.*² La compréhension est bien un pré-requis de ce parler juste. Le risque pointé est *d'être tenu à l'écart des cercles de réflexion collective, des jeux d'influence et des centres de décision*³. Cette ghettoïsation s'auto-entretient puisque la mise à l'écart est de fait. Elle règle alors l'envie et la capacité de conquérir le verbe et au-delà la compréhension du monde, et le pouvoir de le transformer.

Cette réalité peu engageante est également décrite par Serge Boimare. Il évoque ces enfants en décrochage scolaire voire social enfermés dans une spirale qui les place dans l'incapacité de penser, à la fois empreints d'un conformisme de pensée et fonctionnant en association immédiate. Il s'agit même d'un véritable empêchement qui va au-delà d'une simple volonté de faire [2] [3]. On retrouve ainsi ce carcan qui limite l'individu dans sa conquête du monde et dans sa réalisation en tant que sujet. A nouveau nous pouvons nous questionner sur ces fonctionnements déviants qui s'imposent à lui et

¹ Cité par Bentolila, A., [1] p.108

² *Ibid.* p111

³ *Ibid.* p120

paradoxalement sont recherchés de peur d'être exclus *du club de l'inculture et de la virilité mêlées*.⁴ De même que *lorsqu'on ne peut s'inscrire pacifiquement sur l'intelligence des autres, la seule façon d'exister, c'est de laisser physiquement des traces sur le corps de l'autre*.⁵

S'intéresser à la compréhension, c'est nécessairement s'intéresser au verbe. Ne pas accéder à ces compétences peut être un jour insupportable et créer alors, souffrance et, enfermement ou révolte.

Comment a été pensé ce travail

Devant ce constat je me suis posée la question des leviers à la disposition de l'orthophoniste quand de façon régulière en séance un enfant ne comprend pas ou comprend mal. Cependant, convaincue de l'absolue nécessité que le sens émerge de l'enfant pour qu'il ait une chance de devenir pérenne et ses mécanismes de mise au jour reproductibles, il était évident d'observer les paroles de l'orthophoniste et plus particulièrement celles qui servent de déclencheur à l'enfant pour que sa pensée chemine vers une meilleure compréhension. Parmi toutes les formes de paroles possibles, la question est celle que je retiens. Elle me semble la plus pertinente, ici, car interpelle l'enfant, et le place en situation d'agir. Mais ce dont il s'agit en fin de compte, c'est de la sollicitation de sa pensée et de toutes ses compétences de sujet parlant.

Marquée dans ma réflexion préalable par les devenirs possibles de ces enfants en rupture avec le verbe qui ne présentent a priori ni troubles spécifiques du langage, ni déficience intellectuelle, je me suis attachée à vouloir observer des enfants tout-venant, en âge d'adopter les stratégies de compréhension, dont les plus complexes font appel aux inférences, dans des situations adaptées à leur âge. Multiplier les observations et les situations étaient alors autant de possibilités de recueillir à la fois des constantes dans les questions de l'orthophoniste et les effets sur la non-compréhension qu'en ont ces enfants, mais aussi des éléments plus isolés (facilitateurs ou non) propres à une situation en particulier. Les séances hebdomadaires d'octobre 2012 à avril 2013 de trois enfants ont donc servi de terrain d'observation et ont permis le recueil et l'analyse des échanges avec l'orthophoniste. Les situations proposées devaient couvrir l'ensemble des modalités possibles d'accès au support, même si la compréhension est considérée comme relativement autonome par rapport à différents médias [4].

⁴ Cité par Bentolila, A.,[1] p.62

⁵ *Ibid.* p127

PARTIE I – ASSISES THEORIQUES

I. INTRODUCTION

I.1 Ce qui sera abordé ...

Dans cette partie ASSISES THEORIQUES dédiée à une synthèse des données actuelles concernant le champ de la compréhension, nous nous attacherons d'abord, partant de la définition de ce qu'est la compréhension et de ce qu'elle met en jeu, à décrire les mécanismes et processus activés, selon l'approche de la psychologie cognitive. Nous distinguerons les spécificités des mécanismes sollicités dans les modalités écrites.

Nous étudierons de plus près les habiletés qui attirent davantage notre attention dans l'activité de compréhension à savoir la capacité à réaliser des inférences, en nous interrogeant sur ce que recouvre la notion d'implicite. Nous étendrons notre réflexion sur les inférences indispensables dans l'élaboration d'une représentation cohérente des informations traitées, jusqu'à faire le lien avec des capacités de métacognition, nécessaires dans l'exercice de lecture en vue d'obtenir une bonne compréhension de textes écrits.

Puis, nous nous extrairons de ce cadre, certes large mais abordé sous l'angle de la compréhension, pour rappeler quelques fondements sur l'interaction de tutelle, mise en place dans un échange entre le thérapeute et son jeune patient, en nous attardant sur les spécificités d'un échange questions/réponses. Puis en faisant appel aux relations entre développement et apprentissage décrites à l'origine par Vygotsky, nous rappellerons l'importance de la posture de l'orthophoniste dans l'interaction, c'est-à-dire, une attitude attentive et adaptée à la fois aux capacités cognitives de l'enfant, mais également à son implication et motivation. Les caractéristiques de l'échange et l'état d'adhésion de l'enfant n'étant pas neutres dans le mécanisme de la compréhension.

Enfin après ce tour d'horizon nous nous intéresserons aux difficultés de compréhension rencontrées par l'enfant, pour en venir aux moyens d'évaluation de cette compétence qui sont à disposition du professionnel. Nous questionnerons les limites de ces moyens d'évaluation, et aborderons quelques pistes et conduite d'entretien et de questionnement pour accompagner l'enfant dans son processus de compréhension.

1.2 Quelques mots sur la psychologie cognitive

La psychologie cognitive est considérée avec les sciences humaines (philosophie et linguistique), la biologie (neurosciences) et l'informatique (l'intelligence artificielle) comme centrale dans les sciences cognitives, qui s'intéressent à l'esprit.

C'est donc une sous-discipline des sciences cognitives, dont l'objet d'étude est l'intelligence ou « comment on fait pour penser », faculté mobilisée dans de nombreuses activités : les perceptions (objets, formes, couleurs...), les sensations (gustatives, olfactives...), les actions, la mémorisation et le rappel d'informations, la résolution de problèmes, le raisonnement (inductif ou déductif), la prise de décision et le jugement, la compréhension et la production du langage, etc... [16]

La psychologie cognitive propose de manière scientifique (via des expériences et analyses objectives, rigoureuses et précises) des mécanismes décrivant et expliquant « comment » une tâche cognitive est réalisée. Ces opérations mentales peuvent être soit très générales (intervenir dans différentes tâches cognitives), soit très spécifiques (propre à une activité particulière). Elles doivent tenir compte à la fois de contraintes structurelles (ex : MCT, MDT) ou fonctionnelles (caractéristiques des processus et représentations mentales) [16].

La démarche scientifique de la psychologie est récente au regard d'autres disciplines (1879 – Wundt à Leipzig). Elle a évolué en une succession d'écoles, chacune mettant au point une méthode privilégiée basée sur des principes, conceptions relatifs à la cognition humaine et à son fonctionnement. Ces écoles se sont positionnées les unes par rapport aux autres et ont donc eu des développements parallèles pour certaines d'entre elles (structuralisme vs associationnisme, gestaltisme vs behaviorisme vs cognitivisme).

La psychologie cognitive a retenu du behaviorisme l'approche scientifique : objective et rigoureuse (expériences reproductibles, méthode scientifique de collecte de données), tout en rejetant le postulat behavioriste selon lequel les états mentaux (processus) sont opaques, non accessibles à la conscience et ne peuvent donc être objets d'étude.

Elle a retenu de la psychologie gestaltiste et fonctionnaliste que les opérations mentales participent à la vie mentale avec des contenus et des éléments de pensée, et que ces opérations mentales sont les médiateurs entre l'environnement et le comportement.

C'est donc sur la base d'expérimentations en manipulant les méthodes, la structure et l'environnement des tâches et en analysant les indices laissés par les comportements générés, qu'elle définit les processus et les représentations mentales mis en œuvre dans les tâches cognitives. Il s'agit donc et c'est la nouveauté avec la psychologie cognitive d'inférer ces processus [16].

II. LA COMPREHENSION : DEFINITION et DONNEES ACTUELLES

Ainsi que dans toute démarche de soin, il est indispensable pour agir de façon la plus pertinente voire efficace possible de connaître le fonctionnement du domaine dans lequel on intervient. C'est pourquoi, il s'agit dans ce premier chapitre de rassembler les données actuelles sur le mécanisme complexe qu'est la compréhension en situation orale ou écrite, au cœur de notre problématique et des études de cas travaillées ci-après.

Nous avons besoin de cerner quels sont à la fois les compétences, les capacités, les processus requis selon une approche cognitiviste, ou parfois psycholinguistique pour comprendre les modèles proposés par les chercheurs. Ces modèles ne sont pas une fin en soi, mais plutôt point de départ d'une réflexion pour bâtir ou étayer une intervention auprès d'un enfant en difficulté de compréhension.

II.1 Définition :

La compréhension est avant tout une activité complexe. Elle recouvre un certain nombre de processus coordonnés, ceux-ci agissant à différents niveaux. Elle est considérée comme transversale dans ses mécanismes fondamentaux, c'est-à-dire indépendante des supports [4], moyennant les spécificités de certains d'entre eux : décodage pour le support écrit, intonation, vitesse d'élocution pour le discours oral qui sont entre autres exemples, nous le verrons plus loin des paramètres potentiellement perturbateurs de la compréhension.

Par compréhension nous entendons à la fois l'ensemble des processus activés, mais également le résultat de cette coordination appelée : représentation. Cette représentation, et nous le détaillerons plus loin, pour être satisfaisante au sens de la compréhension devra remplir plusieurs objectifs : être cohérente, être fidèle aux intentions de l'émetteur.

Cependant, et de là découle toute la difficulté de cette habileté, nombreux sont les cas, où une latitude d'interprétation est possible se traduisant par l'élaboration d'une représentation finale pouvant varier d'un individu à l'autre mais n'entravant pas en fin de compte la compréhension globale. Les inférences dites optionnelles jouent entre autre ce rôle.

II.2 Connaissances, ressources et processus :

Partant d'une situation qui nous demande de comprendre un propos oral / écrit, nous traitons ici du « comment », et du « à l'aide de quoi » nous sommes à même de construire une représentation fidèle à l'intention du locuteur ou scripteur. Nous verrons plus loin les différents types et formats de représentations. D'abord, considérons la représentation au sens originel du terme : acte de rendre présent (du latin « repraesentare »).

Le prérequis de la capacité de compréhension est incontestablement un certain nombre de connaissances en mémoire à long terme.

Celles-ci vont permettre et limiter l'interprétation [5].

II.2.1 Connaissances préalables

Les connaissances préalables sont celles déjà acquises et accessibles. Nous en distinguons 3 types :

Les connaissances spécifiques au thème de la situation (discours, texte) qui seront les mots associés aux différents concepts abordés, c'est-à-dire des représentations mentales qui peuvent servir de sens à une expression linguistique, un signifiant [5].

Les connaissances langagières permettant de traiter les informations tant au niveau de la phrase que de l'ensemble du récit, c'est-à-dire permettre une analyse syntaxique pour pouvoir résoudre des difficultés de structure type enchâssement (exemple avec les propositions relatives : *le garçon dont le père...*) de rattachement d'adjectif ou d'adverbe (*l'homme lui tourna le dos, tant il était agressif...*), de préposition (*par-delà les océans...*), d'identification du sujet ou du complément (*il lui court après...*), de catégorisation (*savant* qui peut avoir différents statuts), de temps (présent, passé, futur), d'espace (*là, ici...*) mais aussi pour résoudre des ambiguïtés structurales non lexicales ou des ambiguïtés lexicales (types polysémiques (*belle-fille*) ou homonymiques) [5].

Les connaissances dites du monde qui sont un ensemble de concepts, représentations, schémas, scripts modèles stockés en mémoire au fil des expériences de tous ordres (vécues, non vécues, entendues, lues, vues). Citons plus particulièrement, la connaissance de l'organisation spécifique de texte comme : un récit (trame avec : un début, ...) [10], ou encore le cas des problèmes de mathématique (situation, données...). Mais aussi des données relativement similaires pour les individus vivants dans une même culture [4], comme les actes conventionnels (*se lever quand le directeur entre dans la classe*) ou comportemental/émotionnel (*rougir* qui exprime la gêne ou la colère en fonction du contexte) qui vont servir la pragmatique que nous aborderons plus loin.

II.2.2 Le rôle des mémoires

D'emblée, nous voyons que la ressource mnésique va jouer un rôle fondamental en tant que support des représentations, mais aussi en tant que lieu de stockage d'éléments collaborant à l'élaboration de la représentation du récit (oral/écrit). Concernant, ces connaissances préalables, il s'agit de la mémoire à long terme (notée MLT).

Cependant, en cours de traitement des informations lues, entendues d'autres aspects de la mémoire vont intervenir : la mémoire à court terme (notée MCT), et la mémoire de travail (notée MDT) : à la fois pour stocker momentanément les informations perçues (visuellement, auditivement) mais aussi pour maintenir « actives » les informations à traiter (c'est-à-dire pour des mises en relation, ou une recherche de référence de pronom) qui sont à la fois des informations dites « immédiates », mais également des informations « antérieures » (i.e. plus avant dans le l'énoncé, le texte ou les connaissances préalables).

Ces compétences mnésiques s'accompagnent d'une nécessaire attention : elle va permettre de positionner le focus sur ce qu'il y a à traiter, mais tout en étant vigilant quant aux potentielles informations en mémoire à long terme qui sont susceptibles d'être activées [4].

La mémoire (et particulièrement la mémoire de travail) ainsi que l'attention sont donc des éléments cruciaux de la réussite des activités de compréhension. La sollicitation de ces ressources se traduit en notion de « coût cognitif », qui pour chaque individu se trouve être borné. De plus s'ajoute à cela, une notion de vase communicant : ce qui est consommé à l'instant t par une ressource (exemple : l'attention mobilisée par le traitement des mots) vient se déduire de la capacité totale disponible pour les autres processus (exemple : traitement pour imaginer les situations ou événements) [4].

II.2.3 Les mécanismes en jeu dans la compréhension

II.2.3.1 Le traitement global intègre des traitements locaux cohérents

Voyons à présent l'organisation et la coordination des différentes activités qui entrent en jeu dans le mécanisme de compréhension. Il s'agit de simultanément maintenir le cap de :

- l'objectif que l'on se fixe par rapport au texte lu/entendu,
- des intentions du locuteur, scripteur
- la construction de la représentation qui intègre les informations perçues séquentiellement et donc une actualisation récurrente de cette représentation,
- la cohérence du produit de cette élaboration.

L'objectif que l'on se fixe est tout à fait variable des situations : il est bien évidemment différent que l'on écoute un cours de math (si on se fixe l'objectif de comprendre le raisonnement), le récit de vacances d'une amie (dont on sait qu'elle est partie au sport d'hiver), qu'on lise pour se distraire des nouvelles humoristiques (dont on a surtout hâte de connaître la chute) ou encore qu'on lise un document technique de travail (dont on a nécessairement besoin de comprendre les tenants et aboutissants). Le curseur de la qualité de la compréhension pourra être donc le compromis entre cet objectif et les intentions du locuteur dont on accepte ou pas de tenir compte. Cette disposition implicite, participera de la disponibilité et qualité de notre attention, voire motivation.

Sur réception d'informations perçues séquentiellement, se mettent en place différents traitements pour lesquels il faut une nécessaire distribution de l'attention [4].

Tout d'abord le traitement local des informations nouvelles, se cantonne à permettre la compréhension au niveau de la phrase, à l'issue duquel est élaborée une représentation initiale. Puis au fur à mesure du déroulé du récit, un traitement global s'effectue, qui intègre la totalité des données dans une représentation cohérente. Notons que la représentation globale aboutie n'est pas systématique : il peut y avoir des compréhensions en îlot, sans qu'aucun lien n'ait été établi avec succès de bout en bout.

Enfin et parce que la représentation globale peut être erronée, un traitement supplémentaire intervient, qui est un va-et-vient continu entre ce qui est en mémoire et ce qui est en cours de traitement. Il assure la compatibilité entre le traitement local et le traitement global, c'est-à-dire que les données s'insèrent dans une interprétation globale et que l'interprétation globale est cohérente avec les données localement traitées [4].

II.2.3.2 Les différents types de traitements

Selon la nature des énoncés, simples ou complexes, différents traitements sont réalisés. Ils ne sont tous à considérer au même niveau.

Une identification des mots, de l'image du geste et l'accès au concept associé présent en mémoire (activation).

Si ce n'est le cas, l'élaboration (puis l'apprentissage) de nouveaux mots via des **traitements morphologiques** (dérivationnel - flexionnelle) permettant par un mécanisme d'analogie d'interpréter des mots / formes verbales non référencées en mémoire sur la base d'identification des morphèmes typiques d'une catégorie grammaticale connue. Ainsi sur la base de la connaissance préalable de boulangerie et épice, il est possible par analogie de concevoir le terme épicerie.

Le traitement syntaxique va permettre de connaître les relations entre les entités, surtout nécessaires dans le cas d'un nouveau thème abordé. La maîtrise est fonction de la fréquentation d'exemples rappelant de telles structures. Ainsi à l'oral comme à l'écrit la familiarisation de propositions relatives type « qui » (une des premières acquise par le jeune enfant) permettra la compréhension facile de l'expression : *le garçon qui grimpe*. Sans pour autant garantir celle utilisant le pronom relatif *duquel* par exemple (qui est l'un des pronoms relatifs les plus complexes). La syntaxe va permettre d'identifier la fonction des termes de la proposition (sujet, verbe => agent, action), d'analyser l'ordre des mots afin de procéder à des regroupements...

Le traitement des connecteurs via les catégories syntaxiques (conjonctions, prépositions, adverbes et locutions associées [5]) intervient à l'intérieur du traitement syntaxique.

Le traitement des inférences est le recours à des connaissances non explicitement évoquées qu'il s'agit ou de retrouver en mémoire ou de déduire pour établir la continuité dans la représentation et la signification du récit [4]. La notion d'inférence est très large, nous la détaillerons au chapitre suivant.

Le traitement des anaphores associe de façon certaine un référent aux pronoms pour l'essentiel. Anaphore est à entendre dans le sens grammatical. Ce traitement est complexe dans les cas ambigus (on a affaire alors à un traitement particulier d'inférences), ou alors simple, lorsqu'il n'y a pas de confusion possible (*Paul et Virginie courent. Elle tombe*). Les anaphores peuvent se trouver sous la

forme syntagmatique. Syntagme ou pronom assurent la reprise sémantique d'un précédent segment appelé antécédent (Larousse). Ainsi dans l'œuvre de Bazin : « Vipère au poing » il faut reconnaître dans le surnom : « Folcoche », la mère détestée par ses deux fils aînés Jean et Ferdinand.

Le traitement d'intégration des informations contextuelles fait intervenir les conditions d'utilisation de l'énoncé : la situation elle-même, le savoir partagé entre le locuteur/scripteur, le compreneur, mais également les intentions en présence. Dans le cas d'un récit oralisé, la prosodie, les intonations, les attitudes soutiennent et donnent une coloration au récit. Elles permettent la circulation des émotions, des effets recherchés par le locuteur (humour, indignation, colère, agacement...), mais également via l'accentuation la volontaire mise en évidence de tel mot, telle locution..., c'est-à-dire les traits linguistiques porteurs d'indices clés dans la compréhension.

II.3 Spécificités de la compréhension écrite versus orale :

Pour faire suite à la description des connaissances et processus sollicités en cours de compréhension, citons ceux propres à la lecture en les mettant en perspective par rapport à leur « équivalents » oraux s'ils existent. Rappelons que « lire » *est un processus dynamique de différentes activités simultanées en fonction d'objectifs tels que la finalité est de construire une représentation (interprétation qui respecte l'objet du texte voulu par l'auteur)* [4].)

II.3.1 Le décodage écrit / oral

La spécificité première de la compréhension écrite est la phase d'identification des mots, qui nécessite:

- la maîtrise du principe alphabétique
- la maîtrise de la conversion phonologique (voie indirecte de la lecture)
- l'activation progressive puis principale (chez le lecteur expert) du lexique orthographique (voie directe).

Sans être une condition suffisante pour la compréhension, des études font état d'un lien entre vitesse de lecture (et donc de déchiffrage) et compréhension [6]. La vitesse de lecture est donc un indice des capacités de la compréhension lexicale. Elle est utilisée en test d'évaluation associée à la précision de décodage (exemple : le test de Khomsi LMC-R [A]).

Notons qu'à ces traitements complexes pour le lecteur débutant ou faible, s'ajoute celui de la facilitation que peut offrir le traitement du contexte. La contrepartie est qu'elle est coûteuse en ressources attentionnelles, car il y a focalisation sur le traitement du code au dépens de la gestion de la compréhension du texte lui-même [4].

A l'oral, l'interlocuteur sera sensible à la vitesse d'élocution, la qualité de prononciation (articulation), les accents, le respect des temps de pauses ... qui seront autant de paramètres pouvant intervenir dans la difficulté de saisir une partie du discours.

II.3.2 La syntaxe

Un autre paramètre à prendre en compte est celui de la syntaxe, qui est plus complexe dans le cadre d'un texte lu ou entendu que pour un récit oral spontané. Cette différence tient au fait que pour les textes écrits, l'auteur utilise en général des structures syntaxiques peu ou moins couramment utilisées à l'oral comme certaines relatives, les formes passives, les anaphores, les adverbes, des temps du récit comme le passé simple ou l'imparfait, ou d'autres modes que l'indicatif ou l'impératif. Ces choix sont ajustés en fonction de ses intentions et des effets voulus : texte informatif, narratif, texte synthétique, poétique... La ponctuation peut également jouer un rôle : les différents signes remplaçant des connecteurs établissent des natures de relation différentes entre les propositions juxtaposées.

II.3.3 La structure des récits

Par ailleurs, et comme nous l'avons évoqué plus haut, les récits sont définis par une organisation spécifique. La connaissance de cette trame participe à l'élaboration de la représentation globale, et à sa cohérence. Le récit se définit ainsi par différentes phases organisées temporellement. C'est une des formes principales du discours. Il s'agit de guider l'interlocuteur, de l'amener du début au milieu puis à la fin de l'histoire, de lier les phrases les unes aux autres en utilisant des outils linguistiques : marqueurs de temps, conjonctions et pronoms qui vont trouver leur ancrage dans le texte linguistique même. Ces outils permettent de faire du lien (événements, personnages, choses, actions) afin d'avancer dans le récit sans avoir besoin de tout expliciter, sans s'arrêter sur tous les détails [11].

Les études montrent que le respect de cette trame « conventionnelle » dans les textes permet une lecture plus rapide et une meilleure compréhension par rapport à un texte où ces mêmes phrases seraient présentées dans un ordre différent [4]. En effet, on ne peut négliger cette dimension culturelle de la structure de récit, ainsi que le montrent des travaux sur la difficulté de compréhension de contes amérindiens qui ont une structure de récit différente des contes occidentaux. Cette structure (organisation et codes) inhabituelle explique ces difficultés rencontrées par les adultes participant à cette étude [10].

II.3.4 Les comportements aidants

Enfin, comprendre un texte fait intervenir idéalement des compétences de contrôle et régulation que nous détaillerons plus tard. Ce sont des activités de métacognition qui sont indispensables à la bonne élaboration de la représentation globale du texte lu, dès lors que le lecteur rencontre des difficultés liées à l'une ou l'autre des spécificités citées au préalable (décodage, réalisation d'inférence, traitement de la syntaxe...). En effet, car contrairement à la situation orale (écoute d'un récit), on ne peut compter sur des aides ni extralinguistiques (gestuelle, expression) ni linguistiques de l'auteur (intonation, prosodie, reformulation, explication...) qui rendraient particulièrement saillantes certaines informations par rapport à d'autres. En effet, les faits intonatifs et plus largement prosodiques appartiennent à la catégorie linguistique, car ils relèvent du canal auditif, et sont incorporés à la trame phonique. Ils jouent un rôle décisif dans l'actualisation des contenus implicites, relevant de l'énoncé [8] (cf. III.1.2).

Pour pallier à cette solitude face aux possibles problèmes d'incompréhension dans les situations de lecture, doivent se mettre en place les traitements d'évaluation, de contrôle et de régulation.

II.4 L'activité de représentation :

II.4.1 La représentation en psychologie cognitive :

Intéressons-nous à présent à la notion fondamentale de représentation, puisque à la fois produit d'une élaboration (représentations occurrentes) des mécanismes sollicités dans la compréhension, mais également objet alimentant ces mêmes mécanismes (représentations permanentes) [5] comme évoqué dans le paragraphe précédent.

II.4.1.1 La représentation est le résultat d'un acte de pensée :

Auparavant, il peut être éclairant de définir le concept de représentation, comme une intériorisation de la réalité connue (1er sens) mais également comme une médiation (2ème sens) qui rende présent l'objet réel non assimilable par la sphère subjective [9].

Autrement dit, si les organismes manifestent des comportements différents quand ils sont en interaction avec leur environnement, c'est qu'ils possèdent des cognitions sur cet environnement : c'est à dire qu'ils sont capables de se le représenter [9]. Ces représentations mentales ne sont directement accessibles qu'à l'individu qui les génère ou les active (on ne peut que les inférer). Elles ne sont pas stables, car dépendent des apprentissages, de l'histoire personnelle, du contexte, de l'évolution de la mémoire, des oublis... [5].

Les représentations sont le fruit d'un codage, c'est à dire une transformation associant un élément du monde représenté à un élément du monde représentant. Cette transformation réalisée par le système cognitif est donc une interprétation en fonction des connaissances, intérêts, motivations, buts et humeurs du moment.

Qui dit codage, dit recours à un système de symboles et de signes (Richelle 1991)⁶. Ils peuvent prendre la forme de symboles abstraits, verbaux ou imagés dans le cas des représentations symboliques.

II.4.1.2 A la notion de représentation sont associés les termes de : causalité, connaissances et intentionnalité.

L'objet est cause de la représentation :

Locke⁷ établit une relation de causalité entre l'objet et sa représentation, plus exactement entre nos sens et ce qu'ils saisissent de l'objet et la représentation qu'il en émane [9].

⁶ Cité par Rossi, JP., [5]

⁷ Cité par Blanc, N., Brouillet, D., [9]

La représentation produit des connaissances déclaratives ou procédurales :

Pour Bronckart⁸, la représentation a pour objet de reproduire sur un autre plan, au moyen de substituts représentatifs que sont les images mentales et le langage, une réalité comportementale ou conceptuelle absente [9]. Ainsi la propriété essentielle des représentations repose sur la reproduction, la restitution des traits fondamentaux de quelque chose ou quelqu'un. Elle possède donc des propriétés qui renvoient au monde représenté et qui permettent de l'évoquer [5]. La psychologie cognitive ne restreint donc pas la notion de représentation aux seuls signifiés (au sens de la distinction établie par Saussure entre signifiant et signifié) comme le font les auteurs des « Théories Représentationnelle de la pensée ».

Le produit des représentations sera donc des objets réels ou cognitifs c'est à dire des connaissances déclaratives ou procédurales [9]. Le lien avec la mémoire long terme (MLT) est ainsi réalisé. Ces représentations sont les représentations dénommées "type" (ou matrices) pour le Ny (1985)⁹ correspondant "aux structures sémantiques permanentes" de Ehrlich (1976)¹⁰.

A ces savoirs stockés en MLT, Le Ny¹¹ va ajouter la notion de représentations "occurrentes", des représentations actives pour une durée limitée dans le temps et élaborées à partir des éléments issus des représentations types des éléments provenant de la situation et du contexte. Ce sont pour Ehrlich "des structures sémantiques circonstancielles" quand l'individu utilise le langage.

La représentation dans l'intention d'agir :

Denis (Image et Cognition PUF - 1989)¹² aborde le concept de représentation sous l'angle de leur destination, ce pour quoi elles sont élaborées : ce sont les représentations de l'objet qui déclencherait l'acte intentionnel, c'est à dire que penser à quelque chose, serait penser à quelque chose en tant que chose ayant la structure que je lui applique [9].

II.4.1.3 Types et formats des représentations

Ces représentations considérées sous différents angles appartiennent à la fois à des types et des formats différents.

Types de représentations :

Les représentations ne concernent pas uniquement les signifiés mais également les signifiants, des schèmes moteurs ou mentaux, des situations, des connaissances complexes.

Ce sont des types qui catégorisent l'ensemble des objets, événements, actions qui définissent et appartiennent à notre monde. Précisons que si pour la linguistique le signifié égale le concept, en psychologie le signifié relève de l'individu, de son histoire, alors que le concept a une valeur plus universelle, et est à ce titre une sous-catégorie des cognitions.

⁸ *Ibid.*

⁹ Cité par Cité par Blanc, N., Brouillet, D., [9]

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

Ces types de représentations sont à solliciter simultanément pour en permettre le traitement: ainsi le traitement des signifiés dépend à la fois de l'existence des répertoires des signifiants (quel est son signe), des connaissances procédurales (comment je fais), des connaissances des situations et des contenus (contexte). Pour traiter des représentations, on utilise donc des représentations.

Format des représentations :

Les formats des représentations vont quant à eux concerner la nature des modalités qui les soutiennent.

Pour le Le Ny¹³ (2005) c'est une analyse propositionnelle qui permet de décrire le sens véhiculé par le langage, et donc permet de représenter le sens à différents niveaux d'une représentation. Cette analyse est l'unité de base des représentations. Cependant, il faut différencier format de stockage et format des représentations élaborées (i.e. format propositionnel). Sur ce point, Le Ny considère que les contenus ainsi conservés en mémoire doivent avoir la même structure cognitive générale que les phrases formées par le langage. Cette approche peut ne pas être partagée : le fait qu'au cours du traitement des représentations propositionnelles soient élaborées, n'implique pas que les connaissances soient stockées en MLT au format propositionnel [5].

A ce format de représentation propositionnelle, s'opposent les représentations analogiques. Ce sont des représentations qui possèdent les propriétés structurales des objets. Selon les thèses, elles sont considérées comme permanentes ou pas. Elles sont a-modales, et correspondent à des images mentales, liées non seulement à la vision, mais pouvant trouver leur origine dans tous les autres sens ; l'audition, l'odorat, le toucher, le goût...[5].

II.4.1.4 Modèles de situations et images mentales

Les définitions font s'opposer les représentations propositionnelles (langage) qui sont des représentations symboliques aux représentations analogiques (faisant appel aux sens). Elles nous amènent à introduire les notions de "modèles de situation" et de "modèles mentaux" dans des contextes particuliers.

Modèles de situations :

Des travaux en 1972 (Bransford, Barclay et Francks)¹⁴ ont porté sur la compréhension de texte, et ont montré que l'individu élabore à partir des informations traitées une représentation de la situation décrite, c'est-à-dire que ce n'est pas l'information traitée qui est transposée mentalement au sein d'une représentation mais plutôt la situation qu'elle évoque, (ex : localisations, mouvements des objets/sujets en scène). Elle sert alors de base alors à un jugement (ex : lors d'un échange questions/réponses).

Ce que reprennent Kintsch et Van Dijk en 1983¹⁵ en posant que l'individu lecteur construit une représentation cognitive des événements, actions, individus et de la situation en générale qu'évoque le texte. Un modèle de situation peut incorporer des expériences antérieures et des particularisations de

¹³ Cité par Rossi, JP., [5]

¹⁴ Cité par Blanc, N., Brouillet, D., [9]

¹⁵ *Ibid.*

connaissances plus générales portant sur ces expériences [9]. La représentation est donc bien une interprétation.

Plus tard en 1998, Zwaan et Radvansky¹⁶ vont abonder dans cette thèse de modèle de situation. Ils élargissent le propos en présentant de manière exhaustive la place et le rôle de la construction du modèle de situation. Cette élaboration permet d'intégrer les informations provenant de différentes sources et à travers différents média, de résoudre les anaphores. La construction d'un tel modèle expliquerait alors les performances équivalentes quel que soit le média utilisé. Ce modèle permet de traduire dans une autre langue (à la différence d'une traduction littérale) [5].

Notons le rôle du langage et des représentations propositionnelles dans cette description du modèle de situation

Modèle mental :

Le concept de modèle mental est introduit par Johnson-Laid en 1983. Il est appelé encore « structure mentale » par Gernsbacher¹⁷ en 1990, suggérant ainsi que la représentation est organisée [5].

Craig définit en 2006, le modèle mental comme l'outil principal de la pensée, basé sur 4 principes : iconicité (i.e. a la même structure que la situation qu'il représente), principe de possibilités / éventualités, principe de vérité (représente une possibilité vraie), principe de variation stratégique [5].

A la différence du modèle de situation, nous avons affaire ici à une représentation imagée, dans laquelle prévalent les relations logiques.

Pour résumer :

Ainsi différentes représentations co-existeraient. Nous avons abordé deux d'entre elles auxquelles il nous faut ajouter les images :

- les représentations propositionnelles qui sont des suites de symboles syntaxiquement structurés dans un langage mental utilisés dans le modèle de situation,
- les modèles mentaux (représentations analogiques)

Nous avons vu les différences entre ces modèles. Cependant notons que les modèles de situations et modèles mentaux ont en commun d'être des superstructures cohérentes, telles que les éléments sont reliés par des connecteurs logiques. Ils font appel aux connaissances pour interpréter, structurer, rendre cohérente la représentation en cours d'élaboration [5].

II.4.1.5 Elabouration d'une représentation et modèle mnésique

Nous avons vu combien les représentations et les mémoires sont liées. De ce fait, en fonction de la modélisation du système mnésique considéré, le modèle de stockage et d'élaboration des représentations va différer.

¹⁶ Cité par Rossi, JP., [5]

¹⁷ Cité par Cité par Blanc, N., Brouillet, D., [9]

Il y a consensus sur l'idée que la représentation est organisée en mémoire en réseau (nœuds et liens entre nœuds et sens des relations), et vient s'inscrire au sein même du réseau de connaissances de l'individu. Mais différentes approches s'opposent sur la nature et le format de l'information stockée (i.e. un nœud est une information traitée et via l'activation de différents nœuds selon un patron d'activation, le sens émerge. C'est une conception fonctionnaliste de la mémoire dans le modèle connexionniste).

Si l'on considère comme Collins et Quillam (1972)¹⁸ que la mémoire est un espace contenant des informations organisées et stockées à des adresses bien précises, conception structurale [9], alors l'accès aux connaissances se fait par un processus d'activation (Denhière 1995)¹⁹. Ce principe d'activation est nécessairement intégré aux différents modèles de la compréhension que nous avons l'intention de présenter ci-après, notamment le modèle landscape (cf. II.5.1.2).

Les modèles de constructions de structures (Gernbascher 1990)²⁰ définissent 2 mécanismes en jeu : le renforcement et la suppression qui vont contrôler l'activation des nœuds en mémoire. Ce modèle intègre à la fois le caractère dynamique de la représentation en cours de construction (i.e. elle est en constante évolution), les capacités mnésiques et attentionnelles limitées qui sont une donnée propre à chacun. L'activation est sensible au niveau d'expertise de l'individu sur le thème abordé, modulable en fonction des objectifs poursuivis et s'inscrit bien au sein du réseau des connaissances de l'individu.

L'élaboration d'une représentation va consister à renforcer des liens entre les nœuds en mémoire (ce qui est la « traduction » du traitement de la syntaxe – connecteur par exemple), mais également renforcer les nœuds eux-mêmes selon l'importance des informations reçues (lues, vues, entendues mais également via les autres sens : toucher, odorat, goût). Dans cette approche l'activation graduelle est possible.

II.5 Les modélisations de la compréhension :

Les modèles décrits ci-dessous s'appuient sur le constat que la compréhension est un processus évolutif, notamment lié au caractère linéaire de la lecture (ie. le texte est découvert au fur à mesure de la lecture), et comme nous l'avons évoqué il est nécessaire de tenir compte des capacités mnésiques (MDT) et attentionnelles.

A chaque cycle de lecture, qui correspond à une phrase ou proposition, les informations à traiter proviennent soit de la lecture en cours, soit du texte précédemment lu, soit du contexte, soit des connaissances préalables du lecteur sur le thème.

Les modèles d'indexation d'événements et d'analyse des buts et des structures causales abordent la compréhension sous l'angle de la nature d'un récit à savoir : une série d'événements en relation les uns avec les autres et caractérisé par des dimensions universelles telles que le temps et l'espace.

¹⁸ Cité par Blanc, N., Brouillet, D., [9]

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

II.5.1 Modèle de construction - intégration

Kintsch propose en 1999 un modèle de compréhension complet, bien que le rôle du modèle de situation ne soit pas suffisamment décrit, et que les structures causales ne fassent pas l'objet d'un traitement spécifique [5].

Pour Kintsch²¹ l'objectif principal dans la compréhension de texte est de dégager la macrostructure du texte comportant l'information principale. Pour permettre l'élaboration de cette macrostructure, plusieurs traitements s'effectuent :

Tout d'abord, les propositions sont traitées par cycle, contraintes par la capacité limite de la MDT. Ces traitements correspondent à l'activation de concepts, permettant la construction d'une base de texte (i.e. une liste de propositions contenant le contenu du texte) telle que des liens vont être établis entre différentes propositions si elles ont en commun un argument.

Parallèlement des macro-règles sont appliquées pour élaborer le graphe de cohérence et élaborer la macrostructure. Ce sont des règles de généralisation (qui étendent des caractéristiques d'argument à d'autres), d'élimination (qu'on peut considérer comme des détails, argument qu'on ne retrouve pas par la suite), mais également d'intégration (qui assimile un argument à un autre), ou encore de construction (qui maintient l'argument) [5]. Kintsch propose un mécanisme de satisfaction de contraintes selon lequel le réseau va progressivement se stabiliser et concentrer l'activation sur les unités appropriées au contexte seulement [9]. Il met ainsi au premier plan l'importance de la cohérence référentielle (i.e. plus on fait référence à une proposition dans un énoncé, plus celle-ci est importante).

II.5.2 Modèle landscape

Van den Broek, Rapp et Kendeou²² proposent en 2005 un modèle dont les traitements sont également cycliques. Ils définissent ainsi un réseau d'activation déclenché sur perception d'une information.

Ainsi que nous l'avons présenté plus haut (cf. II.4.5), les concepts (représentations) sont modélisés par des nœuds, et les relations entre les concepts par les liens entre les nœuds. Dans le cas présent, à chaque cycle de traitement, les concepts sont activés ou ajoutés comme nœuds de la représentation épisodique (en cours d'élaboration), tels que la trace s'en trouve renforcée en fonction de la fréquence de traitement du concept cible mais également en fonction de ceux en lien avec celui-ci.

Deux processus sont en jeu lors de cette activation : un mécanisme passif (spécificité du fonctionnement mnésique) qui est l'activation de cohorte, c'est-à-dire qu'un concept activé, va provoquer l'activation des concepts connectés, et un mécanisme actif (guidé par la recherche du sens) et stratégique (i.e. sous le contrôle de l'individu) qui va permettre de récupérer des informations « hors » du champ de traitement immédiat (soit dans le contexte, soit dans ses connaissances anciennes) afin de maintenir la cohérence dans la représentation élaborée.

Ce modèle a pour objectif de prédire les informations saillantes du texte lu.

²¹ Cité par Rossi, JP., [5]

²² Rossi, JP. citant Van den Broek, P., Rapp, D., N. & Kendeou – 2005. Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of readings comprehension. *Discourse Processes*, 39 [5]

II.5.3 Modèle d'indexation d'événements

Zwaan, Langston et Greasser en 1995, puis Zwann et Radvansky en 1999 ont repris la notion de continuité situationnelle proposée par Gernsbacher²³ en 1990, qui définit un récit comme une suite d'événements vus chacun comme une fonction à plusieurs variables : le temps, l'espace, la cause, l'intention et les protagonistes et objets en jeu, en respectant les propriétés de ces derniers (cf. l'aspect structurel de la représentation II.4.3). Ce sont les dimensions situationnelles universelles [5] qui sont dérivées de notre expérience du monde réel.

Ces 5 dimensions sont communes à toutes les unités du réseau. Les liens entre les unités se font en fonction des dimensions qu'elles ont en commun en référence à la situation analysée. La nature de la relation peut donc tout à fait être multidimensionnelle et elle l'est la plupart du temps [9].

Chaque nouvel événement est alors intégré en fonction des recouvrements de ses dimensions avec celles du modèle de situation provisoirement élaboré. Le paramètre « but » est considéré comme majeur, puisque finalité de l' (ou des) événement(s) et directement du contenu du récit [5].

Le récit est donc traité sous forme de modèle de situation qui rend compte dans un cadre spatio-temporel des interactions entre les entités.

II.5.4 Modèle connexionniste de la compréhension des structures causales

Trabasso et Wiley²⁴ proposent en 2005 un modèle basé sur le modèle connexionniste d'organisation de la mémoire (tel qu'on l'a décrit dans le modèle landscape) mais en donnant une orientation aux traitements. Ceux-ci sont exécutés afin de répondre à l'objectif de la compréhension d'un récit et les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Si l'on se réfère à la structure narrative d'un récit, on dégage tout d'abord un événement initial qui va mettre en avant un but à atteindre, auquel vont se succéder des événements eux-mêmes liés à des sous-buts en lien ou non avec le but principal. On dégage également une stratégie de réalisation principale et une ou des stratégies intermédiaires.

Ici, ce sont donc des réseaux causaux qui sont élaborés, en faisant correspondre les phrases aux nœuds, et les liens causaux entre les événements aux connexions. Au fur à mesure de l'ajout d'événements les nœuds et connexions sont renforcés ou intégrés à la structure de la représentation.

Contrairement aux modèles précédents, ne figure pas de traitement spécifique pour garantir la cohérence de la représentation élaborée.

II.5.5 Limites de ces modèles cognitifs

Chacun de ces modèles proposent une vision procédurale et théorique de l'activité de compréhension. Cependant, Rossi pointe le fait qu' « aucun analyseur sémantique ou syntaxique ne soit décrit, comme si l'élaboration de la représentation et notamment le modèle de situation suffisait à résoudre les problèmes relevant et de la syntaxe et du sens (situation ambiguës) » [9].

²³ Rossi, JP. citant Zwaan, R.A. & Radvansky, G.A. (1998) « Psychological Bulletin, 123,2,162-185 » [5]

²⁴ Rossi, JP. citant Trabasso, T. & Wiley – 2005. Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. Discourses Processes, 39, 129-164. [5]

Par ailleurs, même si les auteurs offrent plusieurs points de vue et proposent des traitements qui varient selon que l'on considère comme primordiale(s) soit la hiérarchisation des données, soit les relations causales ou soit les spécificités universelles des événements et leurs liens, aucun des traitements développés ne tient compte de la dimension « personnelle » de l'individu en situation. Nous parlons ici de ce qui caractérise le compreneur dans son activité tant au niveau de ses objectifs, ses motivations, ses connaissances et intérêts qui incontestablement orientent et conditionnent l'interprétation qu'il fait de la situation [5], ainsi que nous l'avions précisé plus haut (cf. II.4.1.1) en définissant la représentation comme un acte de pensée. Un lecteur peut ajouter des événements, des connaissances qui ne sont pas inclus dans le réseau théorique parce qu'un texte présente rarement de façon explicite toute l'information requise pour la compréhension [30].

Ces modèles se complètent et nous avons vu qu'ils s'arrêtent sur des aspects différents des processus : ils guident l'analyse d'une observation et sont adaptés au niveau d'où l'on attarde notre regard d'observateur : la phrase isolée, considérée par rapport au co-texte, au contexte, aux intentions de l'émetteur, en référence au supposé 'connu' (situations), à la familiarisation des référents (fréquence de rencontres des mots, événements) et aux liens qui se tissent entre eux (relation causale).

II.6 La nécessaire cohérence de la représentation élaborée

Les différentes modélisations de la compréhension s'accordent toutes pour considérer que la représentation construite par le récepteur n'est pas une collection isolée d'éléments mais un ensemble cohérent [30]. La cohérence est une condition nécessaire à l'élaboration et au maintien de la représentation pour percevoir l'unité sémantique de l'énoncé lu ou entendu et donc pour que la compréhension puisse être possible et entière.

Si elle fait défaut, il y a risque de collection d'informations discontinues : compréhension partielle ou en îlot. Cependant, cela implique que le support soit lui-même cohérent.

II.6.1 Concepts linguistiques propres à l'énoncé :

Des caractéristiques et règles de l'énoncé vont permettre l'élaboration de la cohérence et la garantir [17] :

- La règle de répétition qui concerne certains éléments (les référents par exemple) pour assurer la continuité thématique.
- La règle de progression thématique pour garantir l'apport d'informations nouvelles via les connecteurs, les marques de ponctuation qui signent quant à eux cette progression.
- La non- contradiction entre les informations de l'énoncé et les connaissances du lecteur.

La linguistique distingue d'une part un composant textuel responsable de la connexité et de la cohésion textuelle d'une part et, d'autre part un composant pragmatique qui assure la cohésion et la cohérence [32].

Au niveau du composant textuel, la connexité correspond à l'ensemble des relations qu'entretiennent les énoncés successifs (propositions ou phrases). Elles sont portées par les différents types de connecteurs.

La cohésion textuelle concerne tous les éléments linguistiques permettant aux unités de sens d'être organisées en continu, garantissant ainsi la permanence du sens et la progression textuelle. Le texte doit donc être compréhensible par le destinataire.

Au niveau du composant pragmatique, se situent les représentations sémantiques qui correspondent à l'organisation sémantico-référentielle du texte [32]. On y trouve également des buts constitués d'actes de langage successifs et globaux qui correspondent à l'organisation illocutoire. Ainsi la cohérence d'un énoncé contrairement à la cohésion, n'est pas directement soumise à l'aspect linguistique du texte. Elle dépend des conditions d'interprétation selon un contexte donné, donc des connaissances du monde, de la situation partagée ou non par l'énonciateur et son destinataire.

Ainsi, trois niveaux de cohérence sont définis par Reinhart (1980)²⁵ :

- La connexité qui correspond à la continuité textuelle établie par les connecteurs et la cohérence référentielle.
- La cohérence par rapport à la situation c'est à dire entre les informations de l'énoncé déjà traitées et celles en cours de traitement.
- La non-contradiction avec les connaissances du lecteur.

II.6.2 Types de cohérence :

La cohérence s'établit selon la nature de la relation des informations traitées. Parler de représentation cohérente recouvre donc qu'elle le soit sur différents aspects. Les linguistes ont répertorié plus de 300 relations de cohérence. Cependant, et nous le verrons ci-après certaines jouent un rôle particulièrement central. Deux autres types de cohérence sont définis en fonction de leur portée dans l'énoncé.

La cohérence référentielle et la cohérence causale :

La cohérence référentielle est élaborée à partir du traitement des expressions référentielles et de façon générale de tous les systèmes de mise en relation référentielle. L'importance d'une proposition sera en lien avec la fréquence avec laquelle elle apparaît.

La cohérence causale est élaborée par les relations de cause à effet entre les informations. L'importance d'une information sera liée au nombre de relations causales qu'elle entretient avec les autres éléments du texte.

La cohérence locale et la cohérence globale :

La cohérence locale, portée essentiellement par les marqueurs linguistiques, établit une relation entre 2 segments de texte contigus.

La cohérence globale établit une relation entre des éléments du texte plus éloignés.

²⁵ Cité par Rossi J. [5]

III. FOCUS SUR DES COMPETENCES DE HAUT NIVEAU : inférences et métacognition

L'objet de ce second chapitre est de décrire de façon plus précise la notion d'implicite et d'inférence. Ce sont deux autres notions de notre problématique. Elles méritent d'être traitées à part même si bien évidemment elles ont toutes leur place dans le chapitre précédent, étant indispensables à la compréhension et donc participant à la description de sa mise en œuvre. La linguistique nous permettra de définir ces notions et leur support.

Nous verrons que les inférences se répartissent en de nombreuses catégories, qu'elles sont le résultat de processus complexes, qu'elles sont liées nécessairement à la notion de cohérence et par conséquent à la qualité de compréhension locale puis globale.

Par ailleurs, nous traiterons d'autres habiletés qui sont également garantes de la qualité de la compréhension : ce sont des habiletés métacognitives qui décomposées en étapes d'évaluation, contrôle, réajustement vont générer un comportement autocritique pendant l'élaboration de la représentation en situation de compréhension implicite. Nous verrons plus loin, qu'elles peuvent être un des leviers d'intervention.

III.1 *Qu'est-ce que l'implicite :*

Quelle meilleure expression peut-on proposer que : « ça va sans dire » pour introduire la notion d'implicite. Cette expression couramment utilisée, nous pouvons la compléter et reprendre les propos de Catherine Kerbrat-Orrecchioni : *De même que ce qui va sans dire va en le disant implicitement va mieux en le disant explicitement – pour un discours- dont l'objectif est de se conforter [au principe] du « Soyez clair ».* [11]

D'emblée la notion d'implicite se positionne par rapport à la notion d'explicite. Les contenus explicites (les posés) sont les contenus dits premiers. Ils sont ceux sur lesquels se greffent les contenus implicites qui ne peuvent exister que si l'énoncé explicite existe. L'extraction du sens implicite nécessite un calcul interprétatif. Ce sens implicite peut aller jusqu'à détourner totalement le sens littéral du propos sur lequel il s'appuie. Prenons l'exemple d'une personne attendant un ami qui arrive enfin. Elle pourra lui dire : « Tu as vu l'heure ? » très certainement pour lui signifier son retard. D'ailleurs, la plupart du temps, la réponse concernera les causes du retard (bouchon, pas de place pour se garer...) et non pas (ou pas exclusivement) : « Oui, il est 19h45 », différent du « Oui, je sais, il est 19h45 ». Ici « Je sais » exprime implicitement la conscience qu'a cet ami du décalage entre l'heure du rendez-vous prévu et l'heure réelle et donc reconnaît implicitement le retard.

Ainsi, le principe du « Soyez clair » n'est pas la règle dans les échanges : *On ne parle pas toujours directement. Certains vont même jusqu'à dire qu'on ne parle jamais directement.* [7]

L'implicite s'extrait ainsi de l'énoncé explicite, fait de mots, articulés via une syntaxe, dans un contexte et répondant à des usages. Ce sont les paramètres du calcul interprétatif qu'effectue le sujet parlant

pour comprendre, grâce à ses compétences : linguistiques, encyclopédiques, logiques et rhétorico-pragmatiques. [12].

III.1.1 La compréhension du lexique, le sens des mots

Les lexèmes sont les unités de base du lexique. Ils sont identifiables à l'écrit car séparés par un intervalle. Ils le sont moins à l'oral car cet intervalle n'est pas toujours marqué. Le rythme, les liaisons, les accents, le débit peuvent empêcher de percevoir isolément les lexèmes

Ce sont des signifiants auxquels sont associés des signifiés. A chacun correspond un, plusieurs concepts qui donnent le sens au mot.

Ces mots peuvent être définis de différentes façons. Cela peut être de façon conventionnelle (définition linguistique, métalinguistique, par inclusion) mais également de façon plus personnelle au locuteur qui va conférer un sens en fonction de ses souvenirs, sensations ou émotions.

III.1.1.1 Fonction référentielle

On définit le référent comme l'objet du monde réel ou imaginaire (une réalité extralinguistique) auquel renvoie le signe linguistique. La référence est l'objet mental qui correspond à ce référent.

La fonction référentielle établit le lien qu'il y a entre le signe et l'objet perçu au travers du prisme de la culture. Jean-Pierre Rossi donne ainsi l'exemple du lexème « *empereur* » auquel les gens rattachent de par leur éducation (culture) la référence à Napoléon (objet mental). Cet objet mental trouvant son référent dans l'objet du monde (qui a existé) qui est le personnage de Napoléon Bonaparte. [5]

III.1.1.2 La dénotation

Nous avons vu plus haut que le lexème est défini de façon conventionnelle ou encore universelle. Ce qui confère une stabilité de sa signification, non subjective et analysable hors contexte. Cette définition est appelée « dénotation ». Le sens y est posé de façon explicite et irréfutable.

L'individu mémorise la dénotation associée à un lexème. Ses expériences, ses connaissances acquises, ses capacités y participent et font évoluer la représentation qu'il en a. Pour poursuivre sur l'exemple précédent, la dénotation du lexème « empereur » est « titre donné au chef de certains états » (Larousse).

III.1.1.3 La connotation

Le lexème porte avec lui parfois un ensemble de significations secondes qui viennent s'ajouter au sens conceptuel ou cognitif fondamental et stable qu'est la dénotation. Ces significations secondes sont donc porteuses implicitement d'un sens « autre ». Il est suggéré et son décodage n'est pas aléatoire : il est issu de l'usage, de l'Histoire, des emplois abusifs ou répétés du lexème dans un contexte particulier.

La connotation est portée également par d'autres éléments linguistiques comme la syntaxe, mais aussi la prosodie ou l'intonation, voire également les rires. Pour ce qui est de l'extralinguistique, les mimiques, moues jouent ce rôle. Revenons à Napoléon, les connotations associées peuvent être multiples : du génie au dictateur. Ses batailles : Trafalgar ou la Bérézina portent en elles la connotation

d'événement aux graves conséquences ou d'un désastre (même si c'est à tort comme souligné par Jean Tulard - Historien). La connotation est donc bien un sens véhiculé et partagé, construit subjectivement. Il peut être éloigné de celui de son référent.

III.1.2 L'ancrage direct et indirect des contenus implicites

La dénotation et la connotation nous donnent un aperçu de la nature de l'ancrage des contenus verbaux. Quand ces contenus possèdent à la surface de l'énoncé un support signifiant spécifique – simple ou complexe, lexical et / ou syntaxique, prosodique ou typographique, ils sont dit à ancrage direct.

C'est le cas des contenus explicites : dont le sens est directement donné par les signes linguistiques (supports signifiants). Mais c'est également le cas de certains contenus implicites que nous présenterons plus loin comme les présupposés et certains sous-entendus à support intonatif, lexical et syntaxique.[7]

Comme nous l'avons évoqué plus haut (cf. II.3.4) Catherine Kerbrat-Orecchioni considère les faits intonatifs (prosodie, pauses et accents toniques) comme des signifiants linguistiques (incorporés à la trame phonique) dont le rôle est décisif dans l'actualisation des contenus implicites.

A cet ancrage direct, s'oppose l'ancrage indirect. La plupart des sous-entendus se greffent à un ou plusieurs contenus hyper-ordonnés sans posséder de signifiant propre, ou possédant un signifiant élidé. La compréhension de certains énoncés inclut celles d'autres énoncés que l'on construit à partir des premiers.

Les signifiants de l'énoncé servent d'ancrage directement ou indirectement à des contenus dont le sens sera soit explicite soit implicite. Des indices extérieurs et les compétences individuelles vont permettre l'accès au sens implicite.

Ces indices sont de différentes natures : co-textuelles (ancrées dans d'autres signifiants), para-textuelle (portés par le geste ou l'intonation) et contextuelle (porté par le contexte dans lequel l'énoncé est produit).

Pour interpréter le sens « caché », et nous le verrons plus loin en abordant le calcul interprétatif, l'individu use de ses compétences linguistiques et encyclopédiques, mais également dans certaines circonstances ses compétences kinésiques et proxémiques (interprétation des gestes)[7].

III.1.3 Les différents types des contenus implicites

Les contenus implicites ont en commun la propriété de ne pas constituer en principe le « véritable » objet du dire. HP Grice cité par Catherine Kerbrat-Orecchioni les appelle également inférences et les classe en présupposés et sous-entendus. La frontière explicite/implicite n'est pas franche : cette opposition est graduelle. On trouvera donc les présupposés plus proches du pôle explicite que les sous-entendus sur cet axe graduel [11]. Les illocutoires dérivés ou les tropes sont décrits comme d'autres contenus implicites. Nous ne les traiterons pas ici car relèvent davantage d'actes de langage avec effet perlocutoire pour les premiers, ou d'une figure de style littéraire pour les seconds [11][12].

III. 1.3.1 Les présupposés

Les présupposés se définissent comme des informations non ouvertement posées : elles ne constituent pas en principe le véritable objet du message. Par contre elles s'inscrivent dans le message quel que soit le cadre énonciatif c'est-à-dire indépendamment du contexte.

Il n'est pas toujours nécessaire de les relever : Elles sont moins perceptibles, moins importantes et plus discrètes donc implicites. Ainsi l'énoncé : « *Afghanistan : départ des dernières forces « combattantes » françaises* » (Encart BFM TV). Le présupposé est qu'il y a/avait des soldats français en Afghanistan.

Ainsi, le contenu doit être nécessairement vrai pour que l'énoncé qui la contient puisse se voir attribuer une valeur de vérité.

Les présupposés peuvent avoir valeur d'implication pour le posé ou d'information complémentaire au posé. Ainsi « *Le couronnement de la reine Elisabeth II a eu lieu à l'abbaye de Westminster en juin 1953* » Le présupposé est qu'il y a une reine en Angleterre et parce que c'est la reine d'Angleterre alors son couronnement a lieu à Westminster. Il y a bien un lien d'implication entre le statut d'Elisabeth II (Reine) et le lieu du couronnement.

Un autre exemple montre que les présupposés portent des informations dont l'importance vaut celle du posé et varie selon le destinataire. A une personne qui ne vous connaît pas, si vous dites : « *Ce matin j'ai emmené mon dernier fils chez le médecin* ». Le présupposé 'mon dernier fils' informe que vous avez des enfants et au moins deux garçons, alors que le message posé porte sur le rendez-vous chez le médecin. Une personne proche ne relèvera pas cette information présupposée, la connaissant déjà.

Les présupposés donnent à entendre un ensemble de qualités d'un état de choses ou faits qui sont posés. Ainsi les présupposés permettent les enchaînements, ou ont une valeur sémantique ou pragmatique. Ils portent en eux soit une valeur qu'on ne peut ignorer dans la suite du discours, ou soit les conditions qui doivent être réalisées pour que l'acte de langage que prétend accomplir l'énoncé puisse aboutir perlocutoirement [11]. Prenons respectivement les exemples pour illustrer ces différentes valeurs : Ainsi dire à quelqu'un qui est venu avec un gâteau : « *Il a un drôle de goût ton gâteau* » on trouve le présupposé « ton gâteau », cependant si la personne l'a acheté elle peut tout à fait se défendre et dire : « *ce n'est pas moi qui l'ai fait* ». Le présupposé est donc à l'origine de l'enchaînement. De même l'énoncé : « *Eteint les lumières* » suppose qu'elles soient allumées. Le verbe au mode impératif vaut parce qu'on présuppose que les lumières sont allumées.

Les signifiants supports du présupposé sont multiples : verbes, morphèmes, structures du lexique ou de type syntaxique [11]. Dans tous les cas, les présupposés sans être explicites, peuvent être inférés. Ils s'actualisent nécessairement en même temps que l'énoncé lui-même.

III. 1.3.2 Les sous-entendus

Contrairement au présupposé, le sous-entendu est tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif. L'interprétation n'est donc pas littérale. Ici le calcul interprétatif prend toute sa mesure.

Le sous-entendu prend appui directement ou indirectement sur les signes linguistiques (intonation, lexique ou syntaxe). Afin de pouvoir les traiter, le sujet doit mettre en œuvre également des compétences linguistiques, encyclopédiques, logiques ou rhétorico-pragmatiques.

Plusieurs sous-classes de sous-entendus sont proposées par la linguistique : ceux à contenus pragmatiques, les insinuations, les allusions.

Donnons quelques illustrations :

« *C'est normal de stresser avant les examens.* » Le sous-entendu est que l'état de stress pré-test est communément partagé, voire fait partie de l'expérience du locuteur. On a affaire à un sous-entendu pragmatique.

Les insinuations portent en elles une dimension de malveillance comme disqualifier une personne. Dire « *Ah ? La boulangère te dit bonjour ?* » sous-entend que la politesse n'est pas la principale qualité de cette commerçante.

Enfin, les allusions font référence à des faits connus des interlocuteurs, ils ont valeur de connivence. Dans « L'affaire Tournesol » Hergé (Ed Casterman), Lampion s'adresse au capitaine Haddock : « *Maintenant vous allez être content, j'ai ici votre contrat d'assurance...* » Il fait allusion à sa proposition faite quelques temps plus tôt de faire souscrire au capitaine une assurance. Le trait d'humour est porté par « vous allez être content » en contradiction avec l'échange houleux préalable qu'il y a eu entre ces deux personnages, échange auquel a assisté le lecteur, il est dans la connivence également. L'allusion est bien là, même si ce qu'en fait chacun des protagonistes est bien différent !

III.2 Les inférences :

III.2.1 Définition, rôle et modèle

L'inférence est une information qui n'est pas explicitée mais qu'il faut inférer [18], via un mécanisme qui rend explicite les relations qui ne sont qu'elliptiques dans les énoncés. Elle est fondamentale dans le processus de compréhension. Elle peut être réalisée de différentes manières pendant la compréhension et comporter des degrés de complexité divers [17].

Nous insistons sur la différence à établir entre l'information inférée et le processus qui amène à ce résultat.

JP Rossi et N Campion [18] distinguent clairement les inférences des présupposés (cf. § III.1.3.1), alors que nous avons vu qu'ils pouvaient être considérés comme des contenus implicites (Charolles)²⁶. La justification de cette distinction est liée au fait que les inférences dépendent fondamentalement du contexte et des opérations de constructions de la représentation sémantique décrite par l'énoncé. De plus elles se basent sur les connaissances du monde qui ne sont que des hypothèses plausibles, alors que le présupposé nous l'avons vu est nécessairement vrai pour que l'énoncé soit vrai.

Le rôle des inférences est de rendre explicite ce qui ne l'est pas. Elles sont indispensables à la compréhension d'un énoncé car permettent la cohérence entre information explicite du texte et l'adéquation entre le dire et le vouloir dire. Tout comme le concept de cohérence, celui de pertinence est important dans le modèle inférentiel.

La pertinence est l'acte appartenant à la fois au locuteur et au récepteur. L'intention du locuteur qui se matérialise via différents signes linguistiques, est accessible au récepteur, si celui-ci a un minimum de

²⁶ cité par Kerbrat-Orecchioni, C., [5]

savoirs communs avec le locuteur, s'il prend en compte le contexte et utilise les indices et s'il est capable d'interprétation.

Inférence, cohérence, pertinence et compréhension sont nécessairement liées : Respecter les règles de pertinence rend la cohérence d'un énoncé possible. La réalisation des inférences est nécessaire à la cohérence, elle-même nécessaire à la compréhension.

III.2.2 Les types d'inférences : différentes classifications possibles

La littérature donne une multitude de typologies pour les inférences. Il n'est pas aisé de proposer une classification claire, car elle dépend de l'approche choisie.

Nous retenons 3 types d'approches :

- Importance de l'inférence dans la compréhension (nécessaires, optionnelles)
- Processus mis en œuvre ou mode d'élaboration (logique, pragmatique, par résonances, à l'aide des connaissances du monde)
- Inférences en lien avec le type de cohérence (locale, globale, causale, référentielle)

On peut associer dans chacune de ces catégories d'autres inférences. Pour un même énoncé, différentes inférences sont réalisées, pouvant se baser sur les mêmes indices linguistiques :

Exemple :

« Lorsque la sonnerie retentit, il y eut une grande cohue. Tom se tenait près de la porte. De par sa taille, il se trouva vite submergé et se retrouva alors par terre. »

Quelques types d'inférences réalisées à la lecture de cet énoncé :

- nécessaire (pour comprendre l'énoncé : pourquoi, comment, qui se retrouve par terre)
- on line (compréhension se fait au moment de la prise connaissance de l'énoncé)
- anaphorique (associer : il = Tom)
- causale (cause : cohue + lieu - près de la porte + taille – petite inférée pragmatiquement / conséquence 1 : submergé = bousculé, conséquence 2 : alors + retrouve par terre - tombe)
- directionnelle (ordre temporel des actions : sonnerie retentie // Tom près de la porte, Tom bousculé, Tom tombe).

III.2.2.1 Degré d'importance de l'inférence

Inférences nécessaires et optionnelles :

Toutes les inférences n'ont pas le même poids dans la compréhension. Il est donc possible de les distinguer en inférences nécessaires et non nécessaires (optionnelles)[17]. Les inférences nécessaires comme elles l'indiquent sont indispensables à la compréhension.

Les inférences optionnelles sont classées en 4 catégories selon leur fonction supposée :

- Activer une particularité de l'objet : les particularisations,
- Préciser le thème d'une partie de l'énoncé,
- Anticiper sur les conséquences non explicites des actions décrites dans le texte : les prédictions
- Inférer les buts et intentions (sur-ordonnés) des protagonistes

Elles sont élaborées à partir des connaissances du monde et ne servent pas à établir des relations de cohérence. Elles n'ont donc pas de rôle dans la compréhension [18].

Concernant leur élaboration, deux approches s'affrontent : Singer, Graesser et Trabasso (1994) considèrent qu'elles ne sont pas inférées pendant la compréhension sauf si elles contribuent indirectement à la cohérence globale du contenu de l'énoncé.

Inversement Mc Koon et Ratcliff (1992) considèrent que la génération des inférences est exclusivement liée à l'activation aisée ou non des connaissances quel que soit leur rôle dans la compréhension [19].

Les inférences élaborées pendant la compréhension sont dites on-line, celles inférées après la lecture sont dites off-line [20].

III.2.2.2 Mise en œuvre des inférences

Pour élaborer des inférences, différentes compétences sont mise en œuvre : communicatives et cognitives multiples et hétérogènes. Celles-ci vont alors permettre de nommer les inférences élaborées comme suit :

Inférences logiques :

Lorsque la compétence sollicitée est la compétence logique, c'est-à-dire la mise en œuvre des règles de calcul logique ou d'un raisonnement formel, nous élaborons des inférences logiques. Elles peuvent être de type déductif, inductif ou abductif, fonction du lien entre les prémisses et la conclusion. La plus importante est la déduction puisqu'elle garantit une conclusion nécessaire si les prémisses sont considérées comme vraies (*Lorsqu'il fait jour à Londres alors il fait nuit sur les îles Antipodes si bien nommées*).

Dans les énoncés, les prémisses ne sont bien souvent pas énoncées comme telles, il faut les chercher et les sélectionner en mémoire à long terme. Les inférences logiques sont donc contraintes par les connaissances du monde [19]. Elles requièrent un certain savoir encyclopédique, un savoir commun partagé [21].

Inférences pragmatiques :

La condition nécessaire pour élaborer les inférences pragmatiques est de pouvoir se représenter les états mentaux d'autrui (théorie de l'esprit). Ces inférences reposent sur les connaissances encyclopédiques, savoirs et modèles de situations stockés en mémoire sémantique [20]. A la différence des inférences logiques, elles ne sont pas nécessairement vraies, mais sont de l'ordre du probable et du plausible. Parmi les inférences pragmatiques, on trouve les inférences situationnelles (en lien entre autre avec des scripts, schémas et autres modèles de situation). (*Le soir du 24 décembre, il ne vaut mieux pas faire du feu dans la cheminée*).

Ces inférences pragmatiques intègrent plus ou moins fortement un aspect de résonance, une dimension cénesthésique, c'est-à-dire les sensations ressenties en retour de la perception d'une situation. La théorie de l'esprit et la théorie de la simulation proposent un processus en deux temps : un premier corporel et non intentionnel qui serait à la base des inférences affectives, un second intentionnel et

empathique qui serait à la base des inférences cognitives [22] (*L'émotion suscitée par la tuerie de Newton (Connecticut US-décembre 2012) pose la question de la libre circulation des armes à feu*).

III.2.2.3 *Inférences et cohérences*

Inférences locales et globales :

Les inférences peuvent nécessiter le traitement d'informations plus ou moins éloignées. Dans le cas où elles se réalisent grâce à des informations dans un espace/ temps limité à une ou deux propositions, elles sont dites locales. Au-delà, elles sont dites globales. La conséquence de leur réalisation est l'impact sur la cohérence locale ou globale, c'est-à-dire l'élaboration d'une représentation cohérente basée sur une ou deux propositions ou une représentation cohérente plus étendue (jusqu'à l'énoncé entier).

L'élaboration et le maintien de la cohérence se fait également à l'aide des inférences causales.

Inférences causales :

Les inférences causales vont permettre d'établir les liens de causalité entre différentes propositions à l'aide d'indices, pouvant entraîner des variations d'interprétation. Cependant plus forte sera la relation de causalité, plus probable sera l'inférence [20]. Les inférences causales vont se décliner en différents types d'inférences selon :

- La nature de l'information traitée : conséquence ou cause
- La distance des informations à relier

Lorsque le traitement concerne des informations qui permettent d'inférer des conséquences possibles, les inférences sont dites antérogrades prédictives (une ou plusieurs conséquences plausibles fonction du degré de suffisance de l'événement focal) ou de maintien (l'information est maintenue active car nécessaire pour la compréhension à venir, pour faire le futur lien cause / conséquence).

Les inférences rétrogrades vont permettre de faire du lien entre l'information en cours de traitement et des informations antérieures. Lorsque ce lien est évident, du fait entre autre de la juxtaposition des propositions qui comportent la cause et l'effet, les inférences sont dites de connexion (*Une pluie torrentielle s'abattit sur le village. **Bientôt**, les berges furent recouvertes d'une eau tumultueuse.*).

Par contre lorsque l'information antérieure est éloignée et qu'il faut la réactiver en mémoire, on a affaire à une inférence de réintroduction. C'est bien souvent le cas dans les romans ou films policiers : certains détails passent inaperçus, et c'est à la lumière de faits nouveaux qu'ils prennent une valeur d'indice dans une relation de cause à effet.

Enfin, lorsqu'il n'y a pas d'information antérieure ou qu'elle est insuffisante, l'activation de connaissances ou de modèles de situation mémorisés est nécessaire : ce sont les inférences élaboratives qui sont alors générées. On en trouve dans le même genre de situation énigmatique citées ci-dessus : des supputations sont faites sur les origines de tels ou tels événements pour lesquels l'ensemble des tenants et aboutissants ne sont généralement fournis qu'en toute fin de récit.

Nous pouvons faire le lien avec les inférences directionnelles dont un modèle est proposé par Jacques Moeschler [24]. Celles-ci de type « en avant » ou « en arrière » correspondent globalement aux relations

de discours narration ou explication. Elles confèrent une orientation temporelle entre les différentes informations de l'énoncé (*Pierre tomba, quelqu'un l'avait poussé* : inférence directionnelle arrière). On retrouve cet ordre temporel dans les relations de causalités.

Inférences anaphoriques :

Les inférences anaphoriques sont celles qui traitent des anaphores et sont pour l'essentiel les pronoms. Les textes pourront davantage proposer des syntagmes qui assurent une reprise sémantique d'un précédent segment. Il s'agit de pouvoir faire correspondre à chaque pronom, syntagme traité le référent correct. Ce traitement est indispensable à l'établissement puis au maintien de la cohérence référentielle, c'est-à-dire attribuer les actions énoncées tout au long du récit aux bons personnages ou événements. Dans certaines circonstances, littéraire surtout, il est possible que la référence à l'anaphore soit postérieure à l'énoncé de celle-ci. Dans ce cas, le maintien actif de l'anaphore en mémoire est nécessaire jusqu'au traitement du référent, pour élaborer une représentation cohérente d'un point de vue référentiel. Ainsi dans « *Machin chouette* » de Philippe Corentin (L'école des loisirs), on assiste pendant la première partie du livre à un monologue du narrateur. Les indices laissent progressivement entendre que le narrateur très critique envers les chiens, est très ami et admiratif des chats. Il faut donc inférer sur l'identité du narrateur... Jusqu'à cet échange révélateur : « - **Toi le chat, je ne te parle pas, m'aboya-t-il de méchante façon.** »

III.2.3 Les supports linguistiques des inférences

Récapitulons quelques supports linguistiques les plus courants qui nécessitent la réalisation d'inférences. Nous essaierons de les mettre en perspective avec l'un ou l'autre des types d'inférences détaillés juste avant. Ils complètent certains déjà abordés en II.2 lors de la présentation des données impliquées dans la compréhension :

Les indices morphologiques, sémantiques, pragmatique des anaphores :

Les anaphores correspondent aux pronoms et syntagmes faisant référence à un élément pré-cité. Les critères morphologiques sont des indices qui aident à la réalisation des inférences : le genre, le nombre portés par l'anaphore déterminent (au mieux) ou valident dans tous les cas la bonne association anaphore – référent. Lorsque plusieurs antécédents sont possibles, le recours pour réaliser l'inférence est alors la représentation de la situation associée aux critères de probabilité et plausibilité. Quand les anaphores sont des syntagmes, les critères sémantiques et pragmatiques entrent en jeu pour établir du lien avec le référent [17]. Ils relèvent soit de la connaissance co-textuelle, contextuelle, soit de connaissances générales plus générales comme les tropes (dont les métaphores) (*le croissant fin et clair* [...] *brillait* [...] *Quel dieu* [...] *avait* [...] *négligemment jeté Cette faucille d'or* [...]) - Booz endormi Victor Hugo cité par Catherine Kerbrat-Orecchioni [8] ou le langage familier (*Le bal des casse-pieds*). Leur traitement correspond aux inférences anaphoriques.

Les indices référentiels, pragmatiques portés par les prédicats :

Certaines informations conceptuelles (prédicats) portent en elles (comme nous l'avons vu pour les présupposés) des informations implicites. Elles relèvent de la connaissance lexicale (tant du versant de la dénotation, que de la connotation : *c'est un véritable ours*), pragmatique (utilisation des mots en contexte ; *ils prirent la poudre d'escampette* ou *il a sauté une classe*). Leur traitement qui n'est pas forcément on-line, participe néanmoins à la cohérence situationnelle, référentielle. C'est le cas de beaucoup des qualificatifs qui participent à la représentation soit de façon nécessaire ou optionnelle. Ainsi le traitement du qualificatif « *cet homme ruiné* » ayant perdu sa fortune ne sera effectif que lorsque l'énoncé présentera une situation où cette information qu'il faudra réactiver est nécessaire pour inférer une cause par exemple. Ainsi dans les Contes du jour et de la nuit de Maupassant :

« *Dans les villages, on ne lui donnait guère : on le connaissait trop ; on était fatigué de lui depuis quarante ans qu'on le voyait promener de mesure en mesure son corps loqueteux et difforme sur ses deux pattes de bois. Il ne voulait point s'en aller cependant, parce qu'il ne connaissait pas autre chose sur la terre que ce coin de pays, ces trois ou quatre hameaux où il avait trainé sa vie misérable. Il avait mis des frontières à sa mendicité.* » Le terme de mendicité réactive les expressions qui décrivent le personnage comme un mendiant vieux et mutilé sans pour autant que ce terme de « mendiant » ait été utilisé préalablement.

Les indices relationnels portés par les signes de ponctuations :

La ponctuation recouvre les signes graphiques organisés de manière hiérarchique, marqueurs de pause ou de relation syntaxique (Larousse). Cette hiérarchie est en lien avec la force des relations existant entre les informations d'un énoncé : de la rupture thématique, à l'argumentation. Ils ont la particularité d'être 'silencieux' (alinéa, pause plus ou moins longue : virgule, point-virgule...) ou 'prosodique' (intonation descendante pour le point). Ce sont des indicateurs efficaces de la structure des informations lues. (*Il a eu un comportement répréhensible : insultes, crachats, coups...* les deux points à valeur d'argumentation/explication) Ils nécessitent une connaissance de cette hiérarchie, une habileté de lecture pour inférer leur rôle et la nature des relations qu'ils établissent entre propositions [17]. Ils servent de supports aux inférences référentielles, causales. Par exemple : *Pierre pousse Henri : il tombe* , le signe « : » a valeur de cause à effet.

Les indices relationnels portés par les connecteurs :

Les connecteurs relient les propositions entre elles et donnent ou laissent entendre la nature de ces relations. Ils établissent à la fois une relation sémantique entre deux propositions, mais également des relations entre les unités textuelles plus larges (au niveau des paragraphes, de groupes de propositions...). Ils servent d'organisateur textuel, à l'instar des signes de ponctuation. Ils sont polysémiques, il est nécessaire d'en inférer le sens pour définir la nature de la relation entre les propositions. (*On le pousse et il tombe* : « et » a une valeur causale). Les connecteurs spatiaux et temporels vont ordonner la réalité référentielle (*Il a voyagé au-delà de l'Oural* –référence spatiale) (*Au-delà de 20h0 ce n'est plus la peine de venir* – référence temporelle). D'autres dits argumentatifs

vont marquer les articulations du raisonnement (relation de cause à effet, d'opposition, de concession...) [17] (**Bien qu'il l'ait mérité, il n'a reçu aucun prix** – à valeur de concession). Ils servent de supports aux inférences référentielles, causales par exemple. Leur interprétation adaptée doit donc représenter une aide à l'élaboration d'une représentation cohérente de l'énoncé.

Les indices temporels des suffixes dérivationnels des verbes :

Les verbes conjugués donnent des indices sur le moment de l'action, des événements : passé, présent, futurs. Ils renseignent également sur leur situation temporelle relative : antériorité, postériorité dans le passé ou futur par rapport à d'autres. Ils servent de supports aux inférences directionnelles, ou causales par exemple. Leur traitement est complexe car il nécessite à la fois la reconnaissance de ce qu'est le passé, présent (dont le présent de narration), futur, mais également la concordance des temps pour traiter la dimension relative (*Alors qu'il **était** en CM2, il **s'était inscrit** au cours de natation, pour que quelques mois plus tard, il **puisse partir** en classe de mer*).

Les indices pragmatiques portés par la prosodie :

La prosodie permet de rendre saillantes certaines informations : elle peut porter sur tous les signes linguistiques possibles en insistant (connecteurs, prédicat...) en augmentant les pauses (ponctuation). Elle aide par exemple à la réalisation d'inférences référentielles (*C'est bien **lui** !!*), causales (*Le chien l'a mordu **parce qu'il** avait touché sa patte cassée*). D'une autre manière, elle permet de donner une connotation aux propos (ironie, jugement.. : **Félicitations** ! le contexte et l'intonation donneront à entendre si l'on félicite réellement ou pas l'interlocuteur).

III.2.4 Le calcul interprétatif

III.2.4.1 Définition

Nous donnons ici une définition qui ne sera pas sans nous rappeler celle exprimée en psychologie cognitive à propos de la compréhension (cf. § II.1).

Catherine Kerbrat-Orecchioni donne la définition suivante : *Le travail interprétatif consiste en combinant les informations extraites de l'énoncé (compétences linguistiques) et certaines informations dont on dispose « préalablement » (compétences encyclopédiques) et de telle sorte que le résultat se conforme aux lois du discours (compétence rhétorico-pragmatique) et aux principes de la logique naturelle (compétence logique) à construire de l'énoncé une représentation sémantico-pragmatique cohérente et vraisemblable* [13]

III.2.4.2 Fonctionnement du calcul interprétatif

Concernant les facteurs qui interviennent dans le décodage des unités de contenus, nous retrouvons ceux décrits dans les mécanismes de compréhension (connaissances diverses, décodage de contenus explicites, décryptage de contenus implicites à l'aide d'indices contextuels). Il en est de même pour les processus, auxquels Catherine Kerbrat-Orecchioni préfère la notion de compétences. Celles-ci

interagissent pour permettre les traitements des contenus explicites, la réalisation d'inférences, en vue d'une interprétation vraisemblable.

Les contenus implicites sont nombreux (cf. III.1 et III.2), mais tous ne sont pas pertinents dans ce calcul interprétatif. Les seuls à considérer sont ceux nécessaires à la cohérence, à l'appropriation rhétorico-pragmatique de l'énoncé et présentant un degré d'informativité, de nouveauté, d'importance, et d'intérêt pour l'interlocuteur.

Enfin, et ce qui démarque encore davantage l'approche linguistique (et non psycholinguistique) faite ici, est de considérer que la signification n'existe pas en soi, *par rapport au seul signifiant dans lequel elle se trouverait enclose, ainsi que dans un bocal de formol*. Le sens d'un énoncé n'a aucune valeur absolue, mais des valeurs relatives : *un énoncé veut dire ce que ses récepteurs estiment qu'il veut dire, et que ce qu'ils croient que l'émetteur a voulu dire dans/par cet énoncé*. Le sens de l'énoncé est donc conféré par le récepteur (!).

Parce que des individualités différentes sont en présence avec leurs pluralités de compétences de sujet parlant, les dissymétries d'encodage (locuteur, scripteur) et de décodage (interlocuteur, lecteur) peuvent aboutir à ce que la compréhension du récepteur ne converge pas avec les intentions de l'émetteur (les erreurs d'encodage ou de décodage sont fréquentes chez le jeune enfant). Nous verrons plus loin les possibles impacts dans l'échange entre l'orthophoniste et le patient.

III.3 Les compétences 'méta': rôles dans le cadre de la compréhension de textes.

La compréhension comporte des processus de différents niveaux. Dans le cas de la lecture, afin de pouvoir à la fois réaliser les inférences et satisfaire la cohérence d'une représentation, des mécanismes de hauts niveaux fournissent des aides, dès lors qu'ils sont sollicités. Ils sont décrits comme allant de pair avec la motivation [28].

III.3.1 Le lien entre compétences métalinguistiques et compréhension lexicale

Les compétences métalinguistiques se définissent comme les connaissances et les capacités de contrôle que possède l'individu sur sa production et sa compréhension du langage c'est-à-dire l'ensemble des savoirs relatifs aux facteurs linguistiques et cognitifs mais aussi les stratégies d'évaluation et de régulation. [26]

Jean-Emile Gombert, Christine Gaux et Elisabeth Demont font état dans une étude réalisée en 1994 [25] du lien qui existe entre les performances métalinguistiques (métaphonologique, métamorpho-syntaxique) et le niveau d'efficacité de la lecture pour des enfants en apprentissage et experts (primaire et collège). L'efficacité est mesurée par le niveau de décodage mais aussi par la compréhension (compétences différentes non corrélées : détection et rappel d'un mot – compréhension et mémorisation d'une idée du texte – capacité à élaborer une inférence). Des liens ont été établis entre les épreuves « méta » et les épreuves de lecture. Ainsi les résultats aux épreuves syntaxiques jusqu'aux plus complexes sont corrélées avec les résultats des épreuves de compréhension et les prédisent. *Cette étude*

les amène à conclure qu'apprendre à lire, ou plus généralement à manipuler l'écrit, c'est aussi apprendre à réfléchir sur le langage afin d'acquérir une expertise dans l'utilisation de ce système symbolique pour élaborer des significations. Les capacités [...] à contrôler intentionnellement ces connaissances sont donc indispensables pour le didacticien de l'apprentissage de la lecture [25].

III.3.2 Le rôle de la métacognition dans la lecture

La métacognition est l'ensemble des connaissances que l'individu a de son propre fonctionnement cognitif et du pilotage de ses comportements par la mise en place de procédures [28] :

Les connaissances métacognitives se décomposent en connaissances déclaratives (verbaliser l'activité), procédurales (manière de réaliser l'activité) et conditionnelles (les conditions de sélection et d'application des stratégies).

Le contrôle métacognitif pilote et régule l'activité de cognition. Il est réalisé par les procédures de planification, d'auto-évaluation et de régulation.

La planification nécessite une représentation de la situation pour pouvoir anticiper par rapport à ses propres états de connaissances.

L'auto-évaluation est une étape de vérification en deux temps : régulation de l'activité (s'arrêter, faire des retours arrière...) mais également évaluation du résultat de cette vérification.

Les traitements métacognitifs s'appliquent à beaucoup de disciplines, dont la lecture qui offre la permanence du support écrit. La présence du support permet la relecture et la découverte de l'énoncé au rythme « choisi » alors qu'à l'oral, le rythme énonciatif du locuteur ne peut être maîtrisé de manière autonome par l'auditeur (la régulation se fait forcément dans l'interaction, quand celle-ci est possible) [27]. Cette autorégulation de la compréhension nécessite d'évaluer sa propre compréhension et de savoir si cet autocontrôle est possible et nécessaire.

Le contrôle de la compréhension doit se faire à différents niveaux : propositionnel, local (interprastique) et global (texte). Pour être efficace, elle doit s'accompagner d'un comportement adéquat : maîtriser son impulsivité, trier les informations pertinentes, définir un problème et un but à partir des données, planifier et organiser des actions, enfin, contrôler et évaluer les effets. Parallèlement, l'estime de soi, la capacité à s'attribuer ses réussites et ses échecs, la motivation vont permettre la bonne mise en œuvre des stratégies d'autorégulation [27].

La gestion métacognitive n'est donc pas optionnelle pour la compréhension. Elle permet au lecteur de coordonner les stratégies nécessaires (résoudre les anaphores, inférences...) à la lecture avec les connaissances factuelles et conceptuelles pour comprendre : « quand, où, comment » utiliser « quelles » stratégies il connaît [28].

IV. LES ENJEUX DANS L'ÉCHANGE : des concepts 'interaction' et 'question' aux étayages proposés

A présent, nous proposons de déplacer notre point de vue pour considérer les habiletés de communication et selon les modèles proposés mettre en avant des attitudes intéressantes pour l'orthophoniste dans son intervention auprès de l'enfant.

Il existe de nombreuses approches pour traiter du développement des habiletés de communication et du développement du langage : behavioriste, linguistique, psycholinguistique, celles relatives aux traitements de l'information (processus série ou parallèle ce dernier étant proposé par les connexionnistes), le modèle cognitiviste, socio-interactionniste ou encore systémique dynamique.

Nous retiendrons ici les modèles suivants :

- le modèle cognitiviste car il correspond à notre approche initiale,
- mais également le modèle socio- interactionniste (dont les prolongements sont développés dans le modèle systémique dynamique), car riche d'enseignement sur l'interaction adulte / enfant, tel qu'il peut se pratiquer en séance.

Nous nous intéresserons ensuite et en lien avec nos observations aux interactions verbales telles que décrites en linguistique, qui mettent en jeu un certain nombre de compétences dont la compétence pragmatique. L'objectif est de décrire les habiletés indispensables à la qualité de l'échange entre l'orthophoniste et l'enfant. La pragmatique fait écho à celle traitée précédemment dans les compétences participant au processus de compréhension. Nous la traiterons plus amplement ici via la théorie de l'esprit.

Enfin, et parce qu'elle est un de nos observables dans les études de cas à suivre nous traiterons de « la question », de sa place dans l'interaction, ses caractéristiques, et ses fonctions.

IV.1 Le développement de la communication

Nous restreignons volontairement notre approche à quelques modèles développementaux de la communication chez l'enfant. Ces modèles ont évolué : du focus porté sur les aspects structuraux du langage et de ce que l'enfant dit, il s'est élargi pour prendre en compte les aspects sémantiques et pragmatiques du développement de la communication, le rôle des variables relationnelles (notamment via l'étude des processus dyadiques), pour aboutir à une conception multifactorielle du processus d'acquisition du langage [33].

IV.1.1 Le développement de la communication et le modèle cognitiviste

Dans l'approche cognitiviste dont on trouve aux origines les travaux de Piaget (1952, 1967, 1970), le langage est la manifestation d'une fonction symbolique unique et générale, elle-même le reflet de processus cognitifs développementaux. C'est une fonction séparée mais similaire quant à sa structure aux autres habiletés et tâches cognitives permettant à l'enfant de se représenter et de symboliser le monde.

Les « erreurs » produites sont alors considérées comme des démonstrations de schèmes que l'enfant utilise pour construire le langage. De là découle les approches constructivistes d'intervention : on

cherche à organiser l'expérience de l'enfant de façon à l'encourager à développer ses schèmes à travers des expériences réelles. L'accent est mis sur l'auto-apprentissage, visant également l'acquisition de stratégies métacognitives. Cependant il n'est pas démontré que travailler des pré-requis cognitifs conduise obligatoirement à l'émergence des comportements langagiers [33].

IV.1.2 Le modèle socio-interactionniste - ses prolongements dans le modèle systémique dynamique

Le modèle socio-interactionniste émerge à la croisée de plusieurs courants de pensée, parmi lesquels on trouve l'influence de Vygotsky (1869-1934).

Les modèles socio-culturel et pragmatique :

Vygotsky²⁷ définit le développement des conduites supérieures en l'incorporation et intériorisation de règles et d'outils de relation avec les autres. Ce développement est possible parce que l'enfant vit au sein de groupes et de structures sociales, parce qu'il peut apprendre des autres au travers de sa relation avec eux [34]. L'interaction est ainsi fondamentale au développement cognitif comme au développement du langage de l'enfant.

L'approche pragmatique considère la communication au regard de l'intention, portée par le message, mise en perspective avec le contexte relationnel et linguistique. L'analyse se situe au niveau des comportements de communication en fonction de critères sociaux et culturels. Le langage est défini par Halliday²⁸ (1975) comme un acte social [33]. On parle alors d'acte de langage en référence aux influences qu'il exerce sur autrui.

Le modèle socio-interactionniste :

Dans une même perspective d'interaction, Bruner définit le rôle du partenaire (adulte / expert) comme celui qui fait de l'expansion et idéalise les énoncés de l'enfant. Nous avons affaire à un processus social bi-directionnel tel que les acquis portent d'abord sur les règles du dialogue avant celles de la syntaxe et de la sémantique.

L'adulte endosse différentes postures qui évoluent avec le développement de la communication de l'enfant (depuis celui qui donne sens aux vocalisations du tout petit, à celui qui tient un discours de façon récurrente ajusté aux habiletés de l'enfant). Dans cette considération théorique, l'enfant est un être actif dans son développement. Il s'appuie sur un mental inné et opère sur de l'information que lui fournit son environnement. Cependant, il lui est nécessaire d'avoir certaines capacités : elles lui permettent d'incorporer les éléments extérieurs comme des outils et des symboles dans ses schèmes sensori-moteurs. Le cadre et les circonstances sont donc des paramètres importants dans son développement.

Le développement de l'enfant s'appuie donc sur des actes intentionnels de langage, sur leurs rôles en contexte, en interaction avec des partenaires qui partagent les mêmes buts communicatifs.

²⁷ Cité par Rivière, A. [34]

²⁸ Cité par Sylvestre, A., Cronk, C., and al [33]

Le modèle systémique dynamique :

Partant du constat que les différentes sphères d'acquisition de l'enfant (motrice, cognitive, sociale, langagière) sont inter-reliées et dépendantes, le modèle systémique dynamique les englobe dans son approche du développement de l'enfant. Les changements endogènes et exogènes, asynchrones, qui s'y produisent au cours du développement peuvent agir comme catalyseurs, et avoir effet sur d'autres sphères, et globalement sur tout le système.

Ainsi, il devient fondamental de ne plus prédire d'un comportement de l'enfant au regard du statut d'une seule compétence développementale. L'accent est mis alors, sur les interactions spécifiques de tous les éléments associés qui créent l'habileté émergente. Cette approche offre la possibilité d'agir au-delà de la sphère de développement cible, sur les autres aspects du système dynamique.

L'ensemble de ces modèles interactionnistes se réfèrent au principe d'étayage de Bruner qui propose un processus de soutien [35] à condition de respecter le niveau proximal de l'enfant [34]. (cf. IV.5.3).

IV.2 Les interactions verbales :

IV.2.1 L'acte de parole

Considérer la parole comme une activité sociale (Goffman)²⁹ nous permet d'introduire et caractériser par la suite les interactions verbales. Nous distinguons pour la parole :

- la valeur allocutoire dès lors qu'il y a un destinataire à la parole
- la valeur interlocutoire lorsque la parole circule et que les rôles des interactants permutent.

Cet acte de parole implique donc pour les locuteurs de s'adresser à l'autre en tenant compte de la représentation des compétences qu'il lui prête. Et pour tous, d'être engagés dans l'échange, d'exercer les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles.

L'acte de langage est intrinsèquement censé solliciter une réponse ou une réaction, dès lors que les personnes en présence sont en mesure, au moyen du langage, de former une pensée communicable.

Par ailleurs, l'acte de langage a valeur illocutoire, lorsque le message diffère de l'expression littérale. Il prend une valeur perlocutoire, dès lors que le destinataire agit en réponse au propos. L'exemple couramment donné est : « il fait chaud ici ! » dont la valeur illocutoire est « Il faudrait ouvrir la fenêtre ! » et se réalise perlocutoirement si le destinataire de ce propos va effectivement ouvrir la fenêtre.

IV.2.2 Les composantes de l'interaction verbale

L'interaction verbale est à considérer sous l'angle des éléments qui participent à cette interaction, mais également en décrivant comment ces éléments se manifestent.

Dans l'analyse d'une interaction verbale, il est nécessaire de tenir compte de tous les éléments en présence. Ceux-ci ont été rassemblés sous la terminologie de contexte, que Brown et Fraser³⁰ (1979)

²⁹ Cité par Kerbrat-Orecchioni, C. [36]

³⁰ Cité par Kerbrat-Orecchioni, C. [37]

modélisent en une situation que sont les participants en scène, à laquelle s'associent un site et un/des but(s).

Ainsi dans une interaction verbale, interviennent dans des degrés variables : le cadre spatio-temporel, les finalités liées au lieu, ainsi que les buts construits et négociés en permanence par les interactants, les caractéristiques individuelles (physiques, sociales, psychologiques) des participants, leurs relations mutuelles, les représentations que chacun se fait de lui-même et de l'autre, et même les participants plus passifs (les témoins, spectateurs) en présence.

Dans ce qui nous concerne, nous retenons, les situations mettant en scène des participants dits rarefiers i.e. ceux qui sont impliqués dans le groupe conversationnel. Ils accèdent au contexte grâce aux informations préalables qu'ils possèdent, ou fournies au cours du déroulement de l'interaction. Ces indices sont à hiérarchiser (tous n'ont pas le même poids dans l'interaction), parfois à décrypter, lorsqu'il s'agit de les extraire de l'environnement ou de l'échange [37].

Les interactions en contexte se manifestent sous trois formes via les productions des interactants : de manière verbale, para-verbale ou non verbale. Elles sont ce qu'on appelle le matériau sémiotique.

Rappelons rapidement :

- les éléments verbaux produits comportent une dimension phonologique, lexicale ou morpho-syntaxique (« Ah !! » ou « Hiver ! » ou « Je ne comprends pas. »)
- les éléments para-verbaux sont produits vocalement ou touchent la prosodie, l'intonation, le débit, les pauses, l'intensité articulatoire (« Le **SSSS**Serpent » ou « Il a dit : je **NE** viens **PAS.** »)
- les éléments non verbaux sont des signes corpo-visuels soit statiques (concernent l'apparence), soit cinétiques lents (postures et attitudes) soit cinétiques rapides (regards, mimiques et gestes).

Ces chaînes fonctionnent en étroite synergie : il y a auto-synchronisation entre ces différentes unités, et participent à la cohérence de l'échange. Ces différents modes de communications sont intégrés les uns aux autres. Ainsi dans « Il a dit : je **NE** viens **PAS.** », l'insistance sur les éléments syntaxiques peut de façon cohérente et aidante s'accompagner du geste de la main 'non' et autre mouvement de tête.

IV.2.3 Rôles du matériau sémiotique

L'importance à accorder aux signes para-verbaux et non verbaux est discuté. Cependant, nous choisissons comme Goffman de les considérer comme essentiel à la communication. Ce matériau sémiotique va assurer à la fois une fonction référentielle, métalinguistique (production verbale) et une fonction expressive et phatique ou régulatrice (production para-verbale ou non verbale).

Nous avons vu plus haut que le préalable à toute interaction est d'être engagé dans l'échange (cf. IV.2.1). Cet engagement mais également le maintien de l'échange se trouvent renforcés par la production de signes verbaux, mais également des signes para-verbaux, et non verbaux.

- Produits par l'émetteur qui s'assure de l'attention de son interlocuteur ; ils sont dits procédés phatiques.

- Produits par le récepteur qui manifeste son écoute, son engagement ; ils sont dits systèmes régulateurs.

Les productions sont multicanales et pluricodiques : le canal verbal comme le canal non verbal véhiculant des signes voco-acoustiques (verbal ou para-verbal) pour l'un et corporo-visuels pour l'autre (statique, cinétiques lents ou rapides). Ces caractéristiques font des interactions un lieu d'influences mutuelles, où les interactants ajustent coordonnent, harmonisent en permanence leur comportement respectif.

Kendon³¹ parle de phénomène de synchronisation interactionnelle. Ces manifestations sont particulièrement observables dans le fonctionnement des tours de parole pour lesquels on observe des silences, des chevauchements, brefs et ou rares. Les signes produits par l'émetteur sont donc interprétés par l'interlocuteur comme le passage de relais de la parole.

Ces signes sont également déterminants pour l'interprétation du contenu, l'analyse du contexte, la nature de la relation inter-personnelle, et pour la facilitation cognitive [37].

IV.2.4 Compétences des interactants

Dans une interaction, chacun prend successivement le rôle de récepteur et d'émetteur. Cependant il convient de noter que chacun produit et reçoit en simultané.

Nous observons pour l'émetteur une attitude d'anticipation à la fois par rapport à son propre discours mais également par rapport aux interprétations des réactions de l'autre à son discours. Cette interprétation peut provoquer un phénomène de rétro-action, à considérer comme réajustement en fonction de l'interprétation de l'autre portée à sa connaissance. Les phases d'émission et de réception sont donc à la fois simultanées et successives.

C'est donc un travail collaboratif qui va donner sens à l'échange. Les interactants produisent une activité à la fois cognitive (via l'interprétation) et somatique (pour réguler l'échange).

L'échange met en scène des interactants aux compétences hétérogènes à des degrés divers. En fonction de ces paramètres et du contexte, il sera alors symétrique ou asymétrique. L'objet direct ou indirect de l'échange est de neutraliser partiellement les disparités initiales. Ces disparités sont potentiellement du domaine des compétences :

- linguistiques ou paralinguistiques
- encyclopédiques
- conversationnelles

Cependant, chacun est supposé posséder l'ensemble des aptitudes, savoirs linguistiques, socio-culturels qui lui permet de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques propres à la compétence communicative.

Cette compétence est multiple. Elle inclut les capacités de produire et d'interpréter, de maîtriser le matériel para-verbal et non-verbal, de maîtriser les règles d'appropriation contextuelle des énoncés produits, les règles qui régissent l'alternance des tours de parole, la gestion du thème abordé, ainsi que les contraintes rituelles ou conventionnelles [36]. Certaines seront détaillées au niveau de la compétence pragmatique (cf. IV.3).

³¹ Cité par Kerbrat-Orrechionni, C. [36]

IV.2.5 Cas du dialogue, du discours

Dans les interactions qui nous intéressent nous relevons le discours et le dialogue. En effet dans les échanges duels qui seront observés, les situations sont principalement celles du dialogue, mais à l'intérieur duquel d'autres moments discursifs seront repérables.

Le dialogue est l'entretien entre deux personnes où la parole circule et s'échange. Dialoguer ne se limite pas à savoir réagir à une question ou une assertion. Il faut à l'interlocuteur la capacité d'interpréter la forme et fonction de l'énoncé, celle d'entretenir la conversation en suscitant d'autres réponses et celle de faire du lien entre les énoncés [38].

Cette aptitude au dialogue se construit dans la jeune enfance au travers des nombreuses interactions étayantes de l'entourage. Progressivement des aspects maîtrisés du dialogue vont apparaître, tels que l'utilisation de feed-back, le fait de réagir aux propos et relancer simultanément la discussion, d'utiliser des auxiliaires élidés, d'introduire des énoncés implicites. Cela suppose que l'enfant ait atteint un niveau assez sophistiqué d'interprétation pour saisir l'intention de son interlocuteur, et connaître le niveau de savoir de celui-ci. Cette connaissance lui permet de faire le tri entre l'indispensable à dire et ce qui peut être tu. Une participation active et efficace dans un dialogue structuré n'est pas attendue chez l'enfant avant une bonne dizaine d'années [38].

Le dialogue se définit dans une perspective séquentielle en différentes phases : ouverture, phase transactionnelle et clôture. Chaque phase est constituée d'échanges et eux-mêmes d'actes de langage.

Le dialogue est aussi le lieu du/des discours dont on distingue le genre en fonction de son contenu et de sa structure. Les genres du discours sont nombreux : interactif en prise directe avec la situation ou les objets/actions en présence, celui du récit d'expérience personnelle où l'on passe à un « ailleurs, un autre moment » [39], celui d'une narration, une explication, une argumentation... Le genre du discours se négocie, de même que la place des interactants : ces changements participent à la dynamique conversationnelle que viennent interrompre les pannes conversationnelles. Il faut alors relances ou provoquer un changement de genre de discours pour en sortir. La participation de chaque locuteur doit être vue au regard de la participation de l'autre.

Dans ces interactions où il y a une possible hétérogénéité discursive, les dialogues sont polygérés, mais il y a la place pour des moments davantage monogérés [39].

IV.3 Pragmatique

Lors de la description des interactions verbales, les aptitudes des locuteurs et interlocuteurs en présence, nécessaires pour la réalisation de l'échange (sous forme de dialogue ou de discours), introduisent la notion de pragmatique. Nous proposons de nous attarder à présent, à distinguer pragmatique et compétence pragmatique.

IV.3.1 Pragmatique : définitions

La pragmatique est une discipline récente, son essor date d'après la 2^{nde} guerre mondiale. Elle concerne le langage et Morris³² la définit comme traitant des relations entre les signes et leurs utilisateurs. Il la distingue ainsi de la syntaxe (relation entre les signes) et de la sémantique (relation entre les signes et la réalité désignée). L'objet d'analyse est donc le langage « ordinaire » en situation d'interaction.

Le langage est alors conçu comme à l'intersection de 3 composantes [41] :

- La forme i.e. 'le comment dire' par les signes verbaux, non-verbaux et para-verbaux.
- Le contenu i.e. 'le quoi dire' : le message.
- L'utilisation i.e. 'le pourquoi dire', se traduisant par différentes fonctions (communiquer, réaliser des tâches, émettre une requête...).

Le développement du langage revient à l'appropriation de conduites langagières en situation d'interaction et la capacité à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, forme et fonction de la parole.

Cette appropriation se définit sous le terme de compétence pragmatique. Elle est sous-tendue par des habiletés cognitives, mais aussi d'autres qui sont spécifiques et nécessaires à la gestion de l'échange.

La compétence pragmatique se décline en une série de comportements acquis [41]:

- L'intentionnalité de communication : intention qu'on retrouve dans l'acte de langage, acte social qui se répartit en régulations, échanges d'information, engagements dans l'action et appréciations (Costerman, Huper 1967)³³
- La gestion de l'échange induit une appétence à communiquer, et à la manifester en entrant dans l'interaction (via le contact visuel, l'initiation, le maintien de l'échange), en respectant les règles conversationnelles (respect des tours de parole, la prise en compte des feedback, les règles d'alternance), en tenant compte du contexte et de l'autre (cf. IV.3.2)
- L'adaptation aux différents contextes : circonstanciel, situationnel, interactionnel et pré-suppositionnel, mais également adaptation à l'interlocuteur (à considérer dans sa caractéristique propre et dans sa langue) et enfin au message pour permettre la continuité de l'échange en étant à la fois cohérent dans son propre tour de parole, et en tenant compte des précédents proposformulés.
- L'organisation de l'information : celle-ci doit satisfaire la règle de coopération (Grice 1975)³⁴ en termes de pertinence et de quantité de l'information émise, en respectant à la fois la cohésion et la cohérence des propos.

Par ailleurs, la spécificité du langage est d'être souvent non littérale. Cette non-transparence se manifeste par de nombreux phénomènes linguistiques variés et de degrés de complexité différents dans des circonstances très courantes. Il s'agit alors de recourir à la compétence pragmatique pour assurer le

³² Cité par Kertbrat –Orecchioni, C. [37]

³³ Cité par Coquet, F. [41]

³⁴ *Ibid.*

succès de la communication, mais aussi de réaliser des inférences de différentes natures (faire du lien avec une signification conventionnelle, le contexte...).

Cette capacité est acquise progressivement chez les enfants : elle est fonction de leur âge et du type de situation de communication [40]. L'enfant peut très bien saisir « *C'est le bazar !* » comme une injonction à ranger, ce qui est moins certain s'il entend : « *Mais une vache n'y retrouverait pas son petit !* ».

IV.3.2 La théorie de l'esprit et les processus inférentiels

La définition originale de la théorie de l'esprit donnée par les auteurs Premack & Woodruff (1978) Dennett (1978)³⁵ est l'habileté à attribuer des états intentionnels (croyances, désirs, intentions) à un agent grâce à des processus inférentiels, afin d'expliquer ou de prévoir les actions de cet agent.

Ces processus prennent ainsi toute leur importance dans cette capacité à lire l'esprit d'autrui, indispensable à l'établissement d'une communication sociale tout autant que les inférences [43].

Cette aptitude reflète la capacité de méta-représentations distinctes des représentations du réel (dépendante de la représentation de la situation réelle apparente). Elle est possible dès lors que l'enfant quitte le fonctionnement égocentrique : il prend conscience de la différence d'autrui et peut accéder à la socialisation.

Il est important de noter que cette aptitude reste très subjective, dans la mesure où nos méta-représentations sont fonction de nos propres critères de pertinence et de cohérence.

Les manifestations du développement de cette habileté sont progressives, mais les auteurs s'accordent pour définir son émergence dès lors que les enfants réussissent les tâches de fausse croyance. A partir de 4 ou 6 ans, les bases de la théorie de l'esprit seraient en place. Elle continue néanmoins de s'enrichir au contact de situations de plus en plus complexes.

Concernant sa modélisation plusieurs auteurs s'opposent. Certains³⁶ la considèrent comme un module cognitif sous-tendu par des mécanismes spécifiques, dont les processus inférentiels.

Ainsi la théorie de l'esprit contient la notion de l'autre avec ses émotions propres, la notion de soi-même avec un propre état mental, et la conscience de pouvoir modifier l'état interne des autres par les actions ou la parole [44].

Pour conclure ces deux paragraphes, nous reprenons la liste proposée par M. Monfort, des compétences pragmatiques qui permettent l'interprétation des comportements..

- Pragmatique sociale: savoir que l'on dit « vous » lorsqu'on rencontre une personne adulte pour la première fois, i.e. reflet d'un comportement social adéquat (non-familier).
- Pragmatique linguistique : savoir reconnaître un tempérament audacieux quand on parle de quelqu'un qui « n'a pas froid aux yeux ».
- Pragmatique de différenciation sociale ou fausse croyance : savoir adopter le point de vue de l'autre dans une situation où la connaissance des informations n'est pas partagée par tous.

³⁵ Cité par Fillon, V. [43]

³⁶ Fodor, 1992 ; Leslie, 1987, 1994 ; Baron-Cohen, 1995 cités par Fillon, V. [43]

- Pragmatique de l'interprétation des émotions d'autrui : savoir identifier ce qui est ressenti par l'autre comme propre.
- Pragmatique du contexte : savoir associer des émotions de stress à une situation d'examen
- Pragmatique cognitive : savoir reconnaître/ établir les liens de cause à effet, les liens logiques entre les différents éléments d'une situation

IV.4 Les questions dans l'interaction

IV.4.1 L'acte de question, la place des locuteurs

Certains comportements animaliers sont comparables à des stratégies questionnantes. Elles sont repérables quand l'animal explore son environnement et interagit avec ses congénères. La particularité de l'homme est son comportement questionnant dirigé vers autrui à des fins informatives [45].

La question est donc pour l'homme un archi-acte universel et originel. Il est intermédiaire entre l'ordre et l'assertion. Les avis divergent sur la proximité de cet acte au regard des deux autres. C. Kerbrat-Orrechioni le rapproche de l'ordre : les questions sont des moyens d'agir sur autrui et de le faire réagir dans une approche fondamentalement pragmatique et dialogique [46]. La question exerce sur la réponse un contrôle aussi bien syntaxique, que sémantique, que pragmatique.

L'acte de question se réalise en situation d'interaction. Elle est le lieu de l'échange communicatif. Elle suppose de la part du questionneur la référence plus ou moins consciente à sa propre représentation des connaissances et des dispositions du questionné et réciproquement la réponse de celui-ci suppose une représentation de la pensée et des intentions du questionneur [50].

Cependant, ces situations sont inégalitaires au sens où les interactants ont des positions asymétriques. Cette asymétrie peut être perçue sous différents angles : le questionnant occupe la position dominante et somme l'autre de répondre (maîtrise de l'interrogatio)³⁷, ou le questionnant manifeste une infériorité de savoir, il est en position de demandeur (dubitatio)³⁸.

Il est une autre place du locuteur, celui qui pose des questions et progresse vers la réponse : les réponses avancées se font dans une logique de participation égalitaire (enquêteur de la subjectio)³⁹.

Dans toutes les circonstances les questions et réponses exercent sur l'autre une contrainte différente. Le questionnant contraint l'autre à lui apporter la complétude de son insuffisance que traduit sa question, le questionné contraint l'autre de reconnaître le savoir dont il est investi.

Les questions ne peuvent donc se concevoir qu'au regard des enchaînements qu'elles réalisent avec les assertions que sont les réponses. Elles sont en lien avec le contexte discursif antérieur. Elles s'inscrivent à la fois [48] :

- dans le temps : une question est enchâssée entre un avant et un après,
- dans l'interaction : elle est solidaire de la réponse attendue
- dans le processus d'incomplétude / complétude, i.e. la complémentarité de l'autre qui sature ou non le manque traduit par la question.

³⁷ Plantin, C., [47]

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*

Les questions ne sont donc pas interprétables sans contexte pour ce qui concerne les éléments sémantiques, pragmatiques qu'elles contiennent. Les circonstances peuvent permettre au destinataire de trancher à son gré selon l'interprétation qu'il fait des marques formelles mal discernables ou absentes [49].

IV.4.2 Typologies et formes

Il n'est pas pertinent de décrire toutes les questions au regard d'une même typologie. Nous proposons de traiter d'abord celles qui portent sur un élément de la phrase. Puis nous les envisagerons selon leurs fonctions et les motivations à l'origine de leur formulation.

IV.4.2.1 Types de question en fonction de la réponse attendue

Il y a plusieurs façons de répartir les questions selon la nature de la réponse attendue. La terminologie peut varier d'un auteur à l'auteur et recouvrir des aspects différents mais la répartition reste globalement la même [46].

Nous retenons la classification suivante :

- La question totale : une seule bonne réponse est attendue : O/N (« Est-ce que tu viens ? »)
- La question partielle fermée : une seule bonne réponse est attendue (« Je fais miaou, qui suis-je ? »)
- La question partielle ouverte : plusieurs réponses sont possibles (« Quels animaux trouve-t-on dans une ferme ? »)
- La question alternative : la question propose un choix de réponses (« Tu prends ce pion-là ou celui-ci ? »)
- La question non-inductrice : elles sont faiblement cadrées : (« Qu'en penses-tu ? »)

Notons que certaines questions totales fonctionnent en fait comme des questions partielles. Ce sont les circonstances et la capacité pragmatique du questionné qui permet d'analyser ce glissement. Ainsi les questions de philosophie appellent généralement une réponse plus détaillée qu'un simple oui ou non (« *Y a-t-il un langage du corps ?* »). Cela rejoint le problème de l'exhaustivité de la réponse, véritablement satisfaisante si elle respecte non seulement le principe de pertinence, mais aussi le principe de quantité ou de complétude (cf. IV.4.1). Le questionneur peut alors inviter le répondeur à étoffer sa contribution [46].

IV.4.2.2 Les fonctions de la question

Rappelons que la fonction discursive des questions est toujours liée au contexte, au cadre énonciatif.

Question informative

La question qui porte sur une demande d'information a pour objet un référent différent de la relation d'interaction elle-même.

Question interactionnelle

En dehors de cette fonction informative, la question joue un rôle important dans une interaction. Elle n'a pas de fin en soi, si ce n'est la régulation, l'initiation, le maintien, la réparation de l'échange. Ces fonctions sont d'ordre méta-communicative. Elles sont posées soit par le locuteur, soit par l'interlocuteur. Ces questions appartiennent au matériau sémiotique vu précédemment dont le rôle est essentiel dans l'interaction verbale (cf. IV.2.3) Elles peuvent prendre la forme de :

- question-écho (l'enfant dit : « C'est quoi ça ? » l'adulte enchaîne : « Oui, c'est quoi ? »),
- question-suspend (l'enfant dit : « J'le sais, j'en ai à la maison, c'est une...euh... » L'adulte dit : « Oui, c'est une ... ? »)
- question-reformulée (L'enfant dit : « C'est l'heure ? » l'adulte dit « Tu veux savoir si c'est fini ? »)
- question-régulatrice (« Ah ? » « C'est vrai ? » par laquelle le destinataire apporte sa garantie de co-énonciateur ou « hein ? » qui est une demande d'approbation du locuteur).
- question-phatique (« tu comprends ?, « tu vois ? » par lequel le locuteur s'assure du maintien dans l'échange du destinataire).
- question-réparatrice (L'adulte dit « Est-ce qu'il y en a autant là et là ? » l'enfant : « Oui, parce qu'il y en a plus là que là », l'adulte reprend « Ah, Est-ce qu'il y a pareil ? » l'enfant : « Non ! »)
- question-initiatrice (« Est-ce que tu peux prendre les jetons qui sont là ? »)

IV.4.2.3 Les formes de la question

Dans les exemples donnés nous observons que les questions prennent rarement la forme interrogative : soit inversion sujet, soit présence de la particule '*est-ce que*'. L'intonation est montante, mais pas systématiquement notamment dans les interrogations partielles [48]. On y trouve 2 types de constituants soit de formes simples (pronoms et adverbes interrogatifs), soit de formes composées ('*est-ce que*'). Le mot interrogatif a la nature et la fonction du mot réponse et correspond à un constituant de l'énoncé grammatical [50]. En effet les '*qui*', '*que*', '*quoi*', '*quand*', '*où*' donnent lieu à des réponses informatives (au mieux saturées). Alors que le '*pourquoi*' donne lieu à une argumentation [47].

Par ailleurs certaines questions sont exprimées indirectement, elles sont implicites [49]. Elles ont littéralement valeur d'assertion mais valent indirectement pour une question, il s'agit pour le questionné de faire alors à la fois une distinction pragmatique et syntaxique.

Enfin, la question porte en elle les indices qui permettent au questionné de prendre la parole. Il s'agit d'anticiper en fonction de ce qui est dit et de repérer les contours intonatifs, la complétude de l'énoncé, les signes para-verbaux et non verbaux de fin de tour [45].

Les questions revêtent donc des réalisations formelles différentes.

IV.4.2.4 Les motivations du questionneur

Nous venons de le voir, beaucoup de questions ont une fonction méta-discursive, elles ne sont motivées que par l'interaction et la bonne poursuite de l'échange pour éviter une panne conversationnelle, un changement de thème, une incompréhension...

Cependant communément la première motivation à la question est la demande d'information, mais selon l'échange communicatif, les motivations peuvent être tout autres. Elles sont en lien avec le contexte communicatif.

On distingue alors :

- La question pour contrôler, surveiller que l'autre sait. La question d'exercice scolaire est l'exemple le plus parlant. Mais c'est également souvent le cas dans un échange orthophoniste / enfant en situation de compréhension.
- La question demande de clarification (« Comment tu sais qu'il n'est plus là ? »)
- La question pour manifester un intérêt, une sympathie (« Alors finalement, tu l'as eu cet examen ? »)
- La question qui est une requête indirecte (« Tu peux ouvrir la fenêtre s'il te plait ? »)

Dans tous les cas il y a une motivation sous-jacente qui est la question « au bénéfice de qui ? » : du questionneur ou du questionné. Du questionneur dans la recherche d'information ou demande, du questionné quand la question vise à faire plaisir, ou témoigne de la sollicitude, de la sympathie [46].

Par ailleurs certaines questions sont privilégiées en fonction du déroulement de l'explication conversationnelle. Ainsi en phase initiale, les questions seront davantage des questions initiatrices, voire réparatrices, puis en cours de processus elles seront régulatrices, décisives ou implicites [49].

IV.5 Les modalités en jeu dans l'intervention orthophonique via les activités de compréhension

Nous venons de parcourir un ensemble de notions qui concourent à dresser le périmètre de ce qui va supporter notre réflexion pratique selon la problématique énoncée au début de ce travail :

- la compréhension (capacités, compétences, processus)
- l'implicite et les inférences (catégories et processus)
- les interactions entre l'orthophoniste et l'enfant, traitant du cas particulier du questionnement en ayant fait références aux modèles cognitivistes, psycholinguistiques, et socio-interactionnistes.
- la question (formes, rôles).

Cependant, il est intéressant de clore cette partie théorique en allant plus loin dans la spécificité de l'intervention orthophonique face aux difficultés que présente l'enfant en situation de compréhension.

Nous verrons quels sont les moyens possibles pour évaluer la compréhension et ceux retenus, en gardant en tête les origines possibles des difficultés telles que décrites par les travaux nombreux sur la compréhension. Enfin, nous proposerons de présenter les étayages à la disposition de l'orthophoniste ainsi que quelques conduites d'échanges possibles où la part belle est faite aux questions.

IV.5.1 Les moyens d'évaluation de la compréhension :

Les moyens d'évaluation de la compréhension sollicitent différemment l'enfant selon son âge, et la nature de ce qu'on souhaite rechercher dans les différentes compétences nécessaires à la compréhension (cf. § II).

Les modalités peuvent être orales ou écrites. Il convient dans le cas de la modalité écrite d'avoir connaissance du niveau de lecture de l'enfant.

L'enfant témoigne généralement de sa compréhension via les actes suivants :

- il désigne une image correspondant à l'énoncé dit par l'adulte ou lu par lui-même (cf LMC-R [A] / TCS [B] / TLC⁴⁰)
- il manipule (cf. TCS)
- il répond à des questions (cf. La forme noire⁴¹)
- il restitue un récit (cf. La forme noire)
- il résume un récit et donne un titre (cf. La forme noire)
- il effectue un choix parmi plusieurs réponses (cf. TLC / TCS)
- il donne son avis sur les tests passés. Souvent les mauvais compreneurs ont peu conscience de leur difficulté de compréhension [26]. Les observations faites en cours d'évaluation et le recueil de l'avis de l'enfant sur l'épreuve peuvent être révélateurs du niveau de confiance, de l'estime de soi qu'a l'enfant. Un sentiment d'incompétence généralisé chez l'enfant en difficulté de compréhension est fréquemment constaté [56].

La compréhension s'évalue également au travers de multiples situations en séances d'orthophonie, depuis la compréhension d'énoncés brefs (consignes, règles du jeu) à celui de textes lus/ écoutés plus longs, mais également de différentes situations en images (animées ou non) ou de scènes de vie sonores ou quotidiennes relatées... L'évaluation de la compréhension doit porter sur l'ensemble des unités qui constituent un énoncé, afin de pouvoir discerner la compréhension en îlot (cohérence locale seule) de la compréhension globale (cohérence globale).

Dans les réponses que fournissent les enfants, il convient d'être prudent et de confronter ses différentes attitudes. En effet, le niveau d'expression orale peut entraver la formulation de la réponse telle que le professionnel l'attend. De même, la manipulation peut être aidante comme bloquante. Par ailleurs il convient de discerner si la difficulté provient de la formulation de la question (l'enfant ne la comprend pas ou comprend autre chose) ou d'une difficulté réelle de compréhension.

Il s'agit dans l'observation d'être attentif aux moyens de compensation (dont contextuelle) utilisés par l'enfant : M. Monfort insiste sur la nécessaire décontextualisation des épreuves de tests pour que l'usage des moyens qui aident à l'accès au sens soit réduit au minimum [53]. Le choix des questions et le moment de les poser n'est pas neutre non plus, elles mettent le focus sur une information et donc peuvent orienter la réponse (le questionnement prend alors une forme d'étayage cf IV.5.3).

Enfin il s'agit de prendre en compte l'activité elle-même, l'adhésion qu'elle rencontre et l'habitude qu'elle demande (effet d'entraînement).

⁴⁰ Borel, I., Martins, M., (1994) *Traduction, adaptation française et pré-étalonnage du T.L.C. - E niveau 1 (Test of Language Competence - Expanded Edition) chez des enfants de 5 à 10 ans.*

⁴¹ Maeder, C., (2010) *Test de compréhension écrite de récits 9-12 ans.* Isbergues : Ortho-Edition

IV.5.2 Quelques origines de difficultés dans le processus de compréhension :

Les difficultés de compréhension de l'enfant auront pour origine un ou plusieurs déficits dans les domaines de compétences ou de connaissances tels que présentés dans les parties II, III et IV.

Nous les listons simplement ici :

Propres à l'écrit

- Niveau de lecture (cf. § II.3.1)
- Connaissances des structures de textes (cf. § II.3.3)
- Autorégulation de la lecture (cf. § III.3.2)

Communs à l'écrit et l'oral :

Connaissances :

- Du monde (cf. § II.2.1)
- De la langue (cf. § II.2.1 et II.3.2)

Compétences :

- De raisonnement (cf. § II.2.3.2)
- Inférentielle (cf. § III.2.2.2)
- Logique (cf. § II.2.3.2 et III.2.2.2)
- Pragmatique (cf. § III.2.2.2 et IV.3.1)

Capacités cognitives

- Mnésiques (MCT, MDT, MLT) (cf. § II.2.2)
- Attentionnelle (cf. § II.2.2 et II.2.3.1)

Capacités métacognitives

- Stratégie métacognitive en général (cf. III.3.2)

Motivation / intérêt dans l'activité (cf. § II.2.3.1)

IV.5.3 Les étayages : cadre et stratégies d'aide

L'étayage est une notion fondamentale dans l'interaction adulte / enfant : Il a naturellement une place centrale dans l'attitude de l'orthophoniste en séance.

Le cadre de la relation orthophonique

Tout d'abord il convient de rappeler que la relation entre le thérapeute et l'enfant n'est pas neutre : elle porte en elle un statut que lui confèrent la société et sa profession, à savoir une relation de soin. L'interaction est donc orientée. Nous avons donc en présence 2 individualités dont l'une est créditée d'expert, l'autre de non-expert : l'interaction est asymétrique.

Cependant cette situation est paradoxale car il faut considérer en effet que chacun possède des savoirs, mais différents, en lien avec leurs statuts réciproques, mais aussi leur histoire, leur âge, ce qui constitue leur individualité... [51]. Par ailleurs, la place énonciatrice des interlocuteurs est également paradoxale du fait du décalage entre les rôles discursifs attribués et les capacités langagières de chacun [52].

L'objectif est de faire émerger les savoirs de l'enfant, les faire rencontrer ceux de l'adulte en abordant différemment les difficultés. Le cheminement se fait au travers des interactions entre l'orthophoniste et l'enfant. Les étapes initiales sont d'évaluer si ces savoirs sont disponibles et dicibles, si l'enfant a conscience de ses savoirs et s'il est capable de les formuler.

Les stratégies d'étayage

Le cadre théorique de l'intervention s'appuie sur les concepts fondamentaux des théories constructives et socio-constructivistes (cf. IV.1) de prise de conscience (Piaget), d'étayage (Bruner) et de zone proximale de développement (Vygotsky) [51].

Rappelons les six points du processus de soutien proposé par Bruner : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration.⁴²

De plus il est primordial que l'orthophoniste dans son guidage tienne compte en permanence du niveau proximal de développement de l'enfant, c'est-à-dire qu'il propose des activités que l'enfant est capable de réaliser avec son aide [34]. Il est également nécessaire de lui proposer des activités en lien avec son âge social pour ne pas créer de rupture par rapport aux enfants de sa tranche d'âge.

Les échanges autour d'une activité sont le lieu où l'enfant peut avoir des difficultés à produire quelque chose ou ce qui est attendu (cf. IV.5.2). Lorsque les productions de l'enfant sont mal maîtrisées, l'orthophoniste agit en médiateur en co-produisant. On passe alors d'une phase de discours monogérée à une phase de discours polygérée.

L'étayage proposé par l'orthophoniste prend la forme de [52] [54]:

- Question : ouverte, fermée, partielle à visée informative, clarificatrice, suggestive ou confirmative.
- Commentaire via lequel l'orthophoniste se positionne par rapport aux propos de l'enfant.
- Reformulation en écho ou à visée imitative, explicative, de régulation : à considérer soit comme travail actif de reconstruction de signification (faciliter la compréhension), ou comme un élément méta-discursif.
- Répétition en écho (très peu de distanciation par rapport à la position énonciative de l'enfant), par usage (i.e. reprise d'un propos intégré dans un nouvel énoncé.).
- Acquiescement, encouragement : à la fois validation mais aussi régulation (dimension méta-discursive).
- Mise en place des éléments de renforcements visuels, de manipulation comme moyen augmentatif [53].
- Formulation explicite pour combler une lacune conceptuelle ou expliciter une démarche métacognitive [27] ou stratégique [57].

⁴² Cf. [35] p277 pour la définition de chacune de ces tâches

Dans la situation spécifique où l'enfant est en difficulté de compréhension (totale/partielle), l'intervention de l'orthophoniste vise à transmettre la mise en place de stratégies et favoriser l'élaboration des liens inférentiels en analysant les structures des types d'énoncés proposés, en favorisant la création d'une représentation intégrée d'un contenu [55]. L'étayage de l'adulte peut viser chacun des processus complexes sollicités dans le mécanisme de compréhension, en les mettant en perspective avec les éléments de la situation (contexte, énoncé, texte). Les situations ne doivent pas multiplier les sources de complexité, et doivent se répéter sans être pour autant répétitives [56]

IV.5.4 Quelques techniques de conduites d'entretien

Lors de la présentation des interactions verbales, nous avons vu combien, au cours d'un échange, le genre discursif variait, et qu'il revêtait un aspect soit davantage polygéré soit monogéré. La séance d'orthophonie est un lieu privilégié pour l'expression de ces types d'interaction. Au-delà du genre discursif, nous souhaitons repérer dans les échanges, les stratégies d'entretien et de questionnement. Nous proposons de donner les particularités de quelques techniques, dont on retrouvera certaines expressions dans les analyses pratiques qui suivent.

Ces techniques sont présentées sans ordre hiérarchique.

IV.5.4.1 L'apport de l'entretien clinique psychologique

L'entretien clinique que propose Piaget⁴³ en psychologie est l'analyse des représentations que se fait l'enfant qui parle et interroge spontanément. Cette liberté de parole non contrainte (si ce n'est par la situation) fournie à l'adulte les indices qui mettent à jour la pensée de l'enfant et sa façon de fonctionner [51]. L'attitude du professionnel est éminemment celle de celui qui écoute et observe.

IV.5.4.2 L'apport de l'entretien hyperdirectif

L'entretien hyperdirectif est un procédé issu de la maïeutique de Socrate : c'est une méthode active qui procède par interrogation. Il a lieu en situation d'avis contradictoire pour amener par succession de validations admises par les interlocuteurs à progresser vers une conclusion admise par tous, et surtout par le questionné.

Les questions fermées, courtes précises, se succèdent. Les réponses sont très brèves et particulièrement simples : « Oui », « Non », « Je ne sais pas ».

Il y a une très forte dissymétrie dans cet échange, le questionné n'ayant aucune initiative et les places de chacun n'étant pas interchangeable. Cependant le jeu dialogique conduit par le professionnel a des fins de communication cognitive [47].

P. Parlebas alerte sur les dérives que peuvent entraîner l'utilisation d'une telle stratégie : rendre particulièrement passif le questionné et l'habituer à une certaine rigidité [58].

Effectivement ce qui importe c'est qu'une fois le raisonnement décortiqué (cf. la réduction des degrés de liberté), l'enfant puisse refaire le cheminement de ce raisonnement et non pas appliquer une recette. C'est-à-dire qu'il ait assimilé les opérations successives du raisonnement pour lesquelles il a admis la validité en répondant aux questions fermées.

⁴³ Cité par Leblerté, E., [51]

IV.5.4.3 L'apport de l'entretien d'explicitation

Cette technique d'entretien est proposée par P. Vermersch [59]. Elle s'appuie sur trois types de recueil d'information que sont les traces (les indices matériels) les observables (de l'ordre du comportement de l'enfant et des éléments contextuels influents) et les verbalisations de l'enfant. Toutes participent à l'interprétation que fait le professionnel de la réaction de l'enfant mis en situation.

On observe lors de cet entretien trois buts distincts au bénéfice du professionnel ou de l'enfant.

Pour le professionnel :

- S'informer sur la stratégie utilisée par l'enfant: connaître les étapes de réalisation de l'activité (à ce stade l'enfant n'a peut-être pas conscience de ce qui fait sa difficulté).

Pour l'enfant (dont le but de l'entretien ne lui a pas été explicité) :

- S'auto-informer : l'enfant doit mettre en mot la nature de sa difficulté
- Apprendre à s'auto-informer : l'enfant prend conscience de la façon dont il procède (cf capacité de métacognition).

L'élucidation [60] et la régulation [61] sont les éléments clés dans la conduite d'un tel entretien.

En effet il s'agit d'établir la description complète de la succession des actions élémentaires qu'a élaborées l'enfant, la rendre intelligible pour à la fois comprendre l'inefficacité ou la mauvaise réalisation d'une action, mais aussi pour mettre en évidence les actions efficaces. C'est au professionnel de juger de la granularité de la description nécessaire. Effectivement selon les circonstances, il faudra s'enquérir des étapes plus ou moins élémentaires par lesquelles l'enfant est passé. Le professionnel utilise un système de relances à partir des dénégations où l'on retrouve questions (dont le questionnement descriptif), silences et reformulations en écho. Les relances pilotées par le thérapeute se font à partir de son observation et son analyse des indicateurs verbaux, gestuels produits par l'enfant. Il peut prolonger la verbalisation en proposant soit quelque chose de plus précis, soit quelque chose de plus proche du vécu de l'enfant.

Cette attitude étayante nécessite une finesse d'analyse de la situation et la maîtrise de la régulation pour rendre possible l'échange et le faire progresser. Ainsi, pour sortir des pannes conversationnelles (cas où l'enfant ne sait accéder à une information spécifique, refuse ou rejette la situation), l'adulte peut inciter à différer la recherche, ou attendre un moment plus propice.

IV.5.4.4 L'apport du dialogue pédagogique en gestion mentale

L'attitude à tenir dans un dialogue pédagogique est proposée par A. de la Garanderie [14/15] La finalité d'un tel dialogue se trouve dans la mobilisation par l'enfant des gestes mentaux dans le but d'intégrer des savoirs. Ces gestes mentaux au nombre de 5 sont la mémorisation, la compréhension, le raisonnement, la réflexion et l'imagination [14].

Le professionnel instaure en premier lieu un climat de confiance, se met en position d'écoute et de mise en adéquation vis-à-vis de l'enfant. Il le stimule et l'entraîne à évoquer. L'évocation correspond aux images mentales par lequel le sujet rend présent mentalement le monde qui l'entoure, la réalité qui est

ou celle qu'il invente (représentation) [15]. Elles sont basées sur des perceptions (sensorielles, mouvement...) : elles lui sont donc très personnelles.

Les familles d'évocation vont concerner 2 grandes modalités [15]: visuelle et auditive.

Il est important d'insister sur le fait que ce sont les évocations qui sont ainsi qualifiées selon la modalité et non pas le sujet, ainsi que l'opinion communément distinguée dans un raccourci radical les sujets en deux catégories qui seraient les « auditifs » et les « visuels » [14]. De même, la psychologie cognitive contemporaine ne classe pas les individus en « type », mais distingue plusieurs modalités d'images (visuelles, auditives, tactiles, somesthésiques, kinesthésiques, olfactives, gustatives).

L'attitude du professionnel est fondamentale pour recueillir sans jugement les propos de l'enfant.

Ceux-ci servent de points d'appui à ses questions, sur le '*comment*' et des questions ouvertes pour élargir le champ des possibles. Le professionnel se doit de rester prudent vis-à-vis de ce qu'il recueille. Sur la base de ce qu'il a observé présent chez l'enfant, il fait alors des propositions de stratégies de fonctionnement, élargit ou transfère des compétences, puis il valide les stratégies retenues.

Ce dialogue demande une habileté de la part du professionnel pour ne pas risquer de gêner l'enfant à prendre conscience de son propre fonctionnement mental dans le cas de propositions alternatives, soit en projetant son propre fonctionnement, soit en inventant le fonctionnement de l'enfant [50].

PARTIE II - METHODOLOGIE

I. Rappel de la problématique et des hypothèses :

I.1 Problématique :

Nous observons les interactions entre l'orthophoniste et l'enfant placé dans des situations de compréhension mettant en jeu de l'implicite. Dans quelle mesure ces interactions influencent les paroles de l'orthophoniste et servent de déclencheur à l'enfant pour que sa pensée chemine vers une meilleure compréhension. Quelle forme prennent ces ajustements langagiers et dans quelle mesure les observe-t-on dans les questionnements de l'orthophoniste au cours de ses interventions.

I.2 Hypothèses :

L'orthophoniste propose en séance un support qui met l'enfant en situation de réaliser des inférences et d'en comprendre le contenu. L'échange qui s'instaure permet d'évaluer la qualité de la compréhension qu'en a l'enfant.

Ces interactions verbales sont le lieu aussi de questionnements pour l'orthophoniste. Ceux-ci ont différentes finalités à la fois discursives et cognitives. Ils permettent la poursuite de l'échange et ont aussi vocation à guider l'enfant dans son interprétation. Ils sont liés intimement au contexte de la situation, les éléments antérieurs de l'échange en cours, et d'autres paramètres liés à l'enfant et l'orthophoniste.

Lorsque la pensée de l'enfant emprunte des voies qui l'éloignent de la compréhension de la situation, l'effet est visible sur la nature et la fonction des questions posées par l'orthophoniste. Quels sont les paramètres issus à la fois de l'enfant, du support, de l'interaction avec l'enfant, du contexte influençant le questionnement de l'orthophoniste ? Comment repérer dans le questionnement les intentions de l'orthophoniste ? Quel effet sur la compréhension de l'enfant ?

II. Méthodologie

II.1 La conceptualisation de l'étude

Nous situons notre travail dans le cadre d'une démarche respectant une méthode descriptive dans une démarche d'analyse de contenu de plusieurs études de cas.

Via cette méthode nous souhaitons décrire de façon la plus objective les interactions entre l'orthophoniste et l'enfant dans différentes situations décrites ci-après. Nous avons choisi de faire l'analyse des échanges entre l'orthophoniste et les enfants autour des mêmes trois supports retenus.

Nous ne nous plaçons pas dans une étude comparative. Le propos n'est pas de comparer ici les observables des enfants entre eux. Cela étant, lors de l'analyse des résultats et de leur interprétation, il y aura naturellement comparaison entre les différents recueils des échanges pour un même enfant.

II.2 Les conditions d'observation

II.2.1 Les enfants :

Les études de cas portent sur trois enfants âgés de 10 à 11 ans scolarisés en cycle 3 (CM1 / CM2).

Le choix porté sur ce profil d'enfant est motivé par le fait qu'ils appartiennent à une tranche d'âge où les activités de compréhension se multiplient notamment et surtout dans le domaine scolaire. C'est également un âge auquel les processus les plus complexes (inférences, traitement des anaphores, connecteurs) sont sollicités. Ce sont eux qui nous intéressent en premier lieu dans ce travail.

Une présentation plus complète de chaque enfant est faite en début de Partie III - Pratique.

II.2.2 Le matériel :

La finalité est bien d'observer dans différentes situations l'interaction entre l'enfant et l'orthophoniste. Plus particulièrement nous souhaitons observer les stratégies d'adaptation de cette dernière pour améliorer la compréhension et la réalisation d'inférences de l'enfant dans l'activité.

Faisant référence à la dimension transversale de cette activité qu'est la compréhension, la nature du support n'est donc pas au centre de l'étude. Ce qui n'exclut bien évidemment pas d'en tenir compte au moment de l'analyse des observables. Il est bien entendu que des disparités dans les performances peuvent intervenir selon l'implication, les efforts réalisés par l'enfant dans cette activité, qui sont variables selon les supports (cf. *M.Fayol* [4]: i.e. « *comme des difficultés de traitement psycholinguistiques dans la lecture par exemple non présent à l'oral, le lexique et syntaxe différant généralement à l'oral et l'écrit* »).

L'étude vise néanmoins à pouvoir mettre en situation différents types de supports, avec différents degrés de participation de l'enfant (lecture, écoute, observation, dessin).

Nous avons choisi de retenir parmi un panel de matériels variés, les matériels suivants qui se distinguent par rapport à leur vecteur communicationnel :

Nature du support	Titre	Modalités	
Texte	'Chou' ⁴⁴	Visuelle (texte)	Auditive
Vidéo	'Tête de pioche' ⁴⁵	Visuelle (film)	Auditive
BD	'Les schtroumpfs' ⁴⁶	Visuelle (texte dessin)	

Les matériels sont tous présentés en : **ANNEXES – Les supports**

⁴⁴ **Chou** : histoire courte extraite de *Histoires pressées* Bernard Friot., Ed Milan 1992

⁴⁵ **Têtes de pioche** (*Block-Heads*) est un film burlesque américain réalisé par John G. Blystone de 1938, sorti en 1945 - Metro-Goldwyn-Mayer

⁴⁶ **'Les schtroumpfs'** : BD de Peyo, Le Lombard – extrait d'un matériel orthophonique

Le point commun de ces supports est la présence d'implicite qui doit provoquer chez l'enfant la réalisation d'inférences. C'est un des paramètres observé dans les recueils de données, en relevant entre autre si et comment leur réalisation est guidée par l'orthophoniste.

II.3 Le déroulement de l'activité

Chaque enfant se voit d'abord proposer l'activité.

L'activité est exclusivement duelle. Elle est enregistrée (audio) du début à la fin. En parallèle, des notes sont prises pour préciser l'attitude, les comportements non-verbaux des deux interactants. Les plus significatifs sont retenus. Chaque activité se tient sur une unique séance. Ces activités parmi d'autres semblables ont eu lieu sur une dizaine de séances en cours d'année scolaire 2013. Nous avons recueilli au préalable auprès d'un parent l'accord d'enregistrer leur enfant.

II.4 Les observables :

Les observables sont de natures différentes. Ils sont choisis afin de pouvoir analyser de façon la plus précise possible les échanges. En effet l'analyse puis la synthèse des données vise à clarifier pour un échange donné les points suivants :

- quel est l'étayage nécessaire de la part du thérapeute via ses questions (processus, stratégie, informations ...), et quelle est son évolution en cours de séance.
- quelle compréhension de la situation de la part de l'enfant (compréhension plus ou moins fine, en ilôt...).
- quels facteurs explicatifs de défaut de compréhension observé (cognitifs ou non).

Concernant les questions posées par l'orthophoniste, nous proposons d'utiliser la grille de codification suivante qui porte sur un triple paramétrage :

Grille de codification :

Type de question / Motivations du questionneur / Domaines concernés par la question

Pour une meilleure compréhension des analyses de la partie pratique, les observables retenus sont :

➤ Les Types de question :

QT : La question totale : une seule bonne réponse attendue O/N (« Est-ce que tu viens ? »)

pF : La question partielle fermée : une seule bonne réponse attendue (« Je fais miaou, qui suis-je ? »)

pO : La question partielle ouverte : plusieurs réponses possibles (« Quels animaux trouve-t-on dans une ferme ? »)

alt : La question alternative : (« Tu prends ce pion-là ou celui-ci ? » ou « elle a pris le chou ? pas le chou ? avec le panier ? sans le panier ? »)

non-ind : La question non-inductrice : elles sont faiblement cadrées : (« Qu'en penses-tu ? »)

Les questions QT, alt et pF sont considérées comme fermées.

➤ **Les motivations du questionneur :**

ctrl : La question contrôle : pour contrôler que l'enfant sait ou a compris.

Dde de clarif. : La question demande de clarification (« Comment tu sais qu'il n'est plus là ? »)

Avis : La demande d'avis (« comment tu as trouvé cette histoire ? »)

Hyp : La formulation d'hypothèse (« c'est drôle d'appeler quelqu'un mon chou ? »)

➤ **Les domaines concernés par la question :**

Texte / Video / BD : éléments explicites du support

Assertion : La mère fait la vaisselle => « que fait la mère ? »

Inférence : éléments implicites du support

Assertion : L'enfant est à table, la mère fait la vaisselle et lui parle => « est-ce qu'elle le voit ? »

Inférence BD : Les inférences à faire dans ce cas portent sur le texte et/ou sur l'image :



Ex : inférence basée sur l'image



Ex : inférence basée sur le texte et l'image

Pragmatique : « Est-ce qu'appeler quelqu'un mon chou est une marque d'affection ? »

Pragmatique VQ : « On t'appelle par un p'tit nom à la maison ? »

Connaissance de la langue : lexique, syntaxe, récit (« Tu sais ce que veut dire 'ahuri' ? » - « sur la table ou à table ? » - « Au début d'une histoire, on trouve un ? »)

Connaissance du monde : « On a quel âge quand on est en CP ? »

Théorie de l'esprit : attribution des états mentaux : « Que croit la maman ? et l'instituteur ? »

Méta : « Tu as trouvé les mots difficiles ? »

Logique : Fait partie d'une démonstration logique :

Assertion : Il a 7 ans parce qu'il parle. Ta petite sœur parle. => (« Elle a donc 7 ans ? »)

Il se peut qu'une question concerne plusieurs domaines. Dans ce cas, nous considérons qu'il y a une question de chaque type de domaine.

Les questions ainsi qualifiées par cette grille de codification, sont visibles en :

ANNEXES - Analyse des questions

***AVERTISSEMENT :** La démarche pour qualifier ainsi les questions comporte une part de subjectivité. Il est possible que certaines auraient été qualifiées autrement par un autre observateur. Il faut donc tenir compte de cette dimension dans la restitution des données.*

II.4.1 Observer la mise en situation

La mise en place de la situation est éclairante sur l'implication initiale de l'enfant dans l'activité. Cette implication qui peut évoluer ou demeurer constante (vers un intérêt, un désintérêt, actif ou pas) est une donnée utile à l'analyse des origines des difficultés dans le cas d'incompréhension ou mauvaise compréhension de la situation au fil de la séance.

Le contenu verbal et le comportement non verbal de l'enfant sont notés.

Nous noterons également les invitations de l'orthophoniste à s'installer autour de l'activité, l'introduction à celle-ci, les explications fournies, et les autres attitudes et propos préparatoires, et /ou ceux en réponse à l'enfant. Nous serons également attentifs à la manière dont l'orthophoniste tente de réintégrer l'enfant dans l'activité s'il s'en désintéresse.

II.4.2 Observer les échanges en cours d'activité

Nous nous intéresserons dans les échanges :

- aux questions du thérapeute
- aux réponses de l'enfant et ses réactions spontanées
- ainsi qu'à tout autre élément (verbal, non verbal – aux différents moments de l'activité) qui éclaire sur la qualité de la compréhension qu'a l'enfant de la situation, et qui participe aux réajustements des questions ou pas de l'orthophoniste.

Nous proposerons à chaque fois une restitution du déroulement de l'activité.

Les enregistrements retranscrits en intégralité sont visibles en :

ANNEXES - Enregistrements

Nous recueillerons donc les questions de l'orthophoniste, les propos de l'enfant qui sont soit de type spontanés (ceux concernant l'activité, son sens, ses interrogations, ses impressions...), soit des réponses aux questions du thérapeute.

Nous nous attachons à repérer particulièrement :

- Les inférences réalisées spontanément
- Les inférences non réalisées
- Les **ruptures**
- Les **réparations** ainsi que les moyens utilisés (commentaires, questions) pour réparer ces ruptures.

Nous appelons **rupture** tout énoncé, assertion spontanée, réponse qui n'est pas satisfaisant(e), et/ou entrave la compréhension de l'histoire. La terminologie : 'non satisfaisant' couvre à la fois des

réponses jugées fausses, incohérentes, des absences de réponses, des réponses décalées (i.e. quand l'enfant répond à une autre question).

Par ailleurs, les réparations, pourront être l'effet de l'interaction conjointe de l'orthophoniste et de l'enfant. Cependant, nous considérerons également celles qui sont du fait seul de l'orthophoniste, soit par ses commentaires, soit par des questions type rhétoriques.

Nous essaierons de restituer le plus simplement possible la teneur des échanges.

II.5 Proposition d'analyses

II.5.1 Les questions posées par l'orthophoniste

✓ Présentation des résultats de la grille de codification :

Des résultats chiffrés sont proposés en tant que données quantitatives pour étayer l'analyse qualitative commentée à suivre. Trois tableaux établis en fonction de la grille de codification retenue récapitulent les données.

Grilles de codification :

Type de question / Motivations du questionneur / Domaines concernés par la question

(Q) est le nombre de questions déterminé au cours de l'échange.

Pour les activités où l'on peut distinguer deux phases avec un même objectif, les résultats sont présentés pour chaque phase (phase I et phase II).

(%) représente le pourcentage de ces questions dans leur ensemble.

Ces pourcentages sont utiles pour dresser rapidement un profil de l'échange. Lorsque c'est pertinent ils permettent de comparer l'évolution de la nature de l'échange entre les 2 phases (Var). ! *Ne pas confondre avec la variation absolue du nombre de questions dans le domaine ou type considéré !*

TOTAL	Inférences	
	I	II
100 Q (I)	17	
80 Q (II)		15
%	17%	19%
Var		↗

.....



Nombre total de questions posées :

Phase (I) : 100

Phase (II) : 80

Dont nombre de questions type Inférences :

Phase (I) : 17 => 17%

Phase (II) : 15 => 19%

Var ↗ : Ici la proportion du nombre de questions type inférences augmente légèrement au regard des autres questions de la phase II, même si le nombre absolu est inférieur à celui de la phase I

✓ Analyses commentées :

Nous proposons une analyse en deux temps. D'abord nous mettrons en évidence des stratégies de conduite d'entretien de l'orthophoniste repérables dans l'échange. Puis concernant davantage la mise en liens nécessaire pour l'élaboration d'une représentation cohérente, nous essaierons de faire référence aux modèles cognitifs de la compréhension (cf. Partie I - Théorique II.5).

AVERTISSEMENT : *La démarche pour analyser ces conduites d'approche comporte une large part de subjectivité. Il est possible que certaines auraient été qualifiées autrement par un autre observateur. Il faut donc tenir compte de cette dimension dans la restitution des données. Il s'agit bien d'une proposition d'analyse.*

II.5.2 Les propos et réponses de l'enfant

➤ **Réactions spontanées de l'enfant**

Il est intéressant d'observer si ces réactions spontanées sont présentes, la nature de leurs manifestations : verbales, vocales, non verbales.

L'observation de la séance, nous permet de relever les émotions manifestes (rire, passivité, ennui, interjection...) qui viennent éclairer les propos tenus par l'enfant qu'ils soient de type : question, opinion, évocation, digression ...

Selon les circonstances, nous mettrons en perspective ces réactions, qui peuvent témoigner d'une compréhension ou incompréhension de l'enfant de façon plus ou moins certaine, au moment de l'analyse des données.

➤ **Réponses de l'enfant**

Nous nous attacherons, de la même manière que pour les questions de l'orthophoniste, à relier les propos tenus aux différents domaines cités plus haut.

Dans les cas où il y a inadéquation entre la question et la réponse fournie, nous essaierons de :

- pointer l'inadéquation : les ruptures (cf. Partie II - Méthodologie VI.4.2)
- déterminer quel processus n'a pas été correctement utilisé par l'enfant,
- déterminer si un autre processus se substitue à celui attendu.

Parallèlement, il convient d'être attentif aux autres contraintes cognitives générales qui peuvent transparaître dans les réponses et attitudes de l'enfant, à savoir :

- les capacités attentionnelles et mnésiques
- les capacités de contrôle et d'autorégulation

Elles donnent à leur niveau un éclairage sur l'origine d'une difficulté de compréhension de la situation.

Nous proposerons donc systématiquement un état des lieux des inférences réalisées ou non par l'enfant. L'objectif est d'avoir une visibilité sur l'évolution des ruptures au cours de l'échange : réparées ou non. Nous dresserons un état final des inférences à réaliser, et essaierons de le relier à la qualité de compréhension en fin d'activité.

PARTIE III - PRATIQUE

I. Présentation des enfants observés :

1.1 Critères de sélection :

La sélection des trois enfants que nous proposons de présenter ci-dessous a été motivée par deux types de critères :

- à la fois des conditions qui faisaient que ces enfants étaient en âge de connaître l'ensemble des stratégies relatives à la compréhension de situation implicite mais aussi de stratégies métacognitives,
- mais aussi des constats de leur fonctionnement en séance qui laissaient présager des difficultés de compréhension.

Nous avons donc fait le choix délibéré d'observer des enfants de fin de cycle 3 (âgés d'une dizaine d'années).

Il y a eu alors une première observation qui a duré 2 mois. Elle m'a permis de porter mon choix définitif sur Julie, Gaël et Théo au regard de leur attitude en séances en et hors situation de compréhension.

S'en sont suivies quelques séances de bilans pour objectiver le déficit de compréhension à l'aide des épreuves du LMC-R et du TCS passés entre décembre 2012 et janvier 2013. Il y a eu une seconde passe de bilans pour affiner et corroborer les observations. Les TCL et L2MA ont été alors utilisés en sélectionnant volontairement certaines épreuves à cette occasion. Le détail des résultats de ces bilans est consultable en ANNEXES – Les bilans.

1.2 Bilans et types d'épreuves

LMC-R [A] : Lecture en 1 minute – Epreuve de désignation.

TCS [B] : Désignation – Appariement d'énoncés – Mime.

L2MA [C]: Partiellement (LO et mémoire) Epreuves sélectionnées selon ce qu'on souhaitait creuser pour chaque enfant.

AVERTISSEMENT : les résultats pour le L2MA sont volontairement donnés sur un profil 10 ans pour les 3 enfants. Ils permettent de pouvoir comparer leurs performances.

1.3 Théo

1.3.1 Présentation de l'enfant

Théo est âgé de 10 ans 11 mois à la date du bilan TCS. Il est scolarisé en CM2, et n'a jamais redoublé. Les parents s'y sont toujours opposés, lorsque cette question s'est posée. Théo est l'aîné d'une fratrie de 2 enfants, sa petite sœur à 2 ans et demi. Sa maman ne travaille pas, son papa est ouvrier.

Il est suivi depuis juillet 2011 par l'orthophoniste avec une demande à l'origine de langage écrit. L'enseignant appuyé par le médecin scolaire est à l'origine de cette demande.

Le bilan réalisé à cette époque montre de grosses difficultés en lecture et écriture (problème de segmentation et transcription exclusivement phonographique révélés par l'ODEDYS) mais également des instabilités attentionnelles (test des cloches, comparaison des lettres) et des performances mnésiques plus faibles que la moyenne, (empan envers, empan endroit). Le langage oral n'est pas fonctionnel. Il n'y a rien de particulier noté dans la petite enfance de Théo sur le plan du développement.

Théo rencontre différents types de difficultés :

- d'apprentissage : il présente de grandes lacunes concernant le français : expression, connaissance de la langue, vocabulaire, lecture. Depuis quelques mois de nets progrès en écriture sont constatés.
- de comportement : il présente des attitudes qui le mettent en rupture avec le groupe classe. Il est décrit par sa maman au moment du bilan d'entrée comme un enfant discret et solitaire. Il est calme mais peut avoir des accès de colère, notamment quand il n'est pas compris.

Cette année se pose la question de l'orientation. Elle est jugée délicate par les enseignants, car Théo n'a pas le niveau pour que soit envisagée une entrée en 6^{ème}, et il n'est pas certain qu'un maintien CM2 lui soit bénéfique. Cette question est sensible car il y a crise de confiance des parents envers l'équipe éducative. Les parents sont effectivement souvent sur la défensive.

Dans ce contexte, les échanges ont conclu à une orientation vers une 6^{ème} normale au collège de secteur, solution préférée (également par Théo) au maintien CM2 dans cette toute petite école de village dans laquelle Théo vient de passer sa 3^{ème} année avec le même enseignant. La 6^{ème} SEGPA n'est pas possible en raison de son âge (trop jeune). A l'occasion de ce point sur l'avenir de Théo l'orthophoniste a de nouveau sensibilisé Théo et ses parents sur l'importance du langage oral et la communication pour permettre sa bonne intégration dans la société.

Théo montre un grand intérêt pour les activités de son voisin agriculteur chez qui il va régulièrement et où il participe à quelques travaux. Il ne pratique pas d'activité extra-scolaire, mais fait du vélo et joue aux jeux PC.

✓ **Quelques observations sélectionnées en séance complètent cette présentation.**

Concernant sa connaissance de la langue :

On note une grande méconnaissance des catégories de la langue : lettres, voyelles, consonnes, syllabes, noms, verbes, adjectifs... Quand il récite l'alphabet, il oublie des lettres, ne sait pas donner les voyelles. Exemple : quand on lui demande de choisir parmi d'autres mots, un mot qui se termine par une voyelle, il donne : 'doux' puis 'Paris'.

Choisir et reconnaître un verbe lui pose des difficultés. Par exemple, il pointe le mot 'nid' comme étant un verbe car 'l'oiseau fait un nid' ou encore donne le mot 'carré' ou 'carrer' (?) quand on lui demande de donner un verbe qui se termine en 'er'. Son explication est 'on fait un carré' avec la gestuelle associée.

Le genre n'est pas complètement acquis : pour abeille il donne 'le' car 'y a des gars abeilles'. Il y a confusion entre le genre du mot (intrinsèque au mot) et la réalité sexuée que le mot recouvre.

On note également une méconnaissance des catégories sémantiques : les catégories classiquement apprises ne sont pas claires pour lui. Par exemple : l'abeille est rangée avec les véhicules car une abeille se déplace. Alors qu'il y avait à ranger des véhicules, et les insectes parmi d'autres catégories.

La lecture est difficile, avec peu d'intonation et peu de respect de la ponctuation. Cependant Théo est capable de retour arrière lorsqu'un mot ne fait pas sens, ou qu'il réalise qu'il l'a mal décodé.

Concernant son attitude et son expression orale :

L'expression spontanée est difficile, il faut beaucoup relancer Théo pour permettre à l'échange de se poursuivre. Il y a souvent des pannes conversationnelles : Théo regarde souvent fixement l'orthophoniste comme pour attendre la suite, il faut alors explicitement lui donner son tour de parole. Théo parle très peu, à chaque fois comme dans un souffle avec une intensité sonore faible et une voix monocorde sans réelle intonation. Il faut être particulièrement attentif pour saisir ce qu'il dit, et parfois, il est nécessaire de le faire répéter. Son lexique et sa syntaxe pauvres et approximatifs sont également des entraves à son expression.

Son visage est rarement expressif, avec peu de variations d'expressions. Cette attitude pose question, car il est difficile de savoir si Théo décroche par manque d'intérêt, par incompréhension ou s'il n'est tout simplement pas impliqué dès le départ. Lorsqu'il est sollicité et qu'il réfléchit, Théo a souvent des petits tics comme se frotter les yeux, la tête, la main. Il n'est jamais dans la précipitation, il peut prendre du temps pour réaliser les tâches (parfois beaucoup au regard d'autres enfants de son âge), relire, et revenir que ce qu'il a fait.

Par ailleurs Théo peut avoir des propos/attitudes décalé(e)s comme s'il faisait une interprétation littérale de ce qu'il a entendu en ne tenant pas compte du contexte. Ainsi au cours d'un jeu, Théo gagne une des cartes de l'orthophoniste où il est écrit 'chat'. A l'orthophoniste qui lui dit : 'je te donne mon chat' il demande 'Ah ! tu as des chats ?'. Autre exemple : l'orthophoniste lui demande d'imaginer quelques chaises placées sur le côté, gestes à l'appui, et d'en choisir une, Théo se tourne alors vers l'endroit désigné par le geste. Les plaisanteries semblent ne pas toujours être perçues. Le semble est de 'précaution' étant donné ses faibles réactions (orales, du visage, gestuelles...).

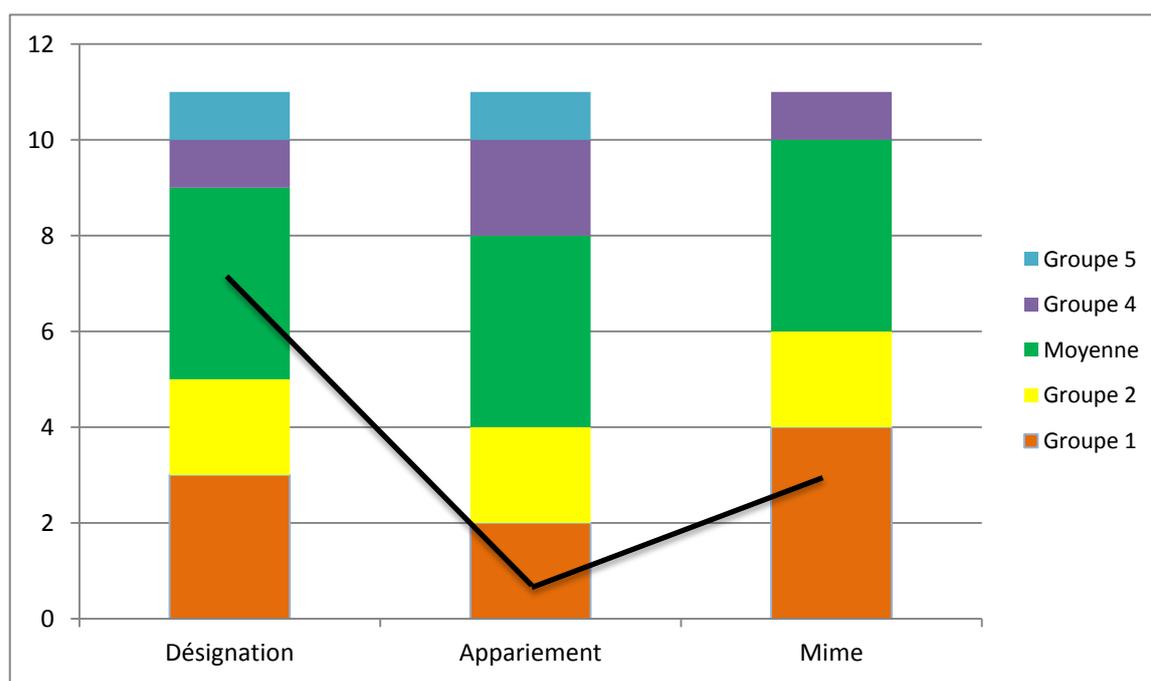
Théo présente parfois comme des persévérations. Ainsi on l'a vu poursuivre une tâche de comptage de pions sans tenir compte de la demande de l'orthophoniste d'arrêter, ou encore poursuivre une lecture alors que l'orthophoniste est en train de lui expliquer quelque chose.

Cependant il rit et sourit volontiers lorsqu'il y a surtout un comique de situation mettant en scène des mésaventures (le chat griffe l'enfant, le garçon tire les cheveux de la fille..), ou des termes amusants comme 'patate' ou 'cornichon'. Lorsqu'il a saisi le comique d'une situation, il se contente souvent de se redresser et de regarder son interlocuteur avec un large sourire.

Théo est docile en séance. Même, lorsqu'il s'oppose discrètement, il se contente de faire non de la tête brièvement, mais se lance néanmoins dans l'activité. Il a toujours été présent en séance. C'est un enfant complexe, et souvent surprenant à la fois par ses décalages de réponses, attitudes attendues au regard de son âge mais également par ses réponses justes alors qu'on pouvait s'attendre à des difficultés de sa part au regard de ses productions précédentes. Son attitude rend difficile la communication.

1.3.2 Ce que pointent les bilans

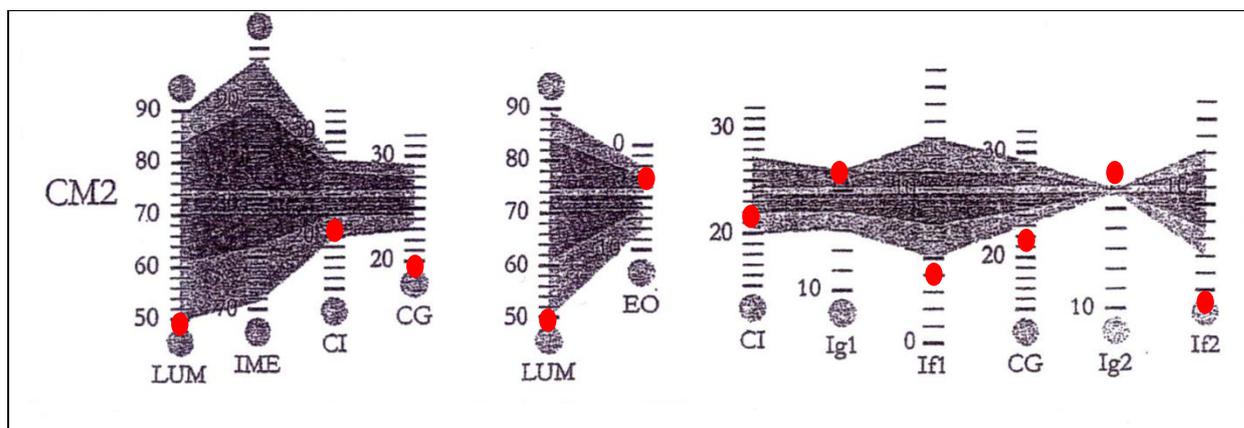
1.3.2.1 Concernant le TCS



Représentation graphique des résultats de Théo au TCS

COMMENTAIRES TCS : Théo est en difficulté avec les phrases complexes. Il traite mal les différentes relations : entre pronoms et référents, d'ordre chronologique, relation de cause à effet, relation de concession. L'interprétation est alors linéaire et séquentielle. La stratégie employée est souvent lexicale ou de proximité. La méconnaissance qu'il a ou l'approximation des définitions qu'il fait de certains déterminants et comparatifs perturbe sa compréhension. Il y a souvent un traitement partiel de l'énoncé : dans ses propositions on ne retrouve pas l'ensemble des éléments initiaux. On retrouve ici une négligence du traitement du temps des actions. Notons que l'épreuve du mime le met en difficulté : il a une grande difficulté pour passer de l'énoncé à la représentation à l'aide des cartes.

1.3.2.2 Concernant le LMC-R



Représentation graphique des résultats de Théo au LMC-R

COMMENTAIRES LMC-R : L'épreuve de lecture en 1 minute place Théo au niveau de décodage d'un enfant de CE2. Par la suite, Théo n'a pas réussi à déchiffrer « Pierrette » qui est lu « Pierre-eu-té ». Comme il était bloqué (non satisfait de sa proposition, n'y trouvant pas de sens connu), et qu'il ne voyait pas comment s'en sortir, je lui ai donné le mot.

Les erreurs de lecture ne semblent pas justifier des erreurs de compréhension. De plus les erreurs de lecture ne génèrent pas de sens perturbant le sens global.

Théo est performant en situation de compréhension imagée. Dès lors qu'il y a des inférences à faire, sa compréhension chute (inférieure au percentile 10). On retrouve ici une non prise en compte du temps de(s) l'action(s) : le passé est traité comme du présent. De même il ne tient pas compte de tous les éléments, dont les initiaux (non intégrés) qu'on peut corréliser avec le peu d'aisance en lecture. L'attention portée sur le décodage se fait au détriment des éléments lus.

Par contre il tranche souvent en faveur de l'image qui représente ou tous les éléments ou les derniers cités dans l'énoncé selon qu'on a un enchaînement ou 2 phrases (éléments distracteurs).

COMMENTAIRES LMC-R :

Concernant l'attitude de Théo lors du passage de ce test, il faut noter qu'il ne s'est pas précipité pour répondre, voire à même hésité à plusieurs reprises. Visiblement, il ne retrouvait pas dans les images ce qui correspondait à la compréhension qu'il avait de l'énoncé. A plusieurs reprises, les situations l'ont fait rire (tirer les cheveux, tirer la queue du chat, le poisson qui est mangé). Il a interprété les renouvellements de questions comme une inattention de ma part et non pas comme une potentielle erreur de sa part. Il y a donc eu exclusivement des persévérations.

1.3.2.3 Concernant le L2MA

L2 MA – Feuille de profil partiel – 10 ans

Langage ORAL								LE	Mémoire						
Fluence phonétique	Fluence sémantique	Antonymes ou 'contraires'	Phonologie (NER)	Phonologie (CRE)	Vocabulaire	Intégration Morpho-syntaxique	Compréhension de consignes complexes	Lecture Morphosyntaxe	Rappels d mots	Rappel de mots avec aide visuelle	Rappel différé de mots	Séquence de chiffres à l'endroit	Séquence de chiffres à l'envers	Rappel de phrases	Mémoire
>26	>38	10	-	-	25	10	-	-	-	-	-	-	-	-	24
25	37	9	-	-	22	8	20	16	6	6	6	5	5	10	21
18	27	8	0	-	19	8	17	16	6	6	6	5	4	8	18
17	25	7	1	30	18	7	16	15	5	-	5	4	3	7	17
13	21	6	2	29	15	5	14	13	5	-	5	3	3	5	15
12	20	5	3	28	14	4	13	12	4	5	4	2	2	4	14
9	17	4	6	27	12	3	10	10	3	4	3	2	1	2	12
8	16	3	>7	26	11	2	9	9	2	3	2	1	0	1	11
0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Représentation graphique des résultats de Théo à certaines épreuves du L2MA

COMMENTAIRES L2MA: Les résultats du L2 MA confirment les déficits en langage oral de Théo : les difficultés d'accès au lexique, et sa pauvreté de vocabulaire sont les points les plus handicapants. La mémoire est également déficitaire, et on voit combien le support visuel est aidant. Concernant sa compréhension morphosyntaxique, je pense que les résultats ne sont pas révélateurs, comme expliqué en annexe. L'épreuve telle qu'elle est présentée, permet à Théo de réussir car il procède par élimination. Ses premières associations étant erronées. Par contre elle met en évidence, une attitude de contrôle, correction. Il témoigne ici de capacités métacognitives.

1.4 Gaël

1.4.1 Présentation de l'enfant

Gaël est l'aîné d'une fratrie de 2 enfants. Sa sœur à 8 ans. Il est âgé de 11 ans 10 mois au moment du passage du TCS. Il est scolarisé en CM2 et a redoublé son CE2. Sa maman est assistante maternelle. Elle est très soutenante : c'est elle qui accompagne Gaël aux séances. Le papa est ouvrier technicien.

Les débuts à l'école ont été difficiles, car Gaël est un enfant anxieux qui manque de confiance en lui. Il a bénéficié alors pendant un an d'un suivi psychothérapeutique en MS. Cependant le développement psychomoteur a été harmonieux. A cette époque, il faut noter que Gaël a été opéré d'un strabisme sévère.

Il a été suivi une première fois en orthophonie en GS pour le langage oral, puis une deuxième fois en CE1 pour des difficultés de compréhension et de mémoire.

Il est suivi à présent depuis le début CM1 par l'orthophoniste pour des difficultés de raisonnement déjà soulevées par un test psychologique réalisé en fin du premier CE2. Le bilan révèle donc à ce moment des difficultés de compréhension fine (ECSIII), une lecture fluente peu efficace (Alouette). Les impacts sont à noter sur le raisonnement et la difficulté à résoudre des problèmes (ECSIII), auxquels se rajoute une méconnaissance du vocabulaire logico-mathématique. Enfin Gaël peine à s'organiser dans l'espace et le temps. Sa mémoire de travail est peu efficace.

A présent Gaël a une lecture fluente, expressive, parfois précipitée. Il a un niveau d'expression orale particulièrement performant tant sur le vocabulaire que la syntaxe. Gaël délaisse la réflexion et préfère se raccrocher aux procédures qu'il connaît. Il est souvent dans une précipitation systématique. Ses difficultés ont un retentissement sur ses apprentissages, au point qu'une orientation le faisant quitter le cursus dit 'normal' est envisagée. Une 6^{ème} SEGPA est proposée pour l'année prochaine

Pourtant Gaël est un enfant très éveillé, qui s'intéresse à beaucoup de choses et qui bénéficie d'un environnement porteur. Il fait beaucoup d'activités de bricolage avec ses grands-parents, et témoigne d'une bonne connaissance du monde. C'est un enfant très communicant, avec une franche spontanéité et toujours à propos. Il a parfois des postures d'adultes, dans ce qu'il exprime. Il est particulièrement vif, trop parfois, s'engouffrant sans contrôle de sa part dans des voies sans issue.

✓ Quelques observations sélectionnées en séance complètent cette présentation.

Gaël prend volontiers la parole, et est souvent dans une démarche argumentative pour justifier ses propos. Ses réponses alors s'emballent parfois et lui-même ne semble pas savoir quand s'arrêter. Cependant il témoigne d'une fragilité concernant ses certitudes. Il peut vite changer d'avis ou tenir des propos contraires, comme si le sens évoqué était fugitif et peu solide. Ainsi il y a eu plusieurs séances

autour de la notion de suspect, coupable et innocent. Les définitions qu'il en donnait, témoignaient de sa compréhension, mais lorsqu'il s'agissait d'aborder sous l'angle des indices ou preuves, Gaël n'était plus sûr de la définition 'innocent' donnée au préalable.

Gaël s'attarde souvent sur les détails en perdant de vue l'aspect général des choses. Par exemple il témoigne d'une difficulté pour répartir les personnages du jeu Wanted en fonction de leur ressemblance. Il pense à regrouper les personnages avec une arme bleue ou ceux qui ont un chapeau sur la tête, avant de les regrouper par sexe. D'ailleurs, cette dernière répartition lui vient très difficilement. Il a alors besoin d'aide et qu'on y revienne plusieurs fois. Lorsqu'il en prend conscience, c'est comme une révélation : *'Ah oui !!!'*

C'est un enfant expressif tant dans sa manière de raconter que de lire. Il n'hésite pas à dire quand il ne comprend pas, reformule aussi à l'occasion ce que lui demande l'orthophoniste. Quand il lit une histoire, les intonations sont bien là. Par contre, lorsque le texte lui est familier, il a tendance à accélérer le débit et la lecture devient paradoxalement difficile : la ponctuation est négligée, il bute davantage sur les mots. Cela rejoint le constat qu'on peut faire de Gaël qui en beaucoup de circonstances se précipite dès lors qu'il s'engage dans une voie.

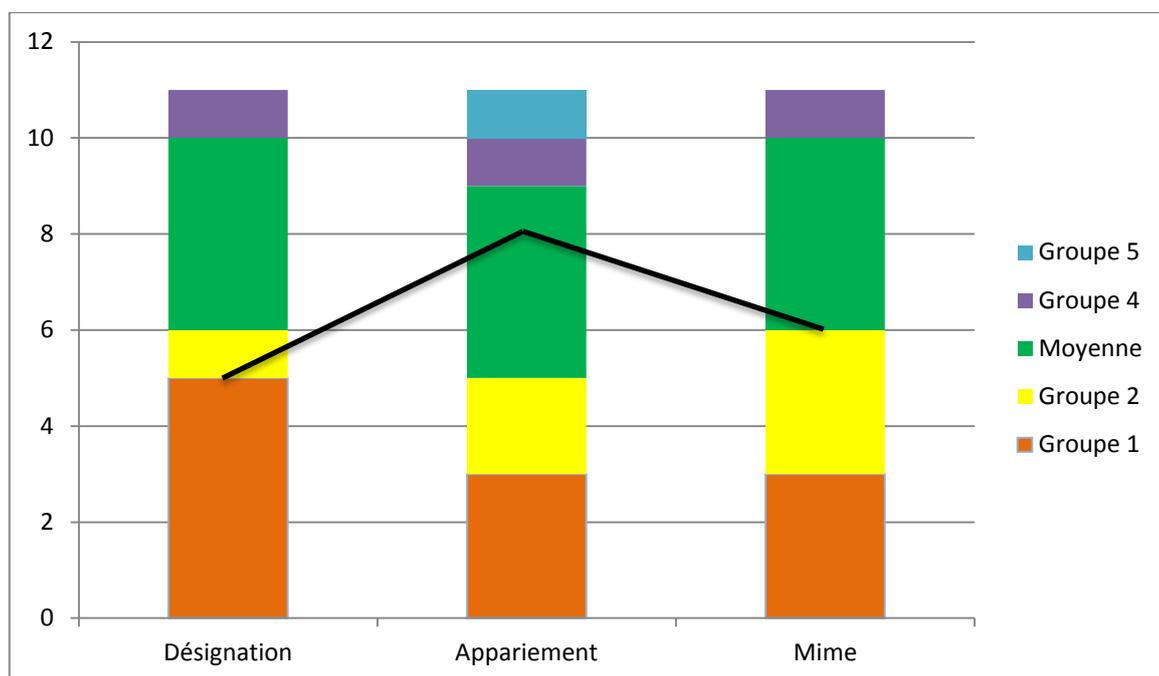
Gaël a également une bonne mémoire des événements. Il se souvient d'avoir lu ou fait telle activité passée. Il est alors capable de redonner les mots utilisés alors, l'auteur... De même après une lecture, il réemploie les mots du texte.

Récemment, l'enseignante s'est affolée de voir Gaël peiner sur des activités de mathématiques jugées élémentaires. C'est effectivement un domaine qui le met en difficulté. Il a du mal à compter de 2 en 2 : il peut passer de 14 à 18. La représentation en escalier qu'en fait l'orthophoniste qui met en évidence un trou visible immédiatement n'est perçu que qu'on on parcourt avec lui l'escalier marche par marche. Les notions double et moitié sont confuses. Ainsi quand on lui demande le double de 10 il répond 5. Pourtant, il sait que pour obtenir la moitié, il faut partager en 2 parties égales. Les notions sont connues mais les liens ne sont pas établis. Il est mis en difficulté dès lors que le point de vue change.

Les automatismes des additions ne sont pas acquis sauf pour les doubles : ainsi $7+5$ est difficile pour lui et instable. L'orthophoniste demande à ce qu'il s'entraîne régulièrement et propose des activités avec différentes stratégies possibles. Ça a été également l'occasion pour Gaël de faire avec sa maman des gâteaux en doublant les proportions. La consigne étant qu'il soit aux commandes de la réalisation.

1.4.2 Ce que pointent les bilans :

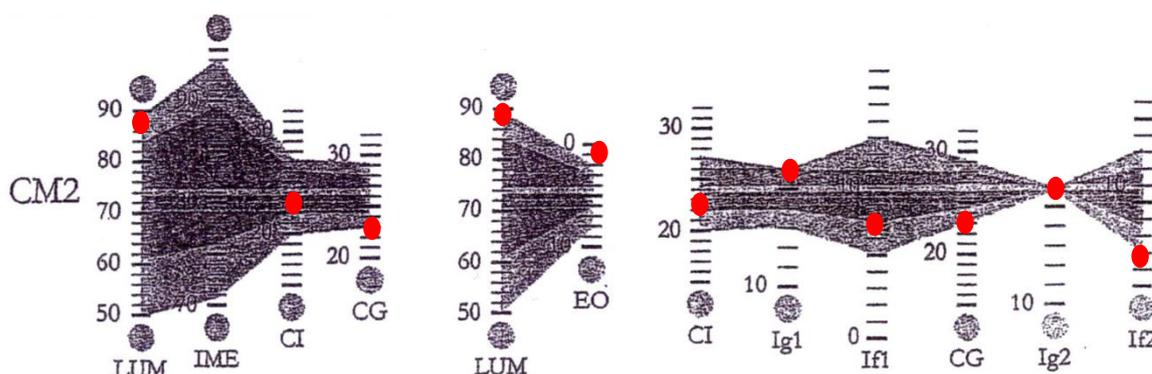
1.4.2.1 Concernant le TCS



Représentation graphique des résultats de Gaël au TCS

COMMENTAIRES TCS: Gaël réussit bien l'épreuve d'appariement. Les erreurs ont porté sur des mauvais traitements des relations entre propositions, entre anaphores et référents. S'ajoute un traitement approximatif des déterminants indéfinis, dont on retrouve des notions logico-mathématiques. Dans ces situations, il utilise des stratégies simplifiées soit de non changement de rôles, soit lexicales ou encore de proximité. Il ne tient pas forcément compte de tous les éléments de l'énoncé.

1.4.2.2 Concernant le LMC-R



Représentation graphique des résultats de Gaël au LMC-R

COMMENTAIRES LMC-R : L'épreuve de lecture en 1 minute place Gaël au niveau de décodage largement supérieur à sa classe d'âge. Gaël est performant en situation de compréhension imagée. Dès lors qu'il y a des inférences à faire, sa compréhension chute (limite basse du percentile 10). Ce qu'on constate surtout c'est la non prise en compte du temps de l'action. De plus des traitements partiels des informations associés à des mauvaises analyses du contexte et des distracteurs présents dans les images sont repérés. On constate également une confusion dans le traitement de propositions enchâssées. Durant le test Gaël est volontaire, rapide (voire très rapide), et ne remet pas en cause ses réponses même à la répétition de la question. Il y a donc eu exclusivement des persévérations.

1.4.2.3 Concernant le L2MA

L2 MA – Feuille de profil partiel – 10 ans

Langage Oral					Mémoire						
Fluence phonétique	Fluence sémantique	Vocabulaire	Intégration Morpho-syntaxique	Compréhension de consignes complexes	Rappels d mots	Rappel de mots avec aide visuelle	Rappel différé de mots	Séquence de chiffres à l'endroit	Séquence de chiffres à l'envers	Rappel de phrases	Mémoire
>26	>38	25	10	-	-	-	-	-	-	-	24
25	37	22	8	20	6	6	6	5	5	10	21
18	27	19	7	17	6	6	5	4	4	8	18
17	25	18	7	16	5	5	5	4	3	7	17
13	21	15	5	14	5	5	3	3	3	5	15
12	20	14	4	13	4	4	4	2	2	4	14
9	17	12	3	10	3	4	3	2	1	2	12
8	16	11	2	9	2	3	2	1	0	1	11
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Représentation graphique des résultats de Gaël à certaines épreuves du L2MA

COMMENTAIRES L2MA: Les épreuves nous confirment le bon niveau de langage oral de Gaël, et des difficultés de mémoire immédiate. Notons qu'il est apparu clairement que le support visuel a été très aidant pour rappeler les mots immédiatement et en différé. Concernant la répétition de phrases, Gaël a effectué des substitutions sémantiques sur les phrases courtes. Mais il a fait des substitutions qui modifient le sens sur des phrases plus longues.

A noter un score dans la moyenne de l'intégration morphosyntaxique, pourtant Gaël a proposé des réponses correctes mais non attendues par la correction. Ces réponses mettent en évidence que Gaël privilégie le passé simple au passe-composé, et le subjonctif au lieu de l'indicatif. Ainsi Gaël ne va pas au plus simple.

1.5 Julie

1.5.1 Présentation de l'enfant

Julie est la dernière enfant d'une fratrie de 3. Les parents sont agriculteurs et ont leur propre exploitation. Elle a une sœur et un frère de 2 et 4 ans de plus. Elle est âgée de 10 ans 6 mois à la date du bilan TCS. Elle est scolarisée en CM1 et a redoublé son CP.

Les grands-parents paternels sont très présents et soucieux de l'évolution de leur petite-fille. Ils gèrent les devoirs et l'accompagnent régulièrement à la séance d'orthophonie.

Elle est suivie depuis l'âge de ses 5 ans par l'orthophoniste pour une demande à l'origine de langage oral. L'enseignant appuyé par le médecin scolaire est à l'origine de la demande.

Le bilan réalisé à cette époque montre que Julie présente un gros retard de langage oral. Ses premiers mots sont arrivés tard (3,5 ans). Elle parle peu ou pas, s'exprime essentiellement par mots-phrases avec de grosses déformations phonétiques, certains phonèmes n'étant pas réalisés par ailleurs, comme les nasales. Son vocabulaire est limité. Hors du langage oral, le développement de Julie a été harmonieux. Les parents décrivent Julie comme bavarde à la maison, mais peu compréhensible.

Concernant son attitude, les parents évoquent des difficultés de séparation importantes (notamment pour dormir seule), d'ailleurs, le bilan a dû être réalisé en présence d'un parent. L'entrée à l'école a été difficile pour ces raisons, les parents en faisant porter cette responsabilité à l'enseignant. Julie est très attachée à son papa. L'orthophoniste constate une forte passivité de l'enfant. Côté jeu, Julie ne s'intéresse pas aux poupées, préfère les jeux de la ferme. Par la suite, son manque d'intérêt et de curiosité pour le monde extérieur hors son centre d'intérêt est noté. Le contexte familial ne fournissant pas d'autres stimulations.

Depuis Julie a bien évolué avec des hauts qui semblaient donner l'impression que Julie était entrée dans les apprentissages, mais suivis de bas où il fallait de nouveau la 'porter' : ces fortes variations découragent et déstabilisent l'enseignant. Les projets divers ont eu pour but de rendre Julie active dans le groupe classe et d'utiliser au maximum son centre d'intérêt : la ferme. Elle a bénéficié régulièrement, et bénéficie encore du RASED et de l'aide personnalisée.

Actuellement le suivi en orthophonie porte davantage sur les troubles du langage écrit : sons complexes, compréhension syntaxique et raisonnement. Julie est en difficulté également au niveau du lexique, qu'entrave un manque de motivation et d'initiative, mais l'orthophoniste constate des progrès à ce niveau.

L'orientation est un sujet abordé actuellement, car la 6^{ème} normale à terme, n'est pas envisageable pour Julie. Les parents montrent une extrême méfiance vis-à-vis du corps enseignant. Il faut donc que les professionnels qui travaillent avec Julie, expliquent régulièrement la situation. La crainte pour la maman est que Julie ne se retrouve seule. Les échanges répétés et le fait qu'une copine

de Julie soit orientée également en SEGPA ont fait évoluer la position de la maman. La SEGPA est donc l'orientation retenue à terme.

Julie a déjà une idée précise de ce qu'elle souhaite faire comme métier plus tard, en rapport avec le travail à la ferme.

✓ **Quelques observations sélectionnées en séance complètent cette présentation.**

Concernant ses compétences langagières et de raisonnement :

L'expression de Julie est laborieuse et souvent ses phrases sont mal construites. Par exemple : pour définir un appartement, Julie dit : *'c'est un immeuble que y a plusieurs personnes dedans'* ou *'ça marque pas'* pour *'ce n'est pas marqué'*. Ou *'isse croit prendre pour un légume !'* pour *'il croit qu'on le prend pour un légume'*.

La lecture est très difficile, presque ânonnée. Elle a beaucoup de mal à décoder, même des mots non complexes. Par exemple *'Prudence'* est lu *'Prodence'*, *'Sureté'* est lue *'Surenté'*. Dans ces situations de lecture, Julie ne revient pas sur les mots dits qui n'ont aucun sens.

Le vocabulaire est pauvre, approximatif et parfois non immédiat. Par exemple pour désigner un pot de confiture, elle parle de *'fraise'* puis de *'pot de...'*, ce n'est que quelques échanges plus tard que *'pot de confiture'* lui revient. De même, elle a beaucoup de difficultés pour trouver un mot désignant les clients ou acheteurs, proposant à tort *'commerçant'* (mot évoqué précédemment dans l'échange) ou *'vendeur'*. Cependant les propos sont souvent adéquats à la situation.

En situation de raisonnement, Julie peut surprendre : il y a un décalage entre ce qu'elle montre, et les bonnes conclusions qu'elle propose. Il est important alors de connaître son cheminement de pensées, car parfois il apparaît qu'il y a eu prise d'indices partiels, ou cumul d'erreurs. Le vocabulaire logico-mathématique est méconnu, ainsi pour Julie *'autant'* signifie *'plus'*.

Concernant son attitude :

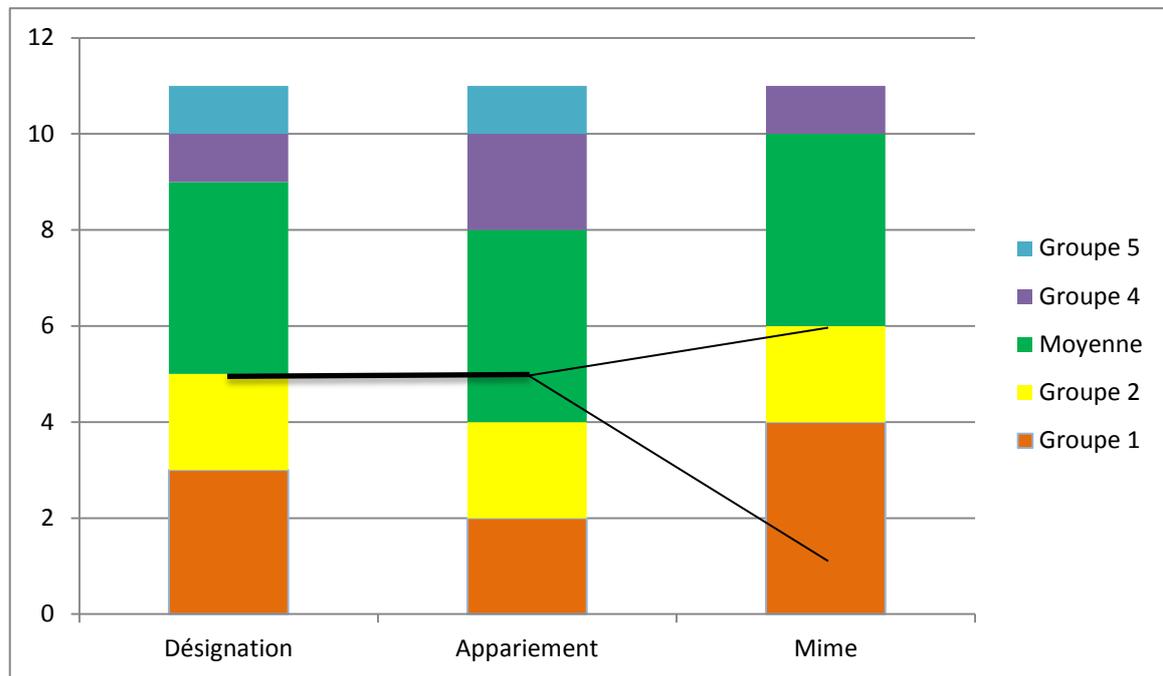
Julie est très volontiers dans l'interaction. Elle acquiesce beaucoup (vocalement) aux propos de l'orthophoniste qu'elle ponctue très régulièrement de *'mmm'*. Elle regarde très souvent son interlocuteur.

Il y a souvent un léger temps de latence entre la sollicitation et sa réaction. Dans ses réponses, il lui arrive de s'arrêter et revenir ou être critique (*'euh..non !'*) sur ses propos surtout en situation de raisonnement ou quand elle réalise que le mot qu'elle a dit ne convient vraiment pas. Julie laisse peu paraître, cependant on peut la voir souffler, faire des claquements de langue, quand elle ne sait pas, ou qu'elle trouve trop difficile ce qu'on lui demande. Ses réflexions sont ponctuées de petits bruits, voire courtes mélodées. Enfin, Julie n'est pas très à l'aise avec les manipulations (cartes, jetons).

Elle sourit volontiers mais plutôt dans l'interaction, quand on lui tient des propos à visée improbable ou de plaisanterie, mais peu quand elle découvre par elle-même une situation comique.

1.5.2 Ce que pointent les bilans :

1.5.2.1 Concernant le TCS

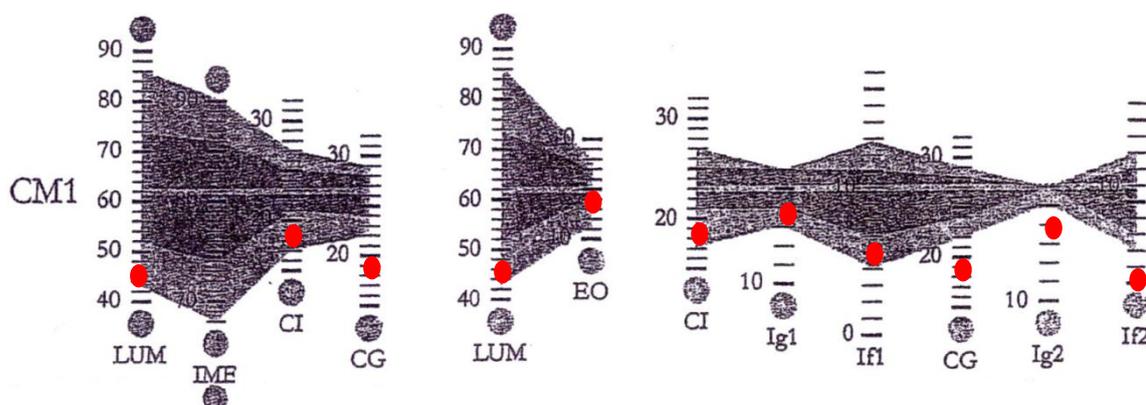


Représentation graphique des résultats partiels de Julie au TCS :

COMMENTAIRES TCS: Notons qu'il n'y a pas de résultat pour l'épreuve de mime, il a fallu arrêter à la moitié de l'épreuve devant le blocage de Julie pour manipuler. Il convient de remarquer que les 5 premières questions sont échouées, la 6^{ème} est correcte. Ce qui au mieux lui donnerait un score inférieur à la moyenne.

Le temps de passation a été particulièrement long, même si aucune contrainte de temps ne lui a été imposée, alors que le test n'a pas été passé en entier. On retrouve ici des difficultés pour traiter les anaphores et établir les liens entre propositions. Julie effectue souvent un traitement partiel des informations, et opte pour une stratégie linéaire, lexico-pragmatique, de proximité. Ainsi les formes passives, les événements présentés dans un ordre non chronologique sont mal gérés. Enfin, on note une approximation dans le traitement des déterminants indéfinis, et une méconnaissance des modes des verbes (conditionnel traité comme du futur).

1.5.2.2 Concernant le LMC-R



Représentation graphique des résultats de Julie au LMC-R

COMMENTAIRES LMC-R : L'épreuve de lecture en 1 minute place Julie au niveau de décodage d'un enfant de CE2, et à la limite basse du percentile 10 pour son niveau scolaire.

Des erreurs de lecture peuvent être à l'origine d'erreurs mais pas de façon significative. Sa compréhension imagée est meilleure que sa compréhension inférentielle. Cependant elle se situe à la limite basse du percentile 25 en compréhension imagée. Il semble qu'elle réduise sa compréhension à une information (initiale, intermédiaire ou finale) sans prendre en compte les autres éléments qui précèdent ou suivent. Elle semble retenir celle qui fait le plus de sens pour elle. Julie néglige le temps de l'action (Le passé est traité comme du présent).

On peut corrélérer cette stratégie avec ses difficultés de lecture et décodage. Son attention portée sur le décodage se fait au détriment des informations lues, voire mal lues.

Par ailleurs on peut s'interroger sur son niveau lexical général de Julie. Exemple : Item 25 grenier : mal lu à 2 reprises non corrigé. Les réponses erronées ont donné lieu exclusivement des persévérations.

Au cours du test, Julie ne laisse rien paraître de sa compréhension. Elle désigne rapidement les items (ce qui conforte l'impression qu'elle se saisit partiellement de l'énoncé et s'en contente). Les erreurs de lecture ne la perturbe pas, même celles rendant l'énoncé non compréhensible.

1.5.2.3 Concernant le L2MA

L2 MA – Feuille de profil partiel – 10 ans

Langage ORAL								Mémoire						
Fluence phonétique	Fluence sémantique	Antonymes ou 'contraires'	Phonologie	Phonologie	Vocabulaire	Intégration Morpho-syntaxique	Compréhension de consignes complexes	Rappels de mots	Rappel de mots avec aide visuelle	Rappel différé de mots	Séquence de chiffres à l'endroit	Séquence de chiffres à l'envers	Rappel de phrases	Mémoire
>26	>38	10	-	-	25	10	-	-	-	-	-	-	-	24
25	37	9	0	-	22	8	20	6	6	6	5	5	10	21
18	27	8	0	-	19	8	17	6	6	6	5	4	8	18
17	25	7	1	30	18	7	16	5	5	5	4	3	7	17
13	21	6	2	29	15	5	14	5	5	5	3	3	5	15
12	20	5	3	28	14	4	13	4	4	4	2	2	4	14
9	17	4	6	27	12	3	10	3	4	3	2	1	2	12
8	16	3	>7	26	11	2	9	2	3	2	1	0	1	11
0	0	0	>7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Représentation graphique des résultats de Julie à certaines épreuves du L2MA

COMMENTAIRES L2MA : Julie a des résultats très chutés globalement : particulièrement en morphosyntaxe et vocabulaire, ce qui explique la mauvaise performance en compréhension de consignes complexes. L'accès à son lexique est néanmoins variable (plus facile sur les thèmes). Les scores mnésiques sont améliorés avec présentation du support visuel. Ils sont fortement chutés dans le rappel de phrases, à mettre en lien avec les difficultés langagières en générales (syntaxiques surtout).

II. ETUDE DE CAS n°1

Support : chou⁴⁷ (texte)

II.1 Le texte

Le texte est une petite histoire amusante de 311 mots (cf. ANNEXES – Les supports). Il tient en 2 pages dans le livre *Histoires pressées*. Il contient un certain nombre de liens implicites à réaliser. Nous en donnons les principaux ci-dessous. Ils nous serviront de repères dans la compréhension globale et fine qu'ont les enfants de cette histoire courte.

La modalité utilisée dans un premier temps est la lecture. Puis dans un 2^{ème} temps l'écoute (l'orthophoniste lit).

En préalable de chaque cas, nous dirons quelques mots sur l'entrée dans l'activité et la lecture (qualité : fluence, intonation, respect ponctuation, déchiffrage).

PROPOSITIONS DES INFERENCEES NECESSAIRES A REALISER

- **L'enfant a mis le chou sur la chaise à sa place.**
- **La mère croit que son fils s'est transformé en chou.**
- **L'instituteur ne croit pas que le chou soit l'enfant.**
- **L'instituteur prend la mère pour une folle.**
- **L'enfant a fait une mauvaise blague à sa mère.**
- **Depuis la mauvaise blague, elle l'appelle patate ou cornichon.**

Les enregistrements sont retranscrits en intégralité en ANNEXES - Les enregistrements

Les références type *l.55-l.57* correspondent aux numéros de lignes.

⁴⁷ **Chou** : histoire courte extraite de *Histoires pressées* Bernard Friot (1992), Toulouse - Ed Milan

II.2 CAS DE THEO

II.2.1 Entrée dans l'activité :

L'orthophoniste commence l'échange pour cerner si les histoires lues ou entendues font partie d'une activité familière ou uniquement scolaire pour Théo. Celui-ci évoque alors avec de l'aide une (plusieurs ?) sortie avec l'école pour écouter un conteur, il y a 2 ans. Le propos est confus, et incertain ('des fois', 'j crois', 'y en a plein' (des histoires), 'on y va pas beaucoup' (écouter des histoires)..).

S'ensuit la présentation du livre, et du texte. L'orthophoniste rassure sur la longueur du texte à lire, même s'il tient sur 3 pages. Théo alors pointe le dernier paragraphe en demandant s'il commence là. Il est difficile de cerner si dans ce qu'il exprime il n'y a que du désaccord pour lire la totalité du texte ou s'il y a une méconnaissance de la structure du récit. Quoiqu'il en soit son souhait de commencer à la fin pose question et rejoint d'autres aspects décalés des propos qu'il peut tenir. L'orthophoniste saisit cette occasion pour aborder par quelques questions fermées des notions très simples types connaissance de la langue et plus précisément de celles du récit (titre, début, fin) (l.52-l.75).

II.2.2 La lecture du texte :

Avant que Théo n'entame la lecture, l'orthophoniste lui donne quelques conseils sur le débit, respect de la ponctuation, en insistant sur le besoin de pouvoir imaginer et comprendre, pour nous auditeurs, comme pour lui lecteur (l.78- l.84). Elle réitère ces remarques rapidement, provoquant chez Théo un respect des points particulièrement longs (l.136-l.153). La lecture de Théo est lente, l'intonation n'est pas marquée. Le respect de la ponctuation est très variable : excessive dans les deux sens : soit il omet de s'arrêter, soit il s'arrête plusieurs secondes aux points.

L'abréviation 'Mme' le laisse perplexe (l.89-l.95), cela donne l'occasion de faire le lien avec son vécu personnel (abréviation Mme sur les courriers) sans rien lui rappeler cependant. Il déchiffre difficilement les mots 'fils' et 'ahuri'. Le premier lu d'abord 'fil' puis 'filsse' ne fait sens que plus loin lorsque l'orthophoniste redit le mot à sa suite ('Ah ! : l.131-l.134), malgré les interrogations auparavant de l'orthophoniste : 'quel fil ?' 'un fil qui parle ?' (l.119-l.121 et l.128) . Il déduit le sens de 'ahuri' lorsque l'orthophoniste mime 'une tête ahurie', ce qui le fait sourire ('j'sais pas moi, c'est bizarre' : l.220-l.222). Il faut noter qu'à d'autres reprises Théo sourit ou rit : c'est le cas à la lecture de 'mon chou, mon pauvre chou !', du passage où la mère embrasse le chou (l.187-l.191) et enfin des mots 'patate ou cornichon' (l.239). Il est d'abord étonné à la lecture du mot patate.

II.2.3 Déroulement de l'échange suite à la lecture faite par Théo :

➤ Qu'est-ce qui amuse Théo ?

Comme Théo termine la lecture en souriant l'orthophoniste en profite pour lui faire préciser ce qui l'amuse. Il répond succinctement 'patate ou cornichon', sans pouvoir associer aux circonstances (inférence non exprimée) (l.241-l.245). On observe une première **rupture (A)** à la question pourquoi appeler son fils comme ça ('ben c'est son chou'), que l'orthophoniste soulève par un commentaire type logique ('si c'est sa patate ou son cornichon, c'est pas son chou'), que Théo ne valide pas (l.249-253).

Rupture A : Théo ne sait pas pourquoi la mère appelle son fils patate ou cornichon

➤ **Avis sur l'histoire et sur sa lecture**

Lors de l'échange qui suit, l'orthophoniste pose plusieurs questions, sur l'histoire, sur ce moment de lecture en lien avec ce qu'on a pu relever au moment de l'entrée dans l'activité. Les questions, sont ouvertes, puis fermées, puis totales pour cerner d'éventuelles difficultés par rapport aux mots ou la longueur texte ou une fatigue éventuelle. Il y a également une prise d'avis sur les conseils donnés, s'il en a tenu-compte, si ça l'a aidé. Plusieurs de ces questions relèvent de la métacognition, le lien est fait également avec son vécu à l'école (questions type pragmatique VQ). Tout au long de cet échange, Théo n'a qu'une réponse : 'ça va'. Il ne témoigne donc pas d'une possible conscience de ce qui lui est difficile (l.255 – l.262 puis l.283-l.286 puis l.296-l.300).

➤ **Avis sur l'histoire et quelle connotation pour un surnom**

Théo qualifie l'histoire de drôle (parmi d'autres proposées via question type alternative) du fait 'qu'elle [la mère] l'appelle mon chou et tout' (l.309-l.311). On comprend qu'il associe à 'mon chou' une dimension de moquerie (l.311). L'orthophoniste établit un parallèle alors avec le quotidien de Théo. On observe alors une **rupture (B)** qui persiste sur plusieurs échanges lorsqu'il s'agit d'établir l'état d'esprit de celui qui appelle par un surnom ou la signification d'un surnom.

Rupture B : Théo ne sait pas dire l'état d'esprit pour celui qui appelle quelqu'un par un p'tit nom

Réparation rupture B :

Il répond d'abord de façon décalée 'bonjour' puis correcte lorsque l'orthophoniste propose (fâché /pas fâché) puis (gentil/ pas gentil). Le retour au texte permet d'établir qu'il en est de même pour la maman qui appelle son fils 'mon chou' car elle l'aime bien (l.322-l.347).

Spontanément Théo enchaîne sur 2 faits de l'histoire, l'enfant qui s'énervé qui ne veut plus être appelé mon chou et la fin où 'la mère voudra plus...après elle l'appellera patate ou cornichon'. Il y alors une **évolution de la rupture A** non relevée dans l'explication de Théo qui fait une interprétation littérale de l'expression ('il ressemble à une patate ou un cornichon') (l.363-l.366). Les relances pour solliciter Théo sur d'autres faits de l'histoire (questions ouvertes sur le texte) n'entraînent qu'une allusion à 'patate ou cornichon' (l.385-l.389).

Evolution Rupture A : Elle l'appelle patate ou cornichon car il ressemble à une patate et un cornichon

➤ **Retour au début de l'histoire, quels sont les personnages ?**

L'orthophoniste resitue le début de l'histoire (la mère est dans sa cuisine), mais Théo ne sait redire ce qui se passe. Elle le questionne alors sur les personnages de l'histoire. On observe une nouvelle **rupture (C)** car Théo ne cite que la mère et l'enfant. Pour lui il n'y a pas d'autres personnages (l.406-l.413).

Rupture C : Théo ne cite que 2 personnages de l'histoire –Il ne fait pas d'allusion à l'enseignant.

➤ **Quand se passe cette histoire ?**

Les questions portant sur quand se passe cette histoire n'aboutissent pas. Théo répondant de façon inappropriée '*maintenant*' (l.415-l.416 puis l.426-l.431). Il y a incompréhension entre l'orthophoniste (qui attend en réponse un matin d'école) et Théo (qui raisonne sans doute 'présent' et donne une réponse type scolaire). Il y a une **rupture (D)**

Rupture D : Théo ne sait pas exprimer quand se passe cette histoire.

➤ **Que dire de l'enfant Michat ? (âge, classe probables)**

Peu d'éléments de l'histoire sont donc spontanément rappelés par Théo. L'orthophoniste oriente l'échange autour de l'enfant. C'est l'occasion de nouvelles ruptures. Suite à des propositions alternatives, Théo donne à l'enfant l'âge de 7,8 ans justifié par le fait qu'il parle (l.440-l.445) et qu'il s'énerve. L'orthophoniste fait alors appel à son vécu personnel (Théo a une petite sœur de 3 ans), pour démontrer par des questions totales le lien inapproprié entre parler, s'énerver et l'âge (l.453-l.468). Théo y adhère difficilement, et ajoute une nuance : '*à 3 ans on parle pas encore parfaitement*' (l.474-l.479). L'orthophoniste valide l'impression qu'on a que le fils Michat parle bien (assertion inférée). Théo ne remet pas en cause ce lien logique inapproprié.

Avec un peu de latence, Théo sait dire que l'enfant va à l'école, mais indique des classes qui ne sont pas en adéquation avec l'âge proposé 7,8 ans (l.485-l.487). Les questions qui visent à corriger les propos n'aboutissent pas. L'orthophoniste fait alors le lien avec le vécu de Théo avec des questions totales auxquelles il répond mal ('*à 7 ans on est en CM1*' et il persiste l.492-l.495). Après une latence qui dure une dizaine de tours de paroles, il se corrige enfin. Il a confondu CM1 et CE1 (l.499-l.504).

L'orthophoniste demande ensuite l'avis de Théo sur les autres compétences de l'enfant par des questions alternatives ('*sait lire/ sais pas lire ?*'). Théo établit un autre lien inapproprié entre le fait de parler et de savoir lire (l.508-l.512). Le parallèle avec sa petite sœur ne remet pas en cause sa logique : (*sa petite sœur sait parler donc elle sait lire ? l.513-l.518*). De même que précédemment, il apporte une nuance : il faut parler correctement pour savoir lire (l.519). L'orthophoniste fait juste en écho à son affirmation.

➤ **Quand se passe cette histoire ?**

Réparation rupture D :

L'orthophoniste à l'aide de questions type alternative permet à Théo d'exprimer que l'histoire se passe un jour d'école (l.529-l.530). Il est capable de donner les éléments explicites du texte qui justifie sa réponse.

Il précise ensuite que la mère veut que son fils aille à l'école, mais il n'y va pas. Théo ne peut expliquer pourquoi et finalement doute de ce que fait l'enfant (*j'sais pas si y va ou pas moi* (l.536-l.541). Cette ultime **rupture (E)** décide l'orthophoniste de passer à la phase 2 de l'activité.

Rupture E : Théo ne sait pas si l'enfant va à l'école ou pas.

A ce stade les liens établis par Théo :

Théo n'est pas capable de restituer l'histoire. Il ne relate que les surnoms (qu'il trouve drôles) donnés au début et à la fin du texte. Avec aide, il a pu donner un âge, la classe de l'enfant. Il est difficile de savoir si l'entrave vient d'un problème d'expression, de compréhension ou de mémorisation, ou des 3 à la fois (étant données ses réactions appropriées pendant la lecture).

RESUME des liens faits progressivement au cours de l'échange :

Liens exprimés spontanément :

- **Elle appelle son fils comme ça car elle l'aime bien.**
- **Il s'est énervé après il ne veut plus qu'elle l'appelle mon chou.**

Liens supposés établis implicitement – non exprimés : AUCUN

Les ruptures successives :

- *Rupture A : Théo ne sait pas pourquoi la mère appelle son fils patate ou cornichon*
- *Evolution rupture A : Après elle l'appellera patate ou cornichon parce qu'il ressemble à une patate ou un cornichon.*
- *Rupture B : Théo ne sait pas dire l'état d'esprit pour celui qui appelle quelqu'un par un p'tit nom*
- *Rupture C : Théo ne cite que 2 personnages de l'histoire – pas d'allusion à l'enseignant.*
- *Rupture D : Théo ne sait pas exprimer quand se passe cette histoire.*
- *Rupture E : Théo ne sait pas si l'enfant va à l'école ou pas.*

Liens exprimés après réparation :

- **L'enfant est en CE2 / CM1.**
- **L'histoire se passe un matin d'école.**

Liens non exprimés :

- **Le fils a mis le chou sur la chaise à sa place.**
 - **La mère croit que son fils s'est transformé en chou.**
 - **L'instituteur ne croit pas que le chou soit l'enfant.**
 - **L'instituteur trouve la mère bizarre car elle prend le chou pour son fils.**
 - **L'enfant a fait une mauvaise blague à sa mère.**
 - **Suite à la blague, la mère l'appelle patate ou cornichon.**
-

II.2.4 Déroulement de l'échange après la lecture faite par l'orthophoniste :

L'orthophoniste lit le texte. Il faut noter que Théo sourit aux mêmes passages que précédemment.

➤ **Récit spontané**

Suite à ce moment d'écoute, l'orthophoniste encourage Théo à compléter ses propos précédents. Les sollicitations plusieurs fois reformulées ne provoquent aucun récit spontané, alors que Théo a dit avoir des informations en plus (l.556-l.565).

➤ **Reprise du récit – amorce par l'orthophoniste.**

Pour pallier à cette rupture dans l'échange, l'orthophoniste amorce l'histoire, et permet à Théo de se réintégrer dans les propos. Elle enchaîne alors avec des questions de demandes de clarification au plus près du texte et des réponses de Théo (*qui, pourquoi, où*), avec quelques réparations du fait que Théo interprète mal les questions ('*qui est*' compris comme '*qui a*', '*qui est*' compris comme '*qui montre*') (l.573-l.585). L'orthophoniste tente d'exploiter plus loin une assertion mal construite de Théo ('*elle croyait que c'était son chou à son fils*' l.578) en le sollicitant sur ce qui a précédé : mais sans succès puisqu'un nouvelle **rupture A** dans l'échange a lieu (l.587-l.590).

Rupture A : Théo ne sait pas dire ce qui s'est passé avant que la mère aille à l'école avec un chou.

➤ **Reprise du récit depuis le début – nouvelle amorce par l'orthophoniste.**

Suite à cette **rupture (A)**, l'orthophoniste déroule pas à pas le début de la scène du petit déjeuner, en interrogeant sur les éléments explicites du texte auxquels Théo sait répondre (l.593-l.604). Une nouvelle **rupture (B)** survient sur une question d'inférence ('*où est le fils ?*' l.604-l.607). Théo est incertain.

Rupture B : Théo pense que le fils est sur le canapé quand la maman lui parle, puis qu'il est caché.

➤ **Reprise de la lecture interactive – scène du petit déjeuner**

Réparation rupture (B) :

L'orthophoniste choisit alors de reprendre le texte, en attirant son attention sur ce qu'elle va lire. Il est alors capable moyennant une correction type connaissance de la langue (à table et non sur la table) (l.608-l.613) de réparer la rupture (B).

Afin de consolider la représentation que peut se faire Théo de la scène du petit déjeuner, l'orthophoniste relit à nouveau, mime les postures des personnages (la maman qui tourne le dos, l'enfant qui prend son petit déjeuner.) (l.615-l.624).

Réparation rupture (A) :

L'orthophoniste poursuit l'échange avec Théo en questionnant sur les éléments explicites immédiatement lus (l.628-l.645). Les réponses de Théo sont toutes adéquates. Il arrive naturellement à inférer à la fois la peur de la mère et la transformation du fils en chou (l.646-l.650).

La lecture se poursuit, l'orthophoniste fait faire le lien entre les tables de multiplication et le niveau de classe associé. Elle fait écho à la bonne réponse de Théo en attribuant également un âge probable, allusion à 'échange de la 1^{ère} phase (l.660-l.670).

➤ **Scène avec l'instituteur**

Lors de la relecture du passage avec l'instituteur, l'orthophoniste insiste sur les personnages, les intonations et mime à nouveau : '*la regarde AHURI*'. Théo ne sait pas exprimer quelle signification a ce mot (l.682-l.683). L'orthophoniste oriente alors ses questions sur les états de croyance. Il y a une nouvelle **rupture (C)**, car Théo interprète mal ce que croit l'instituteur (l.685-l.688).

Rupture C : L'enseignant croit que le chou est le fils de Madame Michat.

Réparation rupture (C) :

Pour réparer cette rupture, l'orthophoniste fait un commentaire ('*il a l'air surpris quand même !*' l.689), puis relit le texte. Elle questionne de nouveau Théo sur les états de croyance, le sien puis celui de l'instituteur par des questions type alternatives. Théo répond correctement, mais il est difficile de savoir si le lien est fait parce qu'il associe son propre état d'esprit à celui de l'enseignant ou s'il fait correctement l'inférence grâce à la bonne interprétation du texte (l.693-l.699).

S'ensuivent quelques questions sur ce que deviennent le chou et le panier. Il faut plusieurs relectures ('*euh, j'sais plus*' l.726) et plusieurs questions type alternative pour que Théo réponde de façon adéquate (l.715-l.728).

➤ **Le retour à la maison.**

Sur sollicitation, Théo qualifie de méchante blague ce que le fils a fait à sa mère. Par contre, il ne fait pas le lien entre cette blague et la mère fâchée. Pour Théo, la mère est fâchée car son enfant n'est pas allé à l'école (l.734-l.744) : il y a nouvelle **rupture (D)**.

Rupture D : La mère est fâchée, car son fils n'est pas allé à l'école.

Réparation rupture D :

La réparation vient d'un commentaire de l'orthophoniste qui demande la validation de Théo (l.742-l.744).

➤ **Extrapolation spontanée**

A la fin de la lecture, Théo spontanément extrapole une suite possible, à savoir que le fils va recommencer (l.749-l.755). S'ensuit un échange qui ne le fait pas changer d'avis sur la possibilité pour la mère d'être trompée à deux reprises dans des circonstances similaires. Le propos est néanmoins cohérent. Théo n'exprime rien du lien entre la mauvaise blague et le fait d'appeler l'enfant patate ou cornichon.

A la fin de l'activité :

Ci-dessous l'ensemble des inférences qui ont donc pu être faites par Théo. Il est difficile cependant de s'assurer que la représentation finale qu'il a de l'histoire les comporte toutes de façon stable.

Concernant la totalité des inférences nécessaires pouvant être réalisées :

Liens exprimés spontanément :

- **Le fils va refaire la blague à sa mère.**

Liens supposés établis implicitement – non exprimés : AUCUN

Les ruptures successives :

- ***Rupture A : Théo ne sait pas dire ce qui s'est passé avant que la mère aille à l'école avec un chou.***
- ***Rupture B : Théo pense que le fils est sur le canapé quand sa mère lui parle, puis qu'il est caché.***
- ***Rupture C : L'enseignant croit que le chou est le fils de Madame Michat.***
- ***Rupture D : la mère est fâchée, car son fils n'est pas allé à l'école.***

Liens exprimés après réparation :

- **L'enfant a mis le chou sur la chaise à sa place.**
- **La mère croit que son fils s'est transformé en chou.**
- **L'instituteur ne croit pas que le chou soit l'enfant.**
- **L'enfant a fait une mauvaise blague à sa mère.**

Liens non exprimés :

- **L'instituteur prend la mère pour une folle.**
 - **Depuis la mauvaise blague, elle l'appelle patate ou cornichon.**
-

II.2.5 Analyses :

II.2.5.1 Commentaires chiffrés :

● Nombre de tours de parole : 488 sur l'activité (244 prises de paroles). Les phases de lectures et leurs interruptions sont également comptabilisées.

A noter : 29 'mmm' ou pas de réponse exprimée = 12% de ses prises de paroles

A noter : 47 'O/N ou 'je sais pas', 'ça va' = 20% de ses prises de paroles.

● **Déséquilibre du volume de paroles échangées entre l'orthophoniste et Théo.**

✓ Les domaines sur lesquels portent les questions :

TOTAL	Texte		Inférence		Théo-esprit		Log.		Prag.		Conn. monde		Conn.lang		Prag VQ	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
106 Q (I)	17		19		0		6		11		12		10		23	
58 Q (II)		24		18		3		1		6		1		3		2
%	16%	41%	18%	31%	0%	10%	6%	0%	10%	10%	11%	2%	9%	5%	22%	3%
Var.		↗↗		↗↗		↗↗		↘		↔		↘		↘		↘↘



TOTAL	Méta	
	I	II
106 Q (I)	8	
58 Q (II)		0
%	7%	0%
Var.		↘

Phase I : De façon équilibrée, il y a des questions sur le texte (16%), les inférences à faire (18%), et des liens au vécu de Théo (22%). Il n'y a à ce stade aucune question sur les croyances des personnages. Par contre plusieurs questions (6%) pour permettre de faire des liens logiques sont posées (en liens avec les questions sur le vécu de Théo). Théo est à plusieurs reprises interrogé sur l'activité lecture (7%). De même des questions sur ses connaissances du monde et de la langue sont posées en début et en cours de cette activité.

Phase II : Les questions portant sur les éléments explicites (41%) et implicites (31%) du texte sont majoritaires, pour s'assurer que Théo prend bien connaissance du texte. Les croyances des personnages peuvent à présent être questionnées (6%). Il n'est plus nécessaire de faire des liens avec le vécu de Théo (↘3%). De même dans cette lecture commentée, Théo n'est plus interrogé sur cette activité (0 question méta).

✓ La forme des questions :

TOTAL	Non-induc.		pO		pF		Alt		QT	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
106 Q (I)	12		22		14		13		45	
58 Q (II)		6		12		24		6		10
%	11%	10%	21%	21%	68% / 69%					
Var.		↔		↔	↔					



Une grande majorité de questions fermées dans les 2 phases (68 et 69%). A noter une diminution de question type totale au profit de questions fermées. On est dans un échange où Théo doit répondre davantage autrement que par Oui ou Non.

✓ La motivation sous-jacente des questions posées :

TOTAL	Avis		Dde de clar		Hypothèse		Ctrl	
	I	II	I	II	I	II	I	II
106 Q (I)	15		14		16		61	
58 Q (II)		5		9		2		42
%	14%	8%	13%	15%	15%	3%	57%	72%
Var.		↘		↔		↘↘		↗↗



Le recueil d'avis présent (14%) dans un premier temps diminue. De même que la formulation d'hypothèses (dont certaines ont servi de démonstrations) n'est plus autant nécessaire (baisse de + de 15% à 3%). On trouve autant de demande de clarification (~14%) témoignant que la complétude des réponses de Théo ne varie pas. Pour s'assurer de la bonne compréhension, les questions contrôle des informations sont largement majoritaires (72%) et en forte augmentation (+15%).

II.2.5.2 A propos Théo

Théo n'est pas capable de restituer l'histoire. Il ne relate que les surnoms 'chou, patate et cornichon' (qu'il trouve drôles) donnés au début et à la fin du texte. Avec aide, il a pu donner un âge, la classe de l'enfant. Il est difficile de savoir si l'entrave vient d'un problème d'expression, de compréhension ou de mémorisation, ou des 3 à la fois (étant données ses réactions appropriées pendant la lecture).

Il est intéressant de noter les liens non appropriés que fait Théo sur des domaines généraux (type connaissance du monde). Ils témoignent d'une grande simplification des liens entre certaines réalités.

On note une expression difficile. Les réponses ou assertions qu'il propose présentent rarement une complétude d'information au regard du contexte ou des propos précédents. Ils peuvent paraître décalés. En effet, Théo répond parfois à d'autres questions que celles posées : on peut alors évoquer une mauvaise interprétation du contenu ou du registre des questions posées, ainsi qu'une latence (il répond à une question précédente). Ponctués de latence, d'absence de réponse, de réponses décalées, les échanges frôlent souvent la panne conversationnelle.

Le questionnement au plus près du texte lu, sont pour lui comme autant de jalons qui permettent de le faire avancer dans la représentation qu'il se fait de l'histoire. Très vite, on perçoit une mémoire fragile qui perturbe la restitution d'éléments même explicites. Cette mémoire ou cette inattention est sous-tendue par un faible intérêt pour l'activité (il regarde l'heure souvent)

Cependant certaines de ses remarques et réactions à propos font penser qu'il comprend davantage qu'il ne peut l'exprimer. L'interprétation sur l'extrapolation proposée est double : Théo témoigne une sensibilité au comique de répétition et une capacité d'inférence, mais aussi une certaine rigidité dans les représentations, car ne tient pas compte des leçons à tirer de cette blague.

II.2.5.3 L'orthophoniste - références faites aux assises théoriques

➤ Stratégies de conduite de l'échange :

L'orthophoniste s'est d'abord attachée à présenter quelle était la structure d'un texte. Par ce moyen, elle répond aux propositions inadéquates de Théo de commencer la lecture au dernier paragraphe.

Au cours de la lecture, dans certaines circonstances elle a préféré poser des questions ou donner des indices pour que Théo découvre seul le sens de ce qu'il lisait. Elle était dans une démarche proposée par l'entretien d'explicitation (cf. IV.5.4.3) qui vise à faire prendre conscience à Théo de ses difficultés de lecture.

Devant la grande difficulté de restitution de l'histoire, voire même simplement la clarification de ce qu'il trouvait drôle, elle est partie donc sur ce registre des surnoms en faisant le parallèle avec son vécu afin qu'il puisse nommer les états mentaux. Elle est partie donc de ce qui était disponible chez Théo comme le propose le dialogue pédagogique (cf. IV.5.4.4).

Elle a conservé cette stratégie pour mettre en doute les liens logiques inappropriés que fait Théo entre certaines réalités qui concernent les connaissances du monde (parler et donner un âge, parler et lire).

Ces passages concernant les liens inappropriés que fait Théo comportent une succession de questions très fermées, voire totales et s'apparentent à un questionnement hyper-directif (cf. IV.5.4.2) à valeur de démonstration (*ex : 1.446-1.452 ou 1.508-1.519*) même si finalement Théo n'adhère pas à la démonstration, puisqu'il fait part de nuances qui la remettent en cause.

Lorsqu'il n'est pas possible d'obtenir d'autres éléments explicites qui pourraient faire avancer l'histoire, et afin d'éviter la panne conversationnelle, l'orthophoniste entame la phase II de l'activité. La phase précédente, lui a permis de dresser l'ensemble des ruptures de compréhension. C'est une

attitude de prise d'information qui correspond à l'étape 1 de l'entretien d'explicitation (s'informer) (cf. IV.5.4.3). Cette attitude explique également le peu de ruptures réparées dans cette première phase.

Le texte lu sert alors de support pour alimenter les questions en éléments explicites et construire un cadre de l'histoire.

Elle sollicite régulièrement l'attention de Théo, par des questions phatiques, mais aussi des questions indirectes (complètement de phrases) qui permettent de vérifier que Théo reste 'présent' dans l'activité. Cet échange permet à Théo de réaliser l'inférence nécessaire et principale de l'histoire. Afin de conserver l'attention de Théo et de lui permettre de poursuivre l'élaboration et la consolidation de la représentation qu'il peut se faire de l'histoire, la lecture interactive se poursuit. Le reste des inférences nécessaires sont faites, moyennant certains rappels d'inférences préalables ou d'éléments explicites.

➤ **Aides pour l'élaboration d'une représentation cohérente – lien avec les modèles :**

A plusieurs reprises, les rappels de passages font partie d'une approche type indexation d'événements. C'est une mise en référence aux modèles de situation (cf. II.5.3) et donc d'un cadre spatio-temporel. On l'observe notamment pour la scène du petit déjeuner où les positions des personnages sont rappelées (*elle était où ? l.593 - elle faisait quoi ? l.595 - qu'est-ce qu'elle dit ? l.600 - à qui ? l.602 - qui est où ? l.604*).

La lecture interactive avec complètement de phrases et questions sur des éléments explicites s'apparente à un moyen de permettre à Théo de construire et d'intégrer une représentation cohérente (cf. II.5.1). On y trouve à la suite de chaque passage clé, une série de questions pour faire du lien à la fois localement, puis de façon plus étendue (*ex : l.628-l.650*).

Par ailleurs cette lecture interactive, avec mise en écho via des questions fréquentes de mots clés, agit comme une activation répétée de concepts tels qu'on peut les imaginer dans le réseau d'activation (cf. II.5.2) (*'elle se retourne et qu'est-ce qu'elle voit ?' l.631 'où ?' l.633 'quelle chaise ?' l.635 'et à la place elle voit ...?' l.463*).

Les questions '*pourquoi*' (au nombre de 13) ainsi que les formulations d'hypothèses aident Théo à se construire un réseau de causes à effets (cf. II.5.4), et orienter ainsi les liens entre les faits, les événements et les états mentaux des personnages.

II.3 CAS DE GAËL

II.3.1 Entrée dans l'activité :

A la présentation du livre, Gaël est particulièrement enthousiaste. Il connaît l'auteur qu'il cite spontanément, ainsi que plusieurs de ses histoires. En effet, l'enseignante de l'année dernière leur en racontait quand ils étaient sages. Il sait que ce sont des petites histoires 'très rigolotes'.

II.3.2 La lecture du texte :

La lecture de Gaël est fluide, les liaisons sont faites. Elle est néanmoins un peu rapide. Les intonations et le respect de la ponctuation sont là. Il sourit au cours de la lecture. Il y a très peu d'erreurs de déchiffrage (dues davantage à la précipitation). Il les corrige toutes spontanément.

II.3.3 Déroulement de l'échange suite à la lecture faite par Gaël :

➤ Avis et restitution

Gaël trouve l'histoire 'marrante'. Dans sa précipitation, on croit comprendre qu'il connaît déjà cette histoire. Il fait en fait juste le lien avec d'autres histoires amusantes.

Il raconte volontiers spontanément l'histoire. Dans sa restitution qu'il délivre rapidement, il ne parle pas de la transformation du chou. Il fait des raccourcis qui témoignent qu'il n'a pas fait plusieurs inférences : ' *il voulait pas aller à l'école alors elle a pris un chou*'. Il n'évoque pas non plus la réaction étonnée de l'enseignant, ni la notion de blague. On a une première **rupture (A)**. Les éléments restitués sont tous des éléments explicites du texte, sauf un élément implicite qui est : ' *il ne voulait pas aller à l'école*' (l.35-l.49).

Rupture A : Gaël ne dit pas que le fils a fait une mauvaise blague à sa mère .

➤ Pourquoi les surnoms 'patate et cornichon' ?

L'orthophoniste choisit de rebondir sur la fin de la restitution de l'histoire par Gaël, en interrogeant sur les surnoms 'patate et cornichon'. A l'aide de questions alternatives, il valide leur connotation négative (l.53 – l.54). Il établit le lien avec le fait que l'enfant ne soit pas allé à l'école (l.60-l.61). La notion de blague ne vient pas à Gaël : il y a une nouvelle **rupture (B)**.

Rupture B : Elle appelle son fils patate ou cornichon depuis le jour où il n'est pas allé à l'école.

L'échange se poursuit, et Gaël tient successivement des propos confus pour s'expliquer : ' *elle a dû remplacer son fils par un chou*' (l.61), puis ' *il l'a échangé avec un chou*' (l.67). L'orthophoniste choisit de repartir des derniers propos valides de Gaël : ' *il n'a pas envie d'aller à l'école*'. Il établit le lien avec les tables de multiplications et la dictée qui sont des éléments explicites du texte (l.87-l.89). Cependant il ne sait pas (ou plus) expliquer l'échange du chou (qui a fait quoi) (l.92-l.94). Il y a à présent une autre **rupture (C)**.

Rupture C : Gaël ne sait plus qui a mis le chou sur la chaise.

L'orthophoniste essaie de provoquer le lien en faisant l'allusion à la maman fâchée en fin d'histoire (l.95-l.96), sans effet. Elle tente la réparation (A) en formulant même que l'enfant a pu tromper sa mère, sans succès (l.100-l.102).

➤ **Retour à la scène du petit-déjeuner**

L'orthophoniste resitue la scène du petit déjeuner, qu'il décrit parfaitement (l.112-l.126).

Réparation rupture C :

On peut considérer la **rupture (C)** réparée puisque Gaël propose que c'est l'enfant lui-même qui met un chou dans le panier (au lieu de 'sur la chaise'), car il ne veut pas aller à l'école (inférence).

La reformulation et la remarque d'absence de lien sont sans effet (l.126-l.127). L'orthophoniste tente alors de placer Gaël dans la situation de l'enfant (l.128-l.130). Il faut insister car lui irait à l'école et fait comprendre qu'on ne peut comparer sa situation à celle de cette histoire (l.131-l.132).

L'orthophoniste change de registre et s'attache à valider avec Gaël sur ce que ferait une maman lorsqu'on son enfant ne veut pas aller à l'école (l.138-l.139). Il répond de façon adéquate qu'une maman peut obliger son enfant dans ces circonstances (l.140-l.145). Il faut les commentaires de l'orthophoniste pour transposer ce constat à la maman de l'histoire (l.50-l.161).

➤ **Connotation du surnom chou**

L'orthophoniste oriente à présent l'échange autour du surnom 'chou'. Gaël reprend les éléments explicites du texte pour faire le lien entre le surnom et le fait que la mère aime les choux. Il n'établit pas d'autres raisons (l.170-l.176). L'orthophoniste fait appel alors au quotidien de Gaël. Les échanges prennent la forme de questions d'abord ouvertes puis fermées pour convenir que selon les circonstances, les surnoms ne sont pas les bienvenus, surtout quand on grandit (l.187-l.200). L'orthophoniste fait le parallèle avec le fils Michat (l.215-l.216)

L'orthophoniste lui demande son avis sur cette maman qui malgré les protestations de son fils continue à l'appeler 'mon chou'. Gaël adhère successivement et immédiatement aux propositions contradictoires ('elle le fait un peu exprès l.232, je pense qu'elle a pas dû faire attention l.234'), puis propose un mix des deux (l.236). L'orthophoniste pointe la contradiction, et reformule lentement les propositions (l.238-l.243). Gaël répond alors de façon adéquate (l.244).

➤ **Qui a mis le chou sur la chaise ?– que devient l'enfant ?**

L'orthophoniste resitue le moment où la mère découvre le chou sur la chaise. Gaël a beaucoup de mal à tenir des propos clairs ('je sais pas trop comment expliquer' l.252-l.253) sur ce qui a pu se passer. L'orthophoniste l'aide à réguler sa pensée (l.254-l.255), et ses propos par des reformulations et demande de clarification.

Il apparaît une nouvelle **rupture (D)**, sur l'attribution des états de croyance : il valide à nouveau que l'enfant a bien placé le chou sur la chaise : la réparation C est durable. Par contre il dit à tort que la mère le croit également (l.269).

Rupture D : La mère croit que son fils a mis le chou sur la chaise.

Il adhère ensuite à une hypothèse (volontairement fausse) de l'orthophoniste : 'elle [la mère] va croire qu'il est déjà parti à l'école ?' (l.275- l.278). La notion de transformation en chou est absente (l.281- l.286). Il y a une nouvelle **rupture cruciale (E)**.

Rupture E : Gaël n'établit pas que la mère croit que son fils s'est transformé en chou. Le chou est un vrai chou.

Les propos de Gaël sont par ailleurs confus quand l'orthophoniste évoque l'attitude de la mère face à l'instituteur. ('Ah ! elle parle de lui en fait ! Mais elle croit qu'il est déjà là-bas...en fait que non, il est pas déjà là-bas ! il est dans le canapé, chez lui') (l.289-l.291).

L'orthophoniste enchaîne alors sur ce qui pousse Mme Michat à aller à l'école. Gaël fait alors l'hypothèse que le chou est le déjeuner pour son enfant (l.296-l.299). L'orthophoniste émet des avis critiques sur cette hypothèse : sans effet. Il explique la réaction de l'instituteur de façons différentes et successives en fonction des questions : 'il n'aime pas les choux' (l.315), 'il la [la mère]croit un peu bête de parler à un chou' (l.328-l.329). L'orthophoniste tente un ultime parallèle avec la transposition au réel (l.334-l.340), ce qui donne une dernière idée à Gaël : finalement que le chou est pour l'enseignant (l.348). La **rupture E** persiste.

A ce stade les liens établis par Gaël :

D'une restitution initiale qui pouvait paraître imprécise mais correcte, les échanges ont montré des ruptures essentielles pour la compréhension de l'histoire. Cependant les éléments initialement restitués n'ont pas variés. Par contre, les liens entre les faits sont particulièrement instables et changeants (cf * et ** ci-dessous).

RESUME des liens faits au cours de l'échange :

Liens exprimés spontanément :

- **Le fils ne veut pas aller à l'école car c'est jour de dictée et multiplication.**
- **L'enfant ne veut pas aller à l'école.**
- **Il a mis le chou pour ne pas aller à l'école. ***
- **L'instituteur trouve la mère bizarre, elle parle à un chou. ****

Liens supposés établis implicitement – non exprimés : AUCUN

Les ruptures successives :

- *Rupture A : Ne dit pas que le fils a fait une mauvaise blague à sa mère.*
- *Rupture B : Elle appelle son fils patate ou cornichon depuis le jour où il n'est pas allé à l'école.*
- *Rupture C : Ne sait plus qui a mis le chou sur la chaise. **
- *Rupture D : La mère croit que son fils a mis le chou sur la chaise.*
- *Rupture E : Il n'établit pas que la mère croit que son fils s'est transformé en chou. Le chou est un vrai chou.*
- *Evolution rupture E :*
 - *La mère amène un chou comme repas à son fils.*
 - *L'instituteur fait la grimace car il n'aime pas les choux.***
 - *La mère croit que le chou est un vrai chou.*
 - *La mère amène un chou comme repas pour l'instituteur.*

Liens exprimés après réparation :

- *Le surnom mon chou a une connotation négative dans certaines circonstances.*
- *C'est l'enfant qui place le chou sur la chaise à sa place. **
- *Une maman peut obliger son enfant à aller à l'école.*
- *La mère continue à l'appeler mon chou car elle ne fait pas attention.*

Liens non exprimés :

- *La mère croit que le chou est son enfant.*
- *L'enfant a fait une mauvaise blague à sa mère.*
- *L'instituteur trouve la mère bizarre car elle prend le chou pour son fils.*
- *La mère appelle son fils patate ou cornichon suite à la mauvaise blague.*

II.3.4 Déroulement de l'échange après la lecture faite par l'orthophoniste :

- **Restitution spontanée**

A la suite de la lecture faite par l'orthophoniste, Gaël évoque spontanément la transformation du fils Michat en chou. L'orthophoniste reformule pour validation (l.357-l.367). S'ensuit un échange bref, de questions essentiellement fermées. Rapidement cet échange évolue vers un va-et-vient fluent et équilibré de prises de parole, dans lequel Gaël complète aisément les propos de l'orthophoniste laissés en suspens. L'ensemble des éléments explicites et implicites sont ainsi couverts (l.369-l.427).

Plus tard la séance se termine avec des observations sur son attitude de lecteur et des questions type métacognitives (l.458-l.460). L'orthophoniste confronte les 'performances' de Gaël entre les 2 phases de l'activité. Elle pointe les multiples précipitations de Gaël récurrentes, qui le pénalisent ailleurs que dans l'activité lecture (l.462-l.505).

A la fin de l'activité :

Liens exprimés spontanément :

- L'enfant a mis le chou sur la chaise à sa place.
- La mère croit que son fils s'est transformé en chou.
- L'instituteur ne croit pas que le chou soit l'enfant.
- L'instituteur prend la mère pour une folle.
- L'enfant a fait une mauvaise blague à sa mère.
- Depuis la mauvaise blague, elle l'appelle patate ou cornichon.

II.3.5 Analyses :

II.3.5.1 Commentaires chiffrés :

- Nombre de tours de parole : 316 sur l'activité (158 prises de paroles). Sont comptabilisées également les phases de lectures et leurs interruptions.

La 2ème phase est brève : On note 24 questions sur la 2^{ème} phase sur un total de 66 échanges.

✓ Les domaines sur lesquels portent les questions :

TOTAL	Texte		Inférence		Théo-esprit		Prag.		Conn.lang		Log.		Prag VQ	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
70 Q (I)	7		30		5		11		0		4		13	
24 Q (II)		1		7		6		4		1		0		4
%	10%	4%	43%	29%	7%	25%	16%	17%	0%	4%	6%	0%	19%	17%
Var.		↘		↘↘		↗↗		↔		↗		↘		↔



Phase	Méta.	
	I	II
70 Q (I)	0	
24 Q (II)		1
%	0%	17%
Var.		↗↗

Phase I : On note une majorité de questions en vue de faire des liens (43%) à l'aide de recours à son vécu (19%), étant donné que Gaël a fourni une assez bonne restitution des éléments explicites du texte (seules 10% porte sur ces éléments). Quelques questions d'ordre logique (6%) sont utilisées uniquement dans cette phase.

Phase II : cette phase est très brève au regard de la précédente. On trouve une forte proportion de questions type théorie de l'esprit (25%) pour valider la totale compréhension, et la validation que toutes les inférences sont réalisées (29%). A noter également une question lexicale pour solliciter le mot 'blague'. Et en toute fin une question relative à un retour sur l'activité (17%) via des questions type méta.

Notons dans les 2 phases une même proportion de questions types pragmatiques.

✓ La forme des questions :

Phase	Non-induc.		pO		pF		Alt		QT	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
70 Q (I)	13		13		19		4		21	
24 Q (II)		1		5		8		1		9
%	19%	17%	19%	21%	62% / 62%					
Var.		↔		↔	↔					



Les formes des questions sont assez équilibrées dans les 2 phases, avec une majorité de questions fermées (62%). Le profil de l'échange sur la forme des questions reste équilibré entre les 2 phases.

✓ **La motivation sous-jacente des questions posées :**

TOTAL	Avis		Dde de clar		hypothèse		Ctrl	
Phase	I	II	I	II	I	II	I	II
70 Q (I)	6		19		21		24	
15 Q (II)		4		2		3		15
%	9%	17%	27%	8%	30%	12%	34%	63%
Var.		↗		↘↘		↘↘		↗↗



La proportion de questions type hypothèses a largement diminuée dans la phase II (30% à 12%). Elles étaient présentes pour participer à la mise en liens des éléments explicites et implicites du texte.

Gaël a exprimé dans chaque phase son avis sur cette histoire. Les questions contrôle ont été proportionnellement plus importantes (63%) pour valider l'entière compréhension de l'histoire en phase II, avec un ratio moindre de demandes de clarification (32%), les réponses de Gaël étant assez complètes.

II.3.5.2A propos de Gaël

Il y a une grande différence de compréhension des éléments implicites entre les 2 phases de l'activité. Les échanges nous montrent une précipitation de Gaël au détriment de la qualité de son expression et de l'élaboration de la représentation qu'il peut se faire de l'histoire. Il a une bonne mémoire des éléments explicites et sait les restituer assez précisément. Ces éléments sont stables tout au long de l'échange. Cependant en cas d'absence d'inférence réalisée la restitution est littérale et sans distanciation.

Concernant les liens à réaliser, Gaël adhère assez rapidement à des hypothèses, qu'elles viennent de lui ou non, en se basant sur une prise limitée d'indices. Ces rapides adhésions le mettent parfois en contradiction avec des éléments précédents. On observe qu'il tente néanmoins soit de justifier, soit de faire du lien.

Cependant, à plusieurs reprises, il semble proche de faire les liens, mais n'arrive pas à poursuivre (*Elle croit qu'il est...qu'il a dû mettre le chou là pour..euh...pour qu'elle fasse pas attention... l.259-l.263*)(*'il l'a croit un peu bête, quoi ! parler à un chou c'est un peu bête quoi ! l.328-l.329*). On observe alors que les ruptures s'accumulent et évoluent.

On peut faire l'hypothèse que sa lecture trop rapide du texte a également entravé la réalisation d'inférences. Il a les comblées à l'aide des questions et thèmes posés par l'orthophoniste. Sa compréhension est une compréhension en îlot sans remise en perspective avec l'ensemble de l'histoire. Il cherche localement une solution à chaque question posée.

On peut noter à 2 reprises sa difficulté à faire référence à son vécu, qu'il juge non comparable, à une histoire dans laquelle tout est possible. Il a ainsi du mal à adopter le (les) point(s) de vue des personnages.

La lecture par l'orthophoniste a levé chez Gaël toutes les lacunes d'interprétation. On peut supposer également que les répétitions de certaines questions de la phase précédente ont fait écho et pris tout leur sens au cours de phase II.

II.3.5.3 L'orthophoniste - références faites aux assises théoriques

➤ **Stratégies de conduite de l'échange :**

Au vu de la restitution plutôt correcte de l'histoire, l'orthophoniste choisit de rebondir sur l'élément final de texte (pourquoi 'patate ou cornichon' ? l.36), qui s'il est expliqué correctement par Gaël témoignera de la compréhension des liens qu'il n'a pas exprimé dans son récit.

Comme les explications ne sont pas satisfaisantes, l'orthophoniste reprend alors l'histoire à son début, en questionnant Gaël sur les motivations de l'enfant, puisque les éléments explicites sont correctement restitués. Des hypothèses sont proposées sous forme de questions pour alimenter les possibles raisons du changement d'attitude de la maman. On retrouve dans cette démarche, un des axes du dialogue pédagogique (cf. IV.5.4.4). Devant l'absence de changement de liens, l'orthophoniste reprend les faits du texte au plus près. Elle essaie de faire adopter le point de vue de l'enfant et de la maman par Gaël, en référence à ce que lui ou sa maman ferait. Puis elle propose de transposer les avis et ces constats pragmatiques de Gaël à l'histoire, notamment à l'aide de questions d'ordre logique (si vrai pour lui, pourquoi ne le serait-ce pas dans l'histoire ?)

Elle régule également la pensée de Gaël en reformulant et en détaillant les hypothèses proposées. Le temps de la reformulation oblige en effet Gaël à être dans l'attente de dire. Elle lui permet d'avoir du temps supplémentaire pour sa réflexion ((l.238-l.243) ou (l.261-l.265)). Elle guide également l'expression en l'organisant grâce à des questions fermées, ce qui permet à Gaël de structurer sa pensée et donc son expression.

Face aux propositions de Gaël qui l'éloignent de plus en plus de l'histoire, l'orthophoniste oppose des éléments du type faits/événements (l.281- l.283 ou l.292), ou type attribution d'états mentaux (l.288, l.311, l.317, l.321). Cependant, les prises partielles d'indices de Gaël, et ses certitudes volatiles font dériver l'échange. Cette démarche s'apparente à l'étape 1 de l'entretien d'explicitation (cf. IV.5.4.3): s'informer de la rupture initiale, à l'origine de la dérive de compréhension. Il n'y a de la part de l'orthophoniste aucune volonté de donner les liens, mais d'orienter sur des stratégies de fonctionnement et des possibles compatibilités ou incompatibilités avérées (cf. IV.5.4.4).

➤ **Aides pour l'élaboration d'une représentation cohérente – lien avec les modèles :**

La démarche initiale est de mettre en évidence les relations de cause à effet, étant donné que la quasi-totalité des éléments explicites ont été donnés par Gaël. Les formulations d'hypothèses aident Gaël à se construire un réseau de causes à effets (cf. II.5.4), et orienter ainsi les liens entre les faits, les événements et les états mentaux. C'est de nouveau cette démarche que l'on retrouve dans la phase 2 de l'activité.

On note une insistance sur les états mentaux des personnages, répétés, reformulés, qu'on peut considérer comme déclencheurs de mise en liens. Ils agissent comme une activation répétée de concepts tels qu'on peut les imaginer dans le réseau d'activation (cf. II.5.2). Cette répétition est conjointe au rappel des différentes situations (matin d'école) (cf. II.5.3).

II.4 CAS DE JULIE

II.4.1 Entrée dans l'activité :

L'orthophoniste propose la lecture d'une histoire. Elle demande à Julie qui n'est pas spécialement enthousiaste si elle les aime : '*ça va*' est son expression passe-partout. Interrogée sur ses habitudes de lecture, Julie évoque l'école : '*comme à l'école on lit aussi.*' Cette réponse est interprétée : '*c'est comme à l'école (et uniquement là), on lit aussi*'.

II.4.2 La lecture du texte :

La lecture est très difficile pour Julie. Il n'y a pas d'intonation. Il y a de nombreuses accroches au déchiffrement, avec souvent des auto-corrections. Au début, on peut noter un non-respect de la ponctuation, surtout non-respect des points. Rapidement l'orthophoniste a conseillé d'y faire attention. Elle y est revenue plus tard au cours du texte. Elle a appuyé ses conseils de plusieurs questions type 'phatique', dont le rôle était essentiellement d'attirer l'attention sur ses propos et la conduite à tenir.

Il y a eu par ailleurs de nombreuses d'erreurs de déchiffrement (l.62 – l.72 – l.89 – l.92 – l.100 – l.111 – l.118). L'orthophoniste est alors intervenue soit en proposant une ébauche, soit des indications portant sur la gestion du 'h' (lettre muette), soit le mot corrigé.

II.4.3 Déroulement de l'échange suite à la lecture faite par Julie :

➤ Avis sur l'histoire

Julie trouve l'histoire drôle car '*elle [la mère] l'appelle tout le temps mon chou*'. Ce qualificatif drôle est proposé par l'orthophoniste dans une question type alternative : drôle /pas drôle ? Quand l'orthophoniste lui demande de préciser elle répond : '*C'est marrant*' (l.143). Il n'y a pas ou peu de mots pour clarifier son propos malgré plusieurs demandes de clarification, les questions étant ouvertes la plupart du temps (l.130-l.144).

➤ Quelle connotation pour un surnom ?

L'orthophoniste reste sur le thème '*chou*'. Elle change de registre pour interroger Julie sur son quotidien : utilise-t-on chez elle des 'p'tits noms' ? Julie répond à propos, il faut cependant demander des clarifications et reformulations pour savoir dans quelles circonstances ces 'p'tits noms' sont utilisés et quelles sont leur connotations. Il y a donc beaucoup de questions type pragmatique en lien avec son quotidien. Pour qualifier ces 'p'tits noms', l'orthophoniste doit recourir à des questions type alternatives (fâché/ content) ou (gentil/ pas gentil) pour au final convenir qu'ils sont gentils, et qu'il en est de même quand Mme Michat appelle son fils '*mon chou*' (l.182-l.183).

Les questions sont de plus en plus fermées pour pallier au manque de lexique. Cependant les réponses de Julie sont toutes appropriées (l.146-l.179).

➤ **Quelle autre connotation envisager pour le surnom ‘chou’**

Pour faire le lien avec l’histoire, l’orthophoniste demande en quoi le fils est gêné d’être appelé : chou. Julie confirme qu’elle aime le surnom que ses parents lui donnent, mais ne sait pas extrapoler pourquoi avoir un surnom peut être dérangeant. Les questions relèvent ici à la fois de la théorie de l’esprit (se mettre à la place de l’autre) mais aussi d’une connaissance pragmatique (ex : ça fait bébé). (l.194-l.198) Il y a **rupture (A)** non réparée, cependant cela n’empêche pas la compréhension globale. Elle est réparée dans un 1^{er} temps conjointement de façon non pérenne. Puis spontanément avec une autre proposition par Julie dans un 2^{ème} temps.

Rupture A : Julie ne trouve pas de raison à ce que l’enfant n’aime pas qu’on l’appelle mon chou

➤ **Que dire de l’enfant Michat? (âge, classe probables)**

Quand l’orthophoniste interroge Julie, celle-ci ne sait pas donner d’âge à l’enfant, ni le situer dans une classe (l.199 et l.205). Il n’y a donc aucun lien fait avec le texte. Par contre, elle sait répondre qu’il va à l’école (information explicite du texte), après un questionnement type alternatif (‘école / pas école’) de l’orthophoniste. L’orthophoniste utilise donc les indices explicites du texte (les tables de multiplication et les dictées.) que Julie se remémore parfaitement (l.209), ainsi que la référence au vécu de Julie (elle est en CM1) (l.216-l.229) pour en déduire que l’enfant a 9 ou 10 ans, et qu’il peut être en CM1 (question type raisonnement logique).

Réparation Rupture (A) :

Suite à cette démonstration il y a réparation par l’orthophoniste de la rupture (A) (*Et donc ça le dérange qu’à cet âge-là on l’appelle... Mon chou*)(l.234-l.236)

Les ruptures initiales ont toutes été réparées conjointement.

➤ **Restitution de l’histoire**

L’orthophoniste invite Julie à raconter l’histoire via une question type requête. Le récit spontané s’arrête très vite, il se résume à : ‘*Mme Michat qui fait que d’appeler son fils mon chou et i aime pas.*’ (l.242). L’orthophoniste relance alors à 2 reprises sans succès par des questions sollicitant la mémoire du texte (l.248-l.250). Elle revient ensuite aux propos de Julie, qu’elle demande de développer, ce que fait Julie bien à propos.

Réparation Rupture (A) :

Julie répare différemment la rupture (A) précédente concernant la connotation possible du surnom chou : ‘*isse croit prendre pour un légume et i aime pas*’ (l.257). L’orthophoniste reformule et fait valider par Julie: ‘il pense que quand sa mère l’appelle mon chou, à lui fait penser qu’elle le prend pour un légume.’

L’orthophoniste relance alors Julie sur la suite de l’histoire. Elle s’aide du texte (sans pour autant qu’on sache ce qu’elle relit) pour dire que la mère emmène son fils dans un panier à l’école (l.270-l.273). Ces propos sont reformulés par l’orthophoniste qui pose une série de questions totales relatives à tous les aspects des propos de Julie. Celle-ci les confirme (l.273-l.286). L’orthophoniste recourt alors à une question type pragmatique pour faire réaliser l’aspect incongru de son propos : ‘*Tu imagines le*

panier qu'il faut pour transporter un garçon de 10 ans ?', appuyé d'un 'tu crois que c'est possible ?' Julie rit mais confirme que c'est possible (l.289).

Il y a donc **rupture (B)** portant sur un élément crucial pour la compréhension de l'histoire.

Rupture B : La mère emmène son fils à l'école dans un panier.

L'orthophoniste encourage Julie à poursuivre sa restitution.

Julie reprend son récit, aidée par l'orthophoniste qui systématiquement pose des questions de demande de clarification et des questions de reformulations des propos. Ainsi la mère emmène son fils à l'école et va voir le directeur car il est en retard : il ne voulait pas aller à l'école (l.299-l.307). Julie s'aide du texte pour retrouver ce que dit l'instituteur à la mère (l.309). Celle-ci rentre alors chez elle, et trouve son fils à la maison (l.320-l.331).

Afin de faire réagir Julie sur le fait que l'enfant était à l'école et à présent chez lui, l'orthophoniste s'étonne via des questions type raisonnement logique et formulation d'hypothèse, que Julie valide : 'En fait, il est pas allé à l'école ? Le directeur ne l'a pas retenu ?'(l.339). Il y a une nouvelle **rupture (C)**. Cependant la cohérence de la restitution est préservée.

Rupture C : le fils est allé à l'école puis est rentré chez lui

Cette cohérence est d'autant plus maintenue qu'à la question : 'Elle ne s'en est pas rendue compte Mme Michat ?'(l.344) Julie répond : 'si ' et plus loin 'elle s'est fâchée, et elle l'a plus jamais applé...mon chou' (l.350). A l'aide du texte, elle termine son récit avec les surnoms 'patate ou cornichon' donnés par la mère. Elle ne donne aucune justification. Il y a une nouvelle **rupture (D)**.

Rupture D : Julie n'exprime pas pourquoi la mère appelle son fils patate ou cornichon

A ce stade les liens établis par Julie :

Julie a pu restituer une histoire cohérente, mais partiellement fautive. Elle n'évoque jamais le chou légume. Elle est retournée spontanément à plusieurs reprises au texte pour appuyer ses réponses.

RESUME des liens faits progressivement au cours de l'échange

Liens exprimés spontanément :

- **Il n'aime pas que sa mère l'appelle mon chou.**
- **Quand elle retourne chez elle, elle trouve son fils dans le canapé.**
- **Elle s'est fâchée et elle ne l'a plus appelé mon chou.**

Liens supposés établis implicitement – non exprimés : AUCUN

Les ruptures successives :

- **Rupture A : ne trouve pas de raison à ce que l'enfant n'aime pas qu'on l'appelle mon chou.**

- *Rupture B : la mère emmène son fils à l'école dans un panier.*
- *Rupture C : le fils est allé à l'école puis est rentré chez lui.*
- *Rupture D : Elle n'exprime pas pourquoi la mère appelle son fils patate ou cornichon.*

Liens exprimés après réparation :

- **L'enfant peut avoir 9, 10 ans.**
- **L'enfant peut être en CM1.**

Liens non exprimés :

- **Le fils a mis le chou sur la chaise à sa place.**
- **La mère croit que son fils s'est transformé en chou.**
- **L'instituteur ne croit pas que le chou soit l'enfant.**
- **L'instituteur trouve la mère bizarre car elle prend le chou pour son fils.**
- **L'enfant a fait une mauvaise blague à sa mère.**
- **Suite à la blague, la mère l'appelle patate ou cornichon.**

II.4.4 Déroulement de l'échange durant la lecture faite par l'orthophoniste :

L'orthophoniste entame sa lecture puis s'arrête aux moments clés qui vont permettre de réparer les ruptures constatées précédemment et établir les inférences nécessaires.

➤ **Scène du petit déjeuner.**

L'orthophoniste pose ses questions en rapport direct avec ce qu'elle vient de lire. Cependant il lui faut relire l'extrait de texte et reformuler par une question type alternative pour que Julie réponde enfin correctement à '*...le dos tourné Madame Michat dit à son fils... elle le voit ou elle le voit pas ?*' La réparation est conjointe (l.382-l.392).

La lecture se poursuit, et l'orthophoniste insiste fortement : '*il y a un chou, UN VRAI CHOU*' appuyée d'une question phatique : '*ça va jusque-là ?*' Lorsqu'elle l'interroge sur pourquoi la mère a l'air si malheureux, Julie ne sait pas. Il y a **rupture (A)**. (l.412)

Rupture A : Julie ne sait pas pourquoi la mère a l'air si malheureux

L'orthophoniste resitue alors le début de la scène du déjeuner, en sollicitant Julie pour clarifier ses propos en lien avec ce qui a été évoqué dans la 1^{ère} phase de l'échange : Les réponses restent toutes correctes jusqu'au fait que la mère voit un vrai chou sur la chaise. Une **rupture (B)** occasionnée par une réponse incohérente survient ensuite : le fils n'est pas encore réveillé (l.440-l.441). L'orthophoniste essaie de réparer seule cette rupture, par des questions validations reformulées en faisant référence à la scène du petit déjeuner. Julie ne valide pas (l.445-l.449). La **rupture de cohérence (B)** reste active.

Rupture B : où est le fils quand la mère voit un chou sur la chaise ? il n'est pas encore réveillé.

L'orthophoniste reprend sur le dernier propos valide de Julie : ' *La mère voit le chou sur la chaise* '. Elle interroge de nouveau : pourquoi elle est si malheureuse en voyant le chou sur la chaise (l.452). Julie ne sait pas. La **rupture (A)** reste active.

Réparation rupture (B) :

Pour se sortir de cette impasse, l'orthophoniste essaie de réparer seule la rupture (B) par un commentaire (l.453-l.457), et sollicite à nouveau Julie sur ce que voit la mère à la place de son fils. Il y a reprise de propos antérieurs qui font consensus. En réponse aux questions de l'orthophoniste, Julie fait ensuite 2 inférences possibles : le fils est parti se coucher (inférence1) car il ne veut pas aller à l'école (inférence2). La rupture (B) est réparée conjointement (l.466-l.469).

Avant d'aller plus loin, l'orthophoniste reprend le moment où la mère voit le chou sur la chaise. Elle tente nouveau de réparer la **rupture (A)** par une question type théorie de l'esprit (l.479-l.481). Julie répond en 2 fois de façon partiellement appropriée (elle est inquiète, car il n'a pas fini de manger). Cette hypothèse est ignorée par l'orthophoniste qui préfère faire écho au fait que la mère est inquiète. L'orthophoniste oriente ses questions sur le chou (légume). Bien que Julie sache que c'est l'enfant qui a placé le chou sur la chaise, elle n'exploite pas ses assertions précédentes (il est parti dans sa chambre pour ne pas aller à l'école) pour justifier la motivation de l'enfant. Sa réponse est mal formulée : ' *ben à sa place* '. Faut-il comprendre 'pour le remplacer ? '. Contre toute attente, Julie précise : il l'a mis 'à la place de Mme Michat' (l.492). On a une nouvelle **rupture (C)**. Celle-ci résiste malgré les demandes de clarification auxquelles Julie n'a pas de réponse.

Rupture C : Le chou est mis à la place de Madame Michat.

Réparation rupture (A) et (C) :

L'orthophoniste décide de poursuivre sa lecture, et s'attarde sur le passage où la mère parle et embrasse le chou. Elle sollicite Julie qui n'a pas de réponse, puis l'orthophoniste interpelle Julie sur son quotidien : ' *vous faites ça avec les légumes chez vous ?* ' (l.513) Julie propose alors que l'enfant s'est peut-être transformé. La mère le pense car ' *elle a réconfort* ', reformulé : ' *elle le réconforte ..* ' (l.530-l.531). Les **ruptures (C) et (A) de manière implicite**, sont réparées conjointement.

L'orthophoniste poursuit sa lecture, et vérifie la stabilité des réparations : la mère croit toujours que le chou est son fils (l.543-l.544).

➤ **Scène avec l'instituteur :**

L'orthophoniste interroge Julie sur ce que pense l'instituteur quand il renvoie la maman chez elle (théorie de l'esprit). Il y a à nouveau **rupture (D)** : ' *ben...i pense euh...que c'est pas ..mme Michat* ' (l.551).

Rupture D : La personne qui parle à l'instituteur n'est pas Madame Michat.

Réparation rupture (D) :

L'orthophoniste répare seule par un commentaire (l.554-l.556), qu'elle fait valider par Julie (l.557).

Julie enchaîne spontanément sur le fait que le directeur ne croit pas que le chou soit l'enfant (l.559-l.560). A ce stade il y a bonne attribution des états de croyance des personnages. L'orthophoniste demande à clarifier cette assertion, notamment en interrogeant sur le sens du mot 'ahuri', qu'elle mime en parallèle. Julie propose : '*Il est surpris*' (l.574)

Les échanges suivants portent sur ce que deviennent le chou et le panier. S'ensuit une **rupture (E)** liée type raisonnement logique et théorie de l'esprit reformulée par l'orthophoniste : '*Tu veux dire que l'instituteur pourrait faire entrer le chou dans la classe ?*' (l.590-l.592) Ce qui témoigne soit d'une fragilité de la représentation de l'état de croyance attribuée à l'enseignant ou d'une mauvaise justification exprimée par Julie. Les questions pour mettre en défaut le raisonnement ne sont pas utiles (comprises) à Julie, qui justifie alors que l'instituteur ne va pas mettre le chou en classe, car il ne veut pas que les autres le voient (l.587).

Rupture E : L'instituteur met le panier et le chou à la place de l'enfant en classe.

Réparation rupture (E) :

L'orthophoniste reprend les propos validés précédemment sur ce que croit l'enseignant versus ce que croit la maman, en incluant Julie dans l'énonciation (l.598). La réparation est finalement conjointe, avec rappels successifs des événements et des états de croyance (*mais on a dit pourtant tout à l'heure que ...l'instituteur il a pas envie de le mettre*) (l.645-l.657).

➤ **Le retour à la maison**

L'orthophoniste poursuit sa lecture. Elle adresse à Julie la question de l'histoire : '*devinez...qui est en train de regarder la télé ?*' Julie répond : le chou. Afin d'éviter toute confusion et de réparer cette rupture, elle reprend la phrase, en insistant sur '*...LE FILS MICHAT évidemment !*' (l.653). A la fin de la lecture Julie sait formuler que le fils fait une blague à sa mère, qualifiée de '*mauvaise blague*' sur demande de clarification (l.663-l.664). Mais ne peut aller plus loin dans le lien, notamment avec le fait d'appeler le fils Michat selon les jours '*patate ou cornichon*' (l.671-l.675), il y a une nouvelle **rupture (F)**.

Rupture F : Julie ne sait pas pourquoi la mère va l'appeler 'patate ou cornichon'

Réparation rupture F :

Cette rupture est réparée par l'orthophoniste qui rappelle la mauvaise blague. Elle consolide en posant des questions d'ordre pragmatique très fermées (l.678 et l.682).

Cependant, Julie attribue au final une attitude inappropriée à la situation : elle est méchante.

L'orthophoniste corrige cette erreur (lexicale ou pragmatique) : '*elle est fâchée.*' (l.688)

A la fin de l'activité :

Ci-dessous l'ensemble des inférences qui ont donc pu être faites par Julie. Il est difficile cependant de s'assurer que la représentation finale qu'elle a de l'histoire les comporte toutes de façon stable.

Concernant la totalité des inférences nécessaires pouvant être réalisées :

Liens exprimés spontanément : AUCUN

Liens supposés établis implicitement – non exprimés : AUCUN

Les ruptures successives :

- *Rupture A : Julie ne sait pas pourquoi la mère a l'air si malheureux.*
- *Rupture B : Où est le fils quand la mère voit un chou sur la chaise ? il n'est pas encore réveillé.*
- *Rupture C : Le chou est mis à la place de Madame Michat.*
- *Rupture D : La personne qui parle à l'instituteur n'est pas Madame Michat.*
- *Rupture E : L'instituteur met le panier et le chou à la place de l'enfant en classe.*
- *Rupture F : Julie ne sait pas pourquoi la mère va l'appeler 'patate ou cornichon'.*

Liens exprimés après réparation :

- *L'enfant a mis le chou sur la chaise à sa place.*
- *La mère croit que son fils s'est transformé en chou.*
- *L'instituteur ne croit pas que le chou soit l'enfant.*
- *L'enfant a fait une mauvaise blague à sa mère.*
- *Depuis la mauvaise blague, elle l'appelle patate ou cornichon .*

Liens non exprimés :

- *L'instituteur prend la mère pour une folle.*
-

II.4.5 Analyses :

II.4.5.1 Commentaires chiffrés :

- Nombre de tours de parole : 488 sur l'activité (244 prises de paroles).

A noter pour Julie : 73 'mmm' 'pfff' = 30% de ses prises de paroles

A noter pour Julie : 56 'O/N ou je sais pas, ça va' = 23% de ses prises de paroles.

- On note un fort déséquilibre du volume de paroles échangées entre l'orthophoniste et Julie.

✓ Les domaines sur lesquels portent les questions :

TOTAL	Texte		Inférence		Théo-esprit		Log.		Prag.		Conn.lang		Conn.monde		Prag VQ	
Phase	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
84 Q (I)	22		19		4		5		10		4		3		17	
85 Q(II)		16		38		13		3		7		7		0		1
%	26%	19%	23%	45%	5%	15%	7%	3,5%	12%	8%	5%	8%	4%	0%	20%	1%
Var.		↘		↗		↗		↘		↘		↗		↘		↘



TOTAL	Méta	
Phase	I	II
84Q (I)	2	
85Q (II)		0
%	2%	0%
Var.		↔

Phase I : Les questions portent surtout sur : des éléments explicites du texte (26%), et de façon équivalente des questions faisant de liens à propos du texte (23%) et des questions en liens avec l'expérience de l'enfant (20%).

Phase II : On a une majorité de questions servant à la mise en liens entre les éléments du texte (45%). Notons beaucoup moins de référence au vécu de Julie (1%) et davantage de questions sur le lexique (de 5% à 8%) pour l'aider à trouver les mots, et s'assurer de sa compréhension au fil de la lecture.

L'objectif de la phase II est de s'assurer que les liens sont faits (augmentation du nombre de q inférences), que les croyances des personnages sont exactes (augmentation du nombre de q théo-esprit 15%). Cela nécessite d'interroger sur des mots nécessaires pour faire les liens (connaissance lexique). Par contre, les liens étant fait précédemment avec le vécu de Julie pour certaines situations, il n'est plus nécessaire de recourir à autant de questions pragmatiques vQ. Il en est de même pour les éléments explicites du texte (de 26% à 17%). Enfin, notons très peu de question méta sur l'ensemble de l'activité (2 en tout).

✓ La forme des questions :

TOTAL	Non-induc.		pO		pF		Alt		QT	
Phase	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
84 Q (I)	6		28		7		10		33	
85 Q(II)		0		27		26		4		28
%	7%	0%	33%	32%	59% / 68%					
Var.		↘		↔	↗					



Une grande majorité de questions fermées (60% et 68%) dans les 2 phases. A noter la disparition de question type non-inductive au profit de questions fermées.

✓ La motivation sous-jacente des questions posées :

TOTAL	Avis		Dde de clar		hypothèse		Ctrl	
Phase	I	II	I	II	I	II	I	II
84 Q (I)	7		18		13		44	
85 Q (II)		0		13		10		62
%	8%	0%	21%	15%	15%	12%	52%	73%
var		↘		↘		↔		↗



On a dans les 2 phases une grande proportion de questions directes type contrôle, qui augmentent largement en phase II. A noter une diminution des avis. Les questions hypothèses restent présentes de manière équivalente (~14%), alors que les demandes de clarification sont en baisse légère mais toujours présentes.

II.4.5.2A propos de Julie :

Julie a pu restituer une histoire cohérente, mais partiellement fausse tout d'abord. Une représentation fausse s'est donc élaborée, avec des impacts sur l'intégration des réajustements par la suite. Ses difficultés de lecture en sont pour une bonne partie à l'origine.

Les références au vécu sont aidantes et transposables à l'histoire.

On a pu voir dans la phase II des ruptures liées aux attributions d'état de croyance. Julie est visiblement sensible à la situation complexe car 2 personnages ne croient pas la même chose. Par ailleurs, elle fait preuve à plusieurs reprises d'incohérence sans réussir à s'en sortir, même dans l'interaction. On peut attribuer ces difficultés, à la fragilité de la représentation qu'elle se construisait, et à la difficulté d'intégrer des faits et points de vue différents.

Son expression orale pauvre (lexique et syntaxe) génère de la confusion dans ce qu'il y a à interpréter. De même les réponses ou assertions qu'elle propose présentent rarement une complétude d'information au regard du contexte ou des propos précédents.

II.4.5.3 L'orthophoniste - références faites aux assises théoriques

➤ Stratégies de conduite de l'échange :

L'orthophoniste s'est d'abord attachée à ce que Julie ait une représentation correcte du cadre, en la sollicitant sur son expérience personnelle, et notamment sur des éléments facilement accessibles. Elle a fait le choix de ne pas s'attarder sur les ruptures lors de l'échange spontané avec Julie. Elle les soulignait néanmoins. Cette attitude explique également le peu de ruptures réparées dans cette phase.

Cette première partie d'activité a été le moment pour l'orthophoniste de s'informer sur les liens faits par l'enfant. C'est une démarche proposée par l'entretien d'explicitation (cf. IV.5.4.3). De la même façon l'orthophoniste a régulièrement accepté les réponses inadéquates mais possibles. Cette démarche d'écoute des propos de l'enfant est essentielle dans le dialogue pédagogique (cf. IV.5.4.4).

Lors de la phase II, l'orthophoniste a fait de choix de la lecture 'interactive', sans doute motivée à la fois par la lecture laborieuse de Julie et par le grand nombre d'inférences non réalisées. Elle s'est arrêtée aux passages clés pour effectuer les réparations nécessaires des ruptures relevées précédemment. Le passage du petit déjeuner est celui qui a nécessité le plus d'échanges, notamment dû au fait qu'il contenait l'inférence essentielle (la transformation en chou) à la suite de l'histoire.

Nous avons pu y relever 3 ruptures dont 2 successives. Les tentatives de les réparer par des commentaires n'ont pas eu d'effet. Il a fallu que l'orthophoniste fasse des retours en arrière, en les faisant valider. Elle a également élaboré les liens avec Julie à l'aide de quelques références à son vécu. L'orthophoniste s'attachait également à vérifier régulièrement la pérennité des 'acquis' de Julie concernant l'élaboration de la représentation qu'elle avait de cette histoire.

Lorsque par la suite, les difficultés principales de Julie ont porté sur les états de croyance et leurs conséquences (état de croyance différents pour la mère et l'enseignant), l'orthophoniste est à nouveau repartie des 'acquis' validés via des questions fermées, alternatives. Les références au vécu de Julie ont permis de faire des transpositions avec l'histoire et donc d'ouvrir le champ des possibles aux faits inexplicables.

Par ce biais, l'orthophoniste propose implicitement une stratégie de fonctionnement : le lien avec son réel pour y puiser des réponses (cf. IV.5.4.4).

Concernant les ruptures non-cruciales pour la compréhension globale, ou celles pour lesquelles les réparations étaient instables, l'orthophoniste apportait la réparation ultime par une assertion (question rhétorique).

Les redites nombreuses servent à consolider la représentation de l'histoire chez Julie.

➤ **Aides pour l'élaboration d'une représentation cohérente – lien avec les modèles :**

Nous pouvons ici établir un parallèle entre la stratégie utilisée par l'orthophoniste pour amener Julie à consolider sa représentation et le modèle de construction-intégration (cf. II.5.1), notamment par l'exposition séquentielle des faits lors de la lecture interactive en phase II, et les liens établis progressivement.

Cependant les liens avec les faits et événements personnels à l'enfant font partie d'une approche type indexation d'événements (cf. II.5.3). C'est une mise en référence de modèle de situation et donc d'un cadre spatio-temporel, comportant un but (*' et quand est-ce qu'il vous appelle comme ça ? quand il est fâché ou qu'il est content ?*)(l.146)

Les répétitions et nombreuses reformulations permettent, quant à elles, des activations répétées de concepts telles qu'on peut les imaginer dans le réseau d'activation (cf. II.5.2) : *Pourquoi elle dit ça ?* (focus sur le contenu des paroles) *pourquoi elle parle comme ça ?* (focus sur la manière de dire) *T'as pas une idée ?* (sollicitation pour émettre une hypothèse) *Pourquoi fait-elle ça ?* (à nouveau focus sur l'action) (l.504-l.511)

Enfin, l'ensemble des questions '*pourquoi*' servent à établir des liens type causaux (cf. II.5.4), nécessaires à l'élaboration de la représentation. On trouve 25 questions type '*pourquoi*' pour provoquer chez Julie la mise en lien type cause à effet. Les questions type hypothèses participent également à cette élaboration de liens pour garantir la cohérence de la représentation (l.337-l.344) (*Elle l'a emmené dans un panier peut-être ? Et en fait il est pas allé à l'école ? le directeur l'a pas retenu ? Et il est reparti et il est rentré à la maison ?*)

III. ETUDE DE CAS n°2

Support : Têtes de pioche⁴⁸ (extrait video – scène de l’ascenseur)

III.1 L’extrait video

C’est un sketch court d’une durée de 1min 20 en noir et blanc avec comme personnage principal Oliver Hardy (cf. ANNEXES – Les supports). Il contient un certain nombre de liens implicites à réaliser. Nous en donnons les principaux ci-dessous, illustrés par quelques arrêts sur images proposés en annexe. Ils nous serviront de repères dans la compréhension globale et fine qu’ont les enfants de cette histoire courte.

La modalité utilisée dans un premier temps visuelle avec visionnages successifs proposé par l’orthophoniste. Puis il est proposé avec le son, pour pouvoir réaliser (a) et renforcer (b) qui sont 2 inférences, précisées ci-dessous.

En préalable de chaque cas, nous dirons quelques mots sur l’entrée dans l’activité et l’attitude de l’enfant pendant le visionnage.

PROPOSITIONS DES INFERENCEES NECESSAIRES A REALISER

- La personne qui sort de l’ascenseur est un enfant. (*Img 6 et Img 7*)
- L’enfant a une voix d’adulte. (a)
- Hardy est surpris de voir l’enfant habillé en adulte, et avec une voix d’adulte. (b) (*Img 8 et Img 9*)
- L’ascenseur tombe.
- Les aiguilles du cadran (*Img 10, Img 11 et Img12*) indiquent la position de l’ascenseur.
- Le mouvement rapide des aiguilles indiquent que l’ascenseur tombe. (*Img 10, Img 11, Img 12 puis Img 14, Img 15, Img 16, Img 17, Img 18*)
- L’ascenseur tombe car il est trop lourd.
- C’est à cause du poids de Hardy que l’ascenseur tombe.
- Les personnes sont par terre à cause de la chute de l’ascenseur. (*Img 19*)
- Hardy a besoin d’aide pour se lever car il est trop gros / lourd. (*Img 20 et Img 21*)
- L’ascenseur arrive au rez-de-chaussée. (*Img 22 et Img 23*)

Les enregistrements sont retranscrits en intégralité en ANNEXES - Les enregistrements

Les références type *l.55-l.57* correspondent aux numéros de lignes.

⁴⁸ *Têtes de pioche* (*Block-Heads*) est un film burlesque américain réalisé par John G. Blystone de 1938, sorti en 1945 - Metro-Goldwyn-Mayer

III.2 CAS DE THEO

III.2.1 Entrée dans l'activité :

Théo semble intéressé par cette activité nouvelle en séance d'orthophonie. L'orthophoniste propose de lui montrer successivement 2 fois la video avant de réagir ensuite. Entre les 2 visionnages, l'orthophoniste lui demande si l'absence de son est gênant. Il affirme ne pas être gêné.

Pendant le visionnage :

Théo est très attentif. Il réagit à plusieurs reprises : quand il voit l'enfant au cigare qui sort de l'ascenseur (*Img6 et img7*), il lève la tête, étonné, regarde l'orthophoniste et sourit. Il a une expression très étonnée également (hausse les sourcils) quand le cadran au-dessus de la porte de l'ascenseur explose (*img12 et img13*).

III.2.2 Déroulement de l'échange - visionnages sans le son :

➤ Restitution de l'histoire

Théo commence par restituer le sketch à partir de la scène du journal, en essayant de décrire l'état d'esprit de O. Hardy (*l.21-l.22*), mais n'est pas sûr de lui. Il poursuit son récit jusqu'au moment où Hardy monte dans l'ascenseur. Il est aidé de l'orthophoniste qui lui pose des questions type demande de clarification, très fermées sur des éléments explicites de la video. Ces questions permettent de lever toutes les imprécisions anaphoriques. Presque tous les personnages sont désignés par 'il' (*l.19*) (*l.25-l.26*) (*l.29-l.30*) (*l.32-l.35*) - ou 'ils' (*l.53-54*). L'enfant est désigné par 'le pitit' (*l.37-l.38*) (*l.47-l.48*) à 2 reprises dans ce début de restitution.

D'autres questions également fermées et portant sur des éléments explicites de la video permettent de clarifier ou de faire des hypothèses sur : 'qui fait quoi et où' (*l.21-l.22*) (*l.32-l.35*) (*l.54-l.57*). Les réponses de Théo sont toutes fidèles à la video.

➤ La chute de l'ascenseur

Théo établit spontanément que '*i sont descendus vite parce qu'y avait trop de monde*' (*l.62*). Puis sur demande de clarification, il reformule en introduisant la notion de poids : '*passé que l'ascenseur i arrivait pas à supporter le poids*' (*l.64*).

L'orthophoniste oriente alors ses questions pour déterminer les indices qui ont permis à Théo de faire cette inférence. S'ensuit alors la description de l'aiguille et du cadran indicateur d'étages. Des questions type hypothèses et demandes de clarification aident Théo à exprimer un lien qu'il fait entre la position de l'aiguille et le numéro d'étage. Cette mise en lien est faite moyennant la mise à disposition de quelques mots comme '*cadran*' et '*numéros d'étages*'. Cependant il ne parle pas du mouvement rapide de l'aiguille, mais plutôt de l'explosion et de la chute du cadran. L'inférence est faite, mais son expression est limitée à l'événement secondaire (le cadran explose) (*l.82-l.84*).

Théo établit néanmoins une seconde inférence en associant les personnes à terre dans l'ascenseur au fait que l'ascenseur '*s'est arrêté d'un coup*' (*l.90-l.91*). Théo termine le récit en relatant l'aide dont a eu

besoin O. Hardy pour se lever (l.93-l.94). Il exprime également implicitement que l'ascenseur est arrivé au rez-de-chaussée (l.96-l.98).

➤ Pourquoi l'ascenseur est tombé ?

L'orthophoniste repart de la dernière assertion de Théo (*'Hardy...il est assis par terre...et y a un monsieur qui l'a aidé à sortir de...euh...à aller ...à l'aider à se relever'* l.93-l.94), et l'interroge en vain sur le fait que O. Hardy ait eu besoin d'aide. Elle questionne alors sur ce qui se passe pour les autres personnages, en proposant des hypothèses alternatives (l.99-l.101), puis en formulant une hypothèse liée à O. Hardy (l.109-l.112). Théo propose une solution plausible (*'p'être qu'il était assommé'* l.111), mais considérée comme une **rupture (A)**, puisqu'elle ne permet de faire le lien entre le poids de Hardy et la chute de l'ascenseur.

Rupture A : Hardy a besoin d'aide pour se lever car il est assommé.

L'orthophoniste questionne alors à nouveau Théo sur son explication de la chute de l'ascenseur. Il fait le lien à présent avec le nombre de personnes et non plus avec le poids (comme il l'avait fait précédemment). La scène de fin où beaucoup de monde sort de l'ascenseur (cf. *Img 19*) perturbe l'inférence faite précédemment. On a une nouvelle **rupture (B)**.

Rupture B : L'ascenseur chute car il y a trop de monde dedans.

Réparation rupture B :

L'orthophoniste resitue l'histoire au moment où O. Hardy monte dans l'ascenseur et où l'enfant en sort. Elle fait valider ensuite que le nombre de personnes n'a pas changé. Théo exprime alors que l'ascenseur est lourd (l.127).

Le lien entre le surpoids et Hardy est fait par Théo par l'intermédiaire de questions très fermées type logique et connaissance du monde. Il reformule alors correctement cette inférence (*'c'est un peu plus le poids'* l.135). A ce stade la rupture (A) ne nécessite plus d'être réparée.

A ce stade Théo a établi les liens nécessaires de cette histoire.

➤ Focus sur l'enfant qui sort de l'ascenseur

L'orthophoniste propose de faire réagir Théo sur l'enfant que croise O. Hardy devant l'ascenseur. Par des questions davantage ouvertes et moyennant des reformulations lexicales (*canne* l.149-l.153, *personne âgée* l.159-l.160), Théo fournit une description correcte de l'enfant mais imprécise quant à son appréciation finale (*'il ressemble à comme un vieux'* l.157 – l.158 'un peu âgée' l.160). On obtient une **rupture (C)** :

Rupture C : La personne qui sort de l'ascenseur ressemble à un vieux.

Visionnage sans son

L'orthophoniste propose de visionner à nouveau ce passage. Puis elle fait appelle à la réaction de Théo pendant le 1^{er} visionnage (il avait alors eu l'air étonné). Progressivement par l'intermédiaire de question ouvertes puis fermées, elle obtient de Théo d'abord que *'c'était rigolo'* (l.165) puis que les canne, cigare et chapeau *'ça fait bizarre'* (l.169-l.171). A la suite de questions fermées et alternative, Théo confirme la rupture C : il donnerait à ce personnage l'âge d'un adulte (l.174-l.177).

Confirmation Rupture C : la personne qui sort de l'ascenseur a l'âge d'un adulte.

Réparation de la rupture C :

L'orthophoniste questionne Théo sur l'image qu'il a en tête, et sur les caractéristiques du visage du personnage. Elles lui permettent de réparer la rupture C : c'est la tête d'un enfant (l.192-l.193).

L'orthophoniste poursuit en interrogeant Théo sur des questions type pragmatique et connaissance du monde pour que Théo puisse à la fois donner un âge et un niveau scolaire à l'enfant. L'occasion lui est donnée de faire le lien également avec son vécu (Théo est en CM2). Il ne formule pas d'étonnement de voir un enfant habillé ainsi. L'allusion au cigare ne change rien puisque Théo affirme '*qu'il n'est pas allumé*' (l.215-l.216). L'orthophoniste émet l'hypothèse que l'enfant joue à la grande personne, ce que valide Théo (l.217-l.218). C'est elle qui fait le lien entre cette hypothèse et le fait que '*ça fait bizarre*'. Rien n'est exprimé sur la surprise de O. Hardy.

Rupture D : Théo n'exprime pas que O. Hardy est étonné de voir cet enfant habillé en adulte.

III.2.3 Déroulement de l'échange - visionnages avec le son :

➤ Focus sur l'enfant qui sort de l'ascenseur

L'orthophoniste propose alors de visionner à présent avec le son. Lorsque l'enfant parle avec une voix d'adulte, Théo fait '*Ahhh !*'. Lorsque l'orthophoniste l'interroge, il s'exclame que c'est en fait un vieillard. On a une nouvelle **rupture (E)**. Il l'explique en faisant référence à la voix entendue (l.227-l.229).

Rupture E : Le personnage qui sort de l'ascenseur est un vieillard.

L'orthophoniste oriente alors sur les réactions des autres personnages : celles de O. Hardy et celles des personnes de l'ascenseur (l.230 – l.236). Aidé par les questions fermées et alternatives, Théo sait se souvenir de la direction du regard des personnes lorsqu'elles ont entendu sans le voir, l'enfant parler.

Réparation ruptures D et E :

L'orthophoniste fait un arrêt sur image sur l'attitude de O. Hardy. Théo répare alors à la fois la rupture E et la rupture D en réussissant à faire (à accepter) l'association étonnante malgré l'image et le son non compatibles : '*il est un peu étonné de voir qu'il est petit et qu'il a une voix d'adulte*' (l.247-l.249). L'orthophoniste confirme et commente en imaginant quels pourraient être les propos de O. Hardy (l.250 – l.255).

➤ Avis de Théo sur cette histoire

L'échange se poursuit en demandant à Théo son avis sur cette histoire. Il la trouve bien puis drôle en réponses à des demandes de clarifications, et des propositions alternatives. Pour terminer l'orthophoniste fait réagir Théo sur l'attitude du personnage principal. Même s'il interprète mal son état d'esprit (il est fâché) et qu'il ne peut l'expliquer, l'orthophoniste évoque le lien qui peut être fait entre ce qu'on voit (gestes et expressions) et ce qu'on peut en comprendre (l.274-l.285).

A la fin de l'activité :

RESUME des liens faits progressivement au cours de l'échange

Liens exprimés spontanément :

- L'ascenseur tombe
- Les aiguilles du cadran indiquent la position de l'ascenseur
- L'ascenseur tombe car il est trop lourd
- Les personnes sont par terre à cause de la chute de l'ascenseur

Liens supposés établis implicitement – non exprimés

- Le mouvement rapide des aiguilles indiquent que l'ascenseur tombe
- L'ascenseur arrive au rez-de-chaussée

Les ruptures successives :

- *Rupture B : L'ascenseur chute car il y a trop de monde dedans.*
- *Rupture A : Hardy a besoin d'aide pour se lever car il est assommé.*
- *Rupture C : La personne qui sort de l'ascenseur ressemble à un vieux.*
- *Confirmation Rupture C : la personne qui sort de l'ascenseur a l'âge d'un adulte.*
- *Rupture D : N'exprime pas que O. Hardy est étonné de voir cet enfant habillé en adulte.*
- *Rupture E : Le personnage qui sort de l'ascenseur est un vieillard.*

Liens exprimés après réparation :

- La personne qui sort de l'ascenseur est un enfant
- L'enfant a une voix d'adulte (a)
- Hardy est surpris de voir l'enfant habillé en adulte, et avec une voix d'adulte (b)
- L'ascenseur tombe car il est trop lourd
- C'est à cause du poids de Hardy que l'ascenseur tombe

Liens non exprimés :

- Hardy a besoin d'aide pour se lever car il est trop gros / lourd

III.2.4 Analyses :

III.2.4.1 Commentaires chiffrés :

- Nombre de tours de parole : 246 sur l'activité (123 prises de paroles).
A noter pour Théo : 30 'mmm' 'euh..' ou ne répond pas = 24 % de ses tours de paroles
A noter pour Théo : 16 'O/N' = 13% de ses tours de paroles.
- On note un déséquilibre du volume de paroles échangées entre l'orthophoniste et Théo.

✓ **Les domaines sur lesquels portent les questions :**

TOTAL	Video	Inférence	Conn. Monde	Conn. Langue	Log.	Prag.	Théo esprit	Prag.VQ	Méta
103 Q	33	36	5	3	5	8	5	7	1
%	32%	35%	5%	3%	5%	8%	5%	7%	1%



La majorité des questions ont porté directement sur la video (32%), soit sur les éléments explicites, soit sur les inférences à réaliser (35%). Les questions type logiques (5%) ont été exclusivement utilisées pour établir et pérenniser le lien entre la chute de l'ascenseur et le poids de l'ascenseur, puis de O. Hardy. On note cependant quelques questions portant sur les connaissances du monde (5%) et de la langue (3%) pour étayer ou faire préciser le propos de Théo. Elles permettent également faire du lien lorsque le focus est mis sur l'enfant au cigare. C'est à ce moment également que sont posées les questions faisant référence à son vécu d'élève (7%). Les questions théories (5%) de l'esprit qu'on retrouve essentiellement à la fin de l'échange visent à déterminer et valider les états mentaux des personnages. Il y a une unique question type méta posée en début d'échange pour juger de l'aisance de Théo après avoir vu cette video sans le son.

✓ **La forme des questions :**

TOTAL	Non-induc.	pO	pF	Alt	QT
103 Q	16	32	8	4	43
%	16%	31%	53%		



Les questions sont majoritairement fermées (53%), voire même totales. Il est intéressant de noter une bonne proportion de questions très ouvertes, (16%) correspondant aux différents avis qui ont pu être demandés à Théo durant cette activité.

✓ **La motivation sous-jacente des questions posées :**

TOTAL	Avis	Dde de clar	Hypothèse	Ctrl
103 Q	6	18	26	53
%	6%	17%	25%	51%



Les questions portent essentiellement sur le contrôle (53%) que fait l'orthophoniste à la fois des éléments explicites mais également implicites de la video. Les mises en lien ont été orientées également par un certain nombre d'hypothèses (25%) émises par l'orthophoniste sous forme de questions. Dans une même proportion les demandes de clarification (17%) sont nécessaires pour la poursuite de l'échange et pour aller jusqu'au bout des inférences et / ou des avis. A quelques reprises, Théo est sollicité pour préciser ce qu'il pense des différentes situations (6%).

III.2.4.2 A propos de Théo

Théo a pu établir partiellement l'inférence nécessaire à la compréhension de ce sketch (l'ascenseur chute). Il explique cette inférence en ne relatant que l'effet secondaire de l'indice ('l'aiguille explose' *Img 12 et Img 13*) sans évoquer le mouvement rapide de l'aiguille du cadran (*Img10 et Img11*). Il lui a fallu l'aide de l'orthophoniste pour pérenniser néanmoins certains liens sans doute du fait des approximations langagières qu'il fait ('il y a trop de monde' équivalent à 'c'est trop lourd'). Spontanément il n'établit pas de lien entre le personnage principal et la chute de l'ascenseur : les indices donnés à la scène de fin (O. Hardy se fait aider à se relever – *Img20 et Img 21*) ne sont pas aidants. Pour autant Théo peut faire une hypothèse plausible et cohérente (*il est assommé*). De plus la scène où beaucoup de monde sort de l'ascenseur (*Img19*) perturbe l'inférence.

Théo est donc sensible aux éléments explicites du sketch (l'aspect de l'enfant, cadran qui explose, les gens par terre).

Par ailleurs, il exprime avec difficulté ce qui est étrange dans le personnage de l'enfant. Il ne sait pas exprimer la dissociation qui est un effet comique : aspect enfant (visage jeune) et tenue vestimentaire (costume-cravate, cigare et canne). Finalement les éléments visuels (la tenue) puis sonore (voix) le

détermine à déclarer à 2 reprises en parlant de l'enfant qu'il s'agit d'un adulte. Il ne tient compte que d'une partie des indices, ceux-ci étant incompatibles. Il ne prend pas ici la distance attendue dans ce type de sketch burlesque, c'est-à-dire ne prendre cet élément que pour ce qu'il est : burlesque et sans lien avec le reste de l'histoire.

III.2.4.3 L'orthophoniste - références faites aux assises théoriques

➤ Stratégies de conduite de l'échange :

L'orthophoniste a accompagné les propos de Théo en alimentant l'échange par des questions pour le clarifier, et fournir des précisions langagières ex :(l.73-l.75) (l.149-l.153) (l.158-l.160). Le récit a donc été progressif sans nécessité de retour arrière car les éléments explicites ont tous été correctement analysés et restitués par Théo au fur et à mesure. L'orthophoniste s'est attardée à faire une démonstration logique, par juste quelques questions très fermées et des commentaires qui ont recueillis l'adhésion de Théo, pour permettre de différencier nombre de personnes et poids (l.117-l.132). Ce très bref échange peut s'apparenter à une phase de questionnement hyper-directif (cf.IV.5.4.2).

L'orthophoniste a proposé 2 visionnages supplémentaires (un sans le son, et un avec le son) pour permettre à Théo de mettre en lien ce qu'il exprime à propos de l'enfant et les éléments fournis par la video, et provoquer éventuellement une auto-correction. Elle se fait dans un premier temps (c'est un jeune), mais est remise en cause avec le visionnage avec le son (c'est un vieillard). S'attarder ainsi sur l'aspect de l'enfant, vise à faire prendre une distance entre ce qui est vu puis entendu. Théo peut alors projeter alors son propre étonnement sur celui du personnage principal (l.247-l.255).

➤ Aides pour l'élaboration d'une représentation cohérente – lien avec les modèles :

La mise en lien des différents éléments explicites de la video, qui sont surtout causaux dans ce sketch, permettent l'élaboration et la consolidation de la représentation. Les questionnements ont permis cette mise en réseau (cf.II.5.4). Certains liens sont possibles, car ils sont puisés dans un modèle de situation (cf.II.5.3) qui est : prendre un ascenseur et les précautions à prendre.

La séquence qui met en scène Hardy et l'enfant nécessite de s'y attarder, car les concepts activés en fonction des indices sélectionnés ne sont pas compatibles. Devant les hésitations de Théo à déterminer quel est ce personnage que croise Hardy, il y a visionnages successifs avec et sans le son. Il y a activation répétée des concepts (aspect physique, habillement, voix...) (cf. II.5.2) pour permettre la mise en lien. Celle-ci est complexe car de l'ordre du loufoque et de l'inattendu. Théo n'a vraisemblablement pas en mémoire de tels liens, il faut donc les créer et leur donner une dimension comique.

III.3 CAS DE GAËL

III.3.1 Entrée dans l'activité :

Gaël accepte volontiers l'activité de regarder une video. Il confirme qu'il ne connaît pas les personnages Laurel et Hardy.

Pendant le visionnage :

Pendant toute la durée de la video, Gaël est très attentif. Cependant il n'a pas de réaction particulière.

III.3.2 Déroulement de l'échange - visionnages sans le son :

➤ **Restitution de l'histoire**

Gaël entame immédiatement son récit par la scène de l'ascenseur : un enfant en sort, O. Hardy qu'il précise obèse y entre (l.15). Pour décrire le mouvement de l'ascenseur et de l'aiguille du cadran il utilise le terme 's'affoler' (l.16, l.17 ,l.28 ,l.32, l.55). La description qu'il donne du mouvement de l'ascenseur est conforme au mouvement de l'aiguille du cadran vue au niveau du RDC (Img 14 à Img18), et non pas de celle vu au pallier du dernier étage (Img 10 à Img12). L'ascenseur monte très vite, descend très vite, se bloque à un étage, s'affole entre 2 étages... (l.18-l.19) (l.30-l.33). On a alors une première **rupture (A)** : le mouvement imaginé de l'ascenseur est incorrect.

Rupture A : L'ascenseur oscille rapidement entre 2 étages.

L'orthophoniste questionne sur une possible origine de cet affolement, mais Gaël n'a pas d'idée (l.37-l.38). On a alors une seconde **rupture (B)**.

Rupture B : Gaël ne sait pas pourquoi l'ascenseur s'affole.

Visionnage sans son

L'orthophoniste propose de visionner à nouveau la scène. Dans ses précisions, Gaël, modifie alors la **rupture (A)** en proposant que l'ascenseur oscille entre l'avant-dernier et le dernier étage.

Evolution rupture A : L'ascenseur oscille entre l'avant-dernier étage et le dernier étage.

L'orthophoniste lui demande alors d'expliquer l'inférence faite. Il fait référence alors au mouvement des aiguilles, tout en émettant alors des réserves sur le fait qu'elles représentent bien le mouvement de l'ascenseur (l.54-l.56). A présent il peut formuler une hypothèse sur l'origine de l'incident.

Réparation rupture B :

L'orthophoniste oriente alors les hypothèses en faisant appel à ses connaissances sur les précautions à respecter dans un ascenseur. Gaël fait alors rapidement le lien avec le nombre de personnes et le poids limite autorisé dépassé. (l.103-l.118). La rupture B est réparée.

➤ **Le mouvement de l'ascenseur**

L'orthophoniste reprend l'échange sur le mouvement de l'ascenseur. Gaël confirme le lien entre la position des aiguilles et le niveau des étages (l.119-l.122). Par contre il persiste à dire que l'ascenseur monte d'un coup (l.225). A trois reprises (l.125, l.143, l.154), il confirme le mouvement ascendant, malgré un nouveau visionnage de la video, et le rappel de la situation (beaucoup de gens sont dans

l'ascenseur). Il émet à nouveau des réserves, propose des hypothèses sans pour autant expliquer la montée de l'ascenseur (l.143-l.144).

Réparation rupture A

L'orthophoniste demande alors de préciser le mouvement des aiguilles, Gaël situe le RDC sur la droite du cadran et le haut des étages sur la gauche du cadran (l.153-l.159). Par une question type hypothèse, elle suggère d'inverser les positions (l.165). C'est comme une révélation pour Gaël (*ah oui !!! l.167*). Il reformule à 2 reprises, le mouvement correct de l'ascenseur (l.176-l.185). La rupture A est réparée.

Pour consolider la réparation, l'orthophoniste propose de visionner à nouveau la video.

Visionnage sans son

Gaël enchaîne avec une nouvelle **rupture (C)** : il ne comprend pas pourquoi les gens sont par terre (l.187-l.188)

Rupture C : Gaël ne comprend pas pourquoi les gens sont par terre.

L'orthophoniste tente faire le lien avec un éventuel vécu ou ressenti de Gaël en ascenseur : sans succès. Elle resitue alors la scène finale (img19), et interroge Gaël sur le numéro d'étage. Il se précipite et s'embrouille dans ses réponses (l.197), (l.205-l.206), (l.215-l.217). L'orthophoniste le régule, et repart de la scène précédente.

➤ **A quel étage monte O.Hardy dans l'ascenseur.**

A l'aide de questions orientées sur la recherche d'indices, et de 3 visionnages avec arrêt sur image sur le cadran (img10), l'orthophoniste encourage Gaël à observer la scène pour savoir avec certitude quel est l'étage (l.220-l.222). Elle propose des hypothèses volontairement incongrues (l.254-l.256), pour aider Gaël à orienter sa recherche : sans succès. Puis elle lui rappelle les liens qui lui avaient permis de déterminer le mouvement de l'ascenseur. Par des questions alternatives, la démonstration conduit Gaël à trouver l'élément qui indique quel est l'étage (l.277-l.295).

Visionnage sans son

Après un nouveau visionnage, Gaël détermine que la scène finale se déroule au RDC. Il peut même fournir 3 autres indices pertinents (l.305-l.314).

➤ **Focus sur l'enfant**

Visionnage sans son

L'orthophoniste propose de visionner à nouveau la video et de faire un arrêt sur l'échange de salut entre O. Hardy et l'enfant. Elle sollicite Gaël à imaginer cet échange, et interpréter l'attitude et l'expression de Hardy. La même rupture se répète, Gaël ne voit pas quoi dire, malgré plusieurs arrêts sur image.

III.3.3 Déroulement de l'échange - visionnages avec le son :

L'orthophoniste propose alors la séquence avec le son et interroge Gaël sur ce qu'il y a d'étrange : sans succès. (Rappelons que la voix entendue est celle d'un adulte)

2 Visionnages avec son – Gaël détourne la tête

L'orthophoniste fait à nouveau écouter ce passage. Ses questions sont de plus en plus orientées sur la voix entendue. Gaël l'associe d'abord à celle de l'enfant, sans rien y trouver de choquant puis à celle d'un petit garçon. On a alors une **rupture (D)**.

Rupture D : La voix entendue est celle d'un petit garçon.

Réparation rupture D :

Visionnage avec son

L'orthophoniste interroge alors précisément sur la nature de la voix entendue, et propose de l'imiter. A force d'insister, Gaël l'associe à celle d'un homme (l.408-l.410).

Il exprime alors qu'effectivement on a affaire à un '*p'tit garçon qui parle en homme*' (l.413). il propose alors une hypothèse réfutée par l'orthophoniste, qui montre qu'il essaie de concilier les indices ('*c'est p't-être un nain*' l.419-l.421).

L'orthophoniste élargit le sentiment d'étonnement de Gaël aux autres personnages, en sollicitant sur les indices visuels qui indiquent la surprise. Ceux-ci sont correctement donnés par Gaël (l.451-l.458).

➤ **Restitution de l'histoire**

Après avoir souligné la nécessité d'une observation attentive pour prendre le temps de recueillir les indices et de les trier, l'orthophoniste propose à Gaël de raconter à nouveau le sketch. Gaël restitue alors de façon cohérente tous les éléments. Cependant, dans ce récit, il n'exprime pas le lien entre le poids dépassé et l'obésité de O.Hardy.

Réparation rupture C :

Dans sa restitution, Gaël mime le mouvement brusque de l'ascenseur qui tombe, trouvant là l'explication naturelle à la chute des personnes. La rupture C est alors réparée (l.546-l.557).

A la fin de l'activité :

RESUME des liens faits progressivement au cours de l'échange :

Liens exprimés spontanément :

- **Les aiguilles du cadran indiquent la position de l'ascenseur.**
- **Le mouvement rapide des aiguilles indiquent que l'ascenseur a un problème.**

Les ruptures successives :

- **Rupture A : L'ascenseur oscille rapidement entre 2 étages.**
- **Rupture B : Gaël ne sait pas pourquoi l'ascenseur s'affole.**
- **Evolution rupture A : L'ascenseur oscille entre l'avant-dernier étage et le dernier étage.**
- **Rupture C : Gaël ne comprend pas pourquoi les gens sont par terre.**
- **Rupture D : La voix entendue est celle d'un petit garçon.**

Liens exprimés après réparation :

- La personne qui sort de l'ascenseur est un enfant.
- La panne de l'ascenseur est due au surpoids de O. Hardy.
- L'enfant a une voix d'adulte (a).
- Hardy est surpris de voir l'enfant habillé en adulte, et avec une voix d'adulte (b).
- L'ascenseur tombe car il est trop lourd.
- C'est à cause du poids de Hardy que l'ascenseur tombe.
- L'ascenseur arrive au rez-de-chaussée.

Liens non exprimés :

- Hardy a besoin d'aide pour se lever car il est trop gros / lourd.

III.3.4 Analyses:

III.3.4.1 Commentaires chiffrés :

- Nombre de tours de parole : 338 tours de paroles (169 chacun).

✓ Les domaines sur lesquels portent les questions :

TOTAL	Video	Inférence	Conn. Monde	Conn. langue	Log.	Prag.	Prag.VQ	Théo esprit	Méta
103 Q	24	32	14	2	5	12	5	4	5
%	23%	31%	14%	2%	5%	12%	5%	4%	5%



Les questions ont essentiellement portés sur les éléments explicites de la video (23%) et sur les liens à faire (31%). Pour orienter les inférences, l'orthophoniste a fait appel aux connaissances de Gaël sur les ascenseurs (14%) et son expérience de ceux-ci (5%). Cela a été aussi nécessaire pour qualifier la voix et l'aspect de l'enfant. Les questions logiques (5%) ont surtout servies à démontrer le mouvement descendant et uniquement descendant de l'ascenseur. A noter quelques questions, type méta (5%) portant sur ce qu'avait compris Gaël de ses questions à propos de l'enfant, mais aussi pour lui faire formuler quels indices chercher et pourquoi. Il a été également nécessaire de vérifier quel était l'état d'esprit de Hardy lorsqu'il croise l'enfant (4%).

✓ La forme des questions :

TOTAL	Non-induc.	pO	pF	Alt	QT
103 Q	4	27	35	1	36
%	4%	26%	70%		



On observe une large part de questions fermées (70%) pour guider Gaël à faire les inférences nécessaires. Globalement les questions sont très orientées.

✓ La motivation sous-jacente des questions posées :

TOTAL	Avis	Dde de clar	Hypothèse	Ctrl
Nb Q =	2	14	13	74
%	2%	14%	13%	71%



Une très grande proportion de questions (71%) a servi à contrôler ce que Gaël avait compris de ce sketch, en sollicitant de façon modérée sur des demandes de clarification (14%). Les questions type hypothèse posées (13%) ont permis de fournir à Gaël des pistes de mises en lien. Durant cet échange très peu de questions (2%) portaient directement sur un avis à donner.

III.3.4.2 A propos de Gaël

Gaël a rapidement fait des inférences nécessaires à la compréhension de ce qui se passait, notamment le lien entre le surpoids et la panne de l'ascenseur.

Très vite, il a rencontré une difficulté qui a été difficile à lever, mais dont on voit par les réserves qu'il émet, qu'elle ne satisfait pas complètement à la nécessaire cohérence de la situation (l.54-l.57 l.136-l.149 puis l.215-l.217). Il se base sur un indice partiellement insuffisant (Img14 à Img18) pour justifier du mouvement anarchique de l'ascenseur. Il néglige à la fois les autres indices (Img10 à Img12), et le bon sens (connaissance du monde). Les questions précises sur ses mises en lien témoignent de sa lecture erronée du cadran (l.153-l.159). Cela rejoint la fragilité observée par ailleurs de son appréhension des repères spatiaux. La prise de distance est difficile. Elle est possible lorsque sous forme d'hypothèse, l'orthophoniste lui propose d'envisager une lecture différente du cadran. Cependant cet indice reste fragile (l.232-l.236), car ensuite il ne sait plus avec certitude à quels étages se passent les 2 scènes (l.194-l.197 et l.203-l.212). Il est nécessaire de présenter 3 fois la séquence, puis d'orienter par des questions hypothèses, pour qu'il détermine avec certitude à l'aide du cadran, les niveaux d'étages en début et en fin de sketch. Il est par la suite capable de fournir d'autres indices indiquant que la scène de fin se situe au RDC (l.305-l.314)

Une seconde difficulté pour Gaël a été d'exprimer l'étonnement que suscite l'enfant au cigare. Là encore, on observe une absence de distance puisqu'il faut insister en faisant écouter 3 fois la voix entendue, et alerter sur sa nature, pour qu'enfin il la qualifie justement. Gaël semble mettre cette dissociation entre ce que l'orthophoniste attend et ce que lui proposait, sur le compte d'une mauvaise compréhension (l.416-l.421). Il n'est pas certain que ce soit la seule explication aux absences de réponses.

Une fois les 2 inférences faites, Gaël restitue correctement l'ensemble du sketch en fin d'activité, en faisant un aparté sur l'étonnement de tous à propos de l'enfant (l.522-l.535). Il s'approprie même le geste de la main que faisait l'orthophoniste pour signifiait le sens et la vitesse de la chute de l'ascenseur (l.457-l.554).

III.3.4.3 L'orthophoniste - références faites aux assises théoriques

➤ Stratégies de conduite de l'échange :

L'orthophoniste a dans un premier temps laissé Gaël exprimer les liens et l'interprétation qu'il faisait de ses observations pour déduire du mouvement de l'ascenseur, par des questions de demande de clarification. Par des questions visant à expliquer les liens faits, elle détermine la stratégie utilisée par Gaël. Cette démarche d'écoute et de prise d'information se retrouve à la fois dans le dialogue pédagogique (cf.IV.5.4.4), mais aussi dans l'entretien d'explicitation (cf.IV.5.4.3). Lorsqu'il s'avère que la prise d'indice est erronée et l'interprétation du cadran fautive (l.150-l.153), elle propose une alternative (l.160-l.167). Lorsqu'elle réalise que la représentation élaborée par Gaël s'embrouille (il ne sait plus à quel étage les scènes se passent), elle régule le propos, en faisant reformuler l'information par l'élève. Elle suggère également des stratégies de recherche d'indices : que cherche-tu ? où orienter sa recherche ? (l.253-l.263) Elle illustre ses propos d'hypothèses farfelues (l.264-l.271), pour

provoquer chez Gaël une recherche à bon escient, puis, par la suite pour utiliser d'autres indices pour valider ses hypothèses (l.305-l.314). C'est une démarche que l'on retrouve dans le dialogue pédagogique (cf.IV.5.4.4) à nouveau, à savoir, la proposition de stratégies.

La scène avec l'enfant, qu'elle a petit à petit isolée jusqu'à ne proposer que le son de la voix, est le moment également pour permettre à Gaël d'être sensible aux indices contradictoires. A nouveau elle transpose l'étonnement une fois exprimée de Gaël à l'ensemble des personnages, en commentant les attitudes, les expressions (l.444-l.458).

Lorsque Gaël restitue au final l'ensemble des événements, l'orthophoniste souligne dans le récit, les indices qu'il donne et qui confirment les liens établis correctement. S'ensuit un échange, à l'initiative de Gaël sur la nécessité de faire des hypothèses et de les valider (l.486-l.491). L'orthophoniste complète avec la nécessité de ne pas se précipiter sur le premier indice retenu et fait le lien avec d'autres types d'activités (l.502-l.518). A nouveau on retrouve la démarche de l'entretien d'explicitation (cf.IV.5.4.3) qui permet à Gaël de prendre conscience de ses difficultés (métacognition).

➤ **Aides pour l'élaboration d'une représentation cohérente – lien avec les modèles :**

Les échanges ont eu pour objectif principal de provoquer des mises en liens de cause à effet (cf.II.5.4), en se référant à des modèles de situations (cf.II.5.3). Ces modèles de situations concernent à la fois le fait de prendre l'ascenseur, mais aussi les contraintes liées à la montée dans un ascenseur. De plus, la rencontre avec un personnage inattendu fait également partie des modèles de situation possibles, avec cependant une dimension pragmatique, faisant appel à la théorie de l'esprit : quelle réaction peut-on s'attendre à observer et quels seraient les états d'esprit des personnes face à un personnage portant tant d'éléments 'dissonants' ?

III.4 CAS DE JULIE

III.4.1 Entrée dans l'activité :

Julie accepte volontiers l'activité proposée de regarder une vidéo. L'orthophoniste propose de lui montrer successivement 2 fois la vidéo avant de réagir ensuite. Entre les 2 visionnages, l'orthophoniste lui demande si l'absence de son est gênant. Elle affirme ne pas être gênée.

Pendant le visionnage :

Pendant toute la durée de la vidéo, Julie est attentive. Cependant elle n'a pas de réaction particulière.

III.4.2 Déroulement de l'échange - visionnages sans le son :

Avant que Julie ne restitue l'histoire, l'orthophoniste lui donne le nom du personnage principal : Hardy. Le temps imparti à l'activité n'a pas permis ni de s'attarder sur la réaction de Hardy qui croise l'enfant, ni de visionner la vidéo avec le son.

➤ **Restitution de l'histoire**

Julie restitue dans un premier temps l'histoire dans laquelle elle relate le passage où Hardy croise l'enfant ('*un p'tit, un enfant*' l.30), ainsi que des éléments contradictoires qui indiquent un flou de représentation concernant le mouvement de l'ascenseur ('*ils ont été au premier étage*', '*au dernier*' l.31-l.32... '*ça s'est ouvert en bas*' l.34-l.35). Les éléments explicites sont presque tous relatés, à l'exception de ceux concernant les cadrans. Aucun élément implicite n'est évoqué.

➤ **Reprise du récit – Hardy croise l'enfant**

L'orthophoniste propose de repartir du moment où Hardy prend l'ascenseur. Julie parle à présent parle de '*p'tit bonhomme*', pour désigner l'enfant. L'orthophoniste oriente alors ses questions pour clarifier la description mais aussi faire des hypothèses à visée corrective lorsque Julie parle de béquille (l.50-l.64) ou de lien de parenté entre les 2 personnages (l.68-l.73) car elle est influencée par la ressemblance des tenues vestimentaires (l.45-l.46 et l.64-l.66). A des questions type théorie de l'esprit à propos de ce que pense Hardy, Julie répond qu'il est '*méchant*' en lien avec une '*tête méchante*' (l.78-l.84). L'orthophoniste ne s'attarde pas, et sollicite Julie sur la suite. Rapidement elle relate et confirme que tous '*vont au dernier étage*' (l.92 et l.94-l.95). On a alors une première **rupture (A)**.

Rupture A : L'ascenseur va au dernier étage.

Cette rupture est aussitôt contredite par une nouvelle **rupture (B)** car elle localise le dernier étage tout en bas (l.97).

Rupture B : Le dernier étage est en bas

➤ **Où se trouve le dernier étage ?**

Face à cette contradiction, l'orthophoniste essaie de mettre en lien la notion de 'dernier' avec des n° d'étage (1^{er}, 2^{ème}...5^{ème}..10^{ème}). Elle utilise des questions qui font appel à des connaissances du monde.

A nouveau Julie situe le dernier étage tout en bas (l.102-l.108). La **rupture B** est confirmée.

L'orthophoniste propose alors de faire appel au vécu de Julie, afin qu'elle explique comment fait un ascenseur pour passer d'un étage à l'autre.

Réparation rupture B

Julie exprime alors que l'ascenseur monte pour entre 2 étages successifs (l.114-l.119). Suite à cette démonstration, Julie fait le lien elle-même entre 'dernier' et '10^{ème} étage'. Elle situe alors le dernier étage tout en haut (l.123-l.128). La rupture B est réparée.

➤ **Où va l'ascenseur ?**

Restant cohérente avec la rupture(A) et la réparation(B), Julie enchaîne alors que les personnes vont donc tout en haut (l.134-l.136). On a une **évolution de la rupture (A)**.

Evolution rupture (A) : Les personnes vont tout en haut.

L'orthophoniste demande alors à Julie de trouver les éléments montrant que l'ascenseur monte : sans succès.

Visionnage sans son

Réparation rupture A :

L'orthophoniste propose alors de visionner à nouveau le sketch (l.140-l.161). Spontanément Julie répare en 2 temps la rupture A : les personnes vont au 2^{ème} étage, et l'ascenseur descend.

Julie poursuit alors le récit avec la chute des personnes dans l'ascenseur. L'orthophoniste tente une mise en lien avec une cause possible. Il y a une ébauche de clarification (l.168), mais qui n'aboutit pas au final (l.172-l.173). L'orthophoniste interroge alors Julie sur cet ascenseur qui descend d'un coup. L'explication qu'elle fournit est une nouvelle **rupture (C)**.

Rupture C : L'ascenseur descend d'un coup car ils veulent aller au 2^{ème} étage.

➤ **Pourquoi l'ascenseur tombe ?**

L'orthophoniste tente alors un parallèle entre le vécu de Julie et sa justification précédente. Julie nuance son propos : normalement un ascenseur ne descend pas trop vite. Elle propose spontanément une explication plausible en 2 temps à la chute des personnes dans l'ascenseur en réponse à l'orthophoniste (l.214-l.217 et l.224-l.228). Cela donne une nouvelle **rupture (D)**, la chute étant attribuée à une bousculade.

Rupture D : Les personnes sont par terre car elles se sont bousculées.

Visionnage sans son (3 fois)

L'orthophoniste propose alors de visionner la scène de la chute de l'ascenseur. Les différents éléments explicites fournis par la vidéo sont restitués pas à pas avec Julie. L'orthophoniste l'interpelle sur ce qui suit la fermeture immédiate des portes. Malgré 2 visionnages successifs et des questions précises sur le moment à observer, Julie n'évoque pas la scène du cadran qui explose (l.278-l.285 et l.291-l.297).

Arrêt sur image

L'orthophoniste fait alors un arrêt sur image du cadran. Julie sait l'identifier comme un indicateur pour situer le niveau où se trouve l'ascenseur (l.305). Pour justifier l'explosion du cadran, Julie fournit une explication à présent peu plausible (l.307-l.316) provoquant une **nouvelle rupture (E)**.

Rupture E : Le cadran tombe car ils ont été trop vite pour appuyer sur le bouton.

➤ **Focus sur le cadran**

L'orthophoniste oriente alors ses questions sur le cadran, et le mouvement de l'aiguille. Ses questions permettent Julie d'exprimer que l'ascenseur est allé très vite du 10^{ème} au 1^{er} étage.

Réparation rupture D :

Plusieurs questions s'ensuivent pour valider la mise en correspondance entre les numéros du cadran et le niveau où se trouve l'ascenseur (l.350-l.357), puis confirmer le mouvement rapide de l'ascenseur. Spontanément Julie répare la rupture D en associant la chute des personnes à celle de l'ascenseur (l.372-l.382).

Réparation rupture C :

Julie évoque ensuite une panne de l'ascenseur : elle répare la rupture C, sans pour autant pouvoir donner une origine à la panne (l.386). On a une nouvelle **rupture (F)**.

Rupture F : Julie ne sait pas pourquoi l'ascenseur tombe.

L'orthophoniste tente alors de provoquer la réalisation de cette inférence en évoquant le personnage d'O. Hardy (l.386-l.391). Julie exprime qu'il est gros et trouve là l'origine de la chute des personnes de l'ascenseur : Hardy a bousculé tout le monde (l.416-l.434). On a une nouvelle **rupture (G)** en contradiction avec la réparation D précédente.

Rupture G : Hardy a bousculé les personnes de l'ascenseur qui sont alors tombées.

L'orthophoniste fait appel alors aux connaissances de Julie sur les règles et précautions à respecter dans les ascenseurs (l.441-l.450) : sans succès. Pour se justifier, Julie ajoute qu'elle monte rarement en ascenseur.

Suite de l'échange dans un ascenseur...

Alors que la séance est terminée, l'orthophoniste propose à Julie d'entrer dans l'ascenseur qui se trouve dans l'immeuble du cabinet d'orthophonie.

Réparation ruptures F et G :

A peine entrée dans l'ascenseur et sans que l'orthophoniste la guide, Julie repère les consignes concernant le poids limite autorisé. Immédiatement elle fait le lien avec le sketch : elle explique que l'ascenseur était trop lourd, surtout avec Hardy. Les ruptures F et G sont alors réparées.

A la fin de l'activité :

RESUME des liens faits progressivement au cours de l'échange :

Liens exprimés spontanément :

➤ **Hardy a besoin d'aide pour se lever car il est trop gros / lourd.**

- Les aiguilles du cadran indiquent la position de l'ascenseur.
- La personne qui sort de l'ascenseur est un enfant.

Les ruptures successives :

- *Rupture A : L'ascenseur va au dernier étage.*
- *Rupture B : Le dernier étage est en bas.*
- *Evolution rupture (A) : Les personnes vont tout en haut.*
- *Rupture C : L'ascenseur descend d'un coup car ils veulent aller au 2^{ème} étage.*
- *Rupture D : Les personnes sont par terre car elles se sont bousculées.*
- *Rupture E : Le cadran tombe car ils ont été trop vite pour appuyer sur le bouton.*
- *Rupture F : Julie ne sait pas pourquoi l'ascenseur tombe.*
- *Rupture G : Hardy a bousculé les personnes de l'ascenseur qui sont alors tombées.*

Liens exprimés après réparation :

- L'ascenseur tombe.
- L'ascenseur arrive en bas.
- Le mouvement rapide des aiguilles indiquent que l'ascenseur tombe.
- Les personnes sont par terre à cause de la chute de l'ascenseur.

Puis après mise en situation :

- L'ascenseur tombe car il est trop lourd.
- C'est à cause du poids de Hardy que l'ascenseur tombe.

III.4.3 Analyses :

III.4.3.1 Commentaires chiffrés :

- Nombre de tours de parole : 314 sur l'activité (157 prises de paroles).

A noter pour Julie : 37 'mmm' 'euh..' ou ne répond pas = 24 % de ses tours de paroles

A noter pour Julie : 17 'O/N' = 11 % de ses tours de paroles.

- On note un déséquilibre du volume de paroles échangées entre l'orthophoniste et Julie.

✓ **La forme des questions :**

TOTAL	Non-induc.	pO	pF	Alt	QT
112 Q	1	33	21	0	30
%	1%	29%	70%		



On observe une forte proportion de questions type fermées (70%) qui n'admettent qu'une réponse possible. Elles permettent d'orienter la mise en lien des différents éléments relatés par Julie, et de vérifier la bonne prise de connaissance des éléments explicites.

✓ **La motivation sous-jacente des questions posées :**

TOTAL	Avis	Dde de clar	Hypothèse	Ctrl
112 Q	2	12	21	77
%	2%	11%	19%	69%



La majorité des questions (69%) visent à contrôler l'interprétation que fait Julie de ce sketch, appuyées de demandes de clarification (12%). Néanmoins, nous relevons un pourcentage important de questions hypothèses (19%) pour suggérer des inférences ou reformuler les mises en lien faites par Julie.

✓ **Les domaines sur lesquels portent les questions :**

TOTAL	Video	Inférence	Conn. Monde	Conn. Langue	Log.	Prag.	Prag. VQ	Théo esprit
112 Q	39	33	14	2	12	3	7	2
%	35%	29%	13%	2%	11%	3%	6%	2%



Le plus grand nombre de questions est relatif (35%) aux éléments explicites de la video, pour s'assurer de l'attention portée aux faits. Ces différents contrôles s'accompagnent de questions (29%) pour vérifier et aider à la mise en liens des événements. Ces questions s'accompagnent de questions type connaissance du monde (14%) (thème de l'ascenseur), mais également de questions à visée démonstration logique (11%) pour aider à déterminer le mouvement de l'ascenseur. On retrouve dans une plus faible proportion (6%) les références au vécu de Julie, mais toujours pour appuyer les démonstrations logiques. La scène de rencontre entre Hardy et l'enfant n'ayant pas ou très peu été exploitée, on retrouve donc très peu de questions portant sur l'attribution des états mentaux (2%).

III.4.3.2 A propos de Julie

Julie a restitué la plupart des éléments explicites de la video. Cependant elle a réalisé des inférences fausses et contradictoires qui témoignent d'une représentation floue ou erronée de ce qui se passe avec l'ascenseur (l.29-l.37). Les difficultés liées à l'expression s'ajoutent à la difficulté d'exprimer des liens cohérents. Elles sont telles, qu'il est difficile de déterminer si on a d'abord affaire à une difficulté lexicale ou à une difficulté d'ordre inférentiel (logique). En effet, que signifie 'dernier étage' pour Julie (l.90-l.97) ? Lorsque les référentiels sont enfin posés, elle persiste alors dans son erreur d'interprétation (l.134-l.135).

Les questions de demande de clarification et de multiples visionnages sont particulièrement aidants pour que Julie modifie alors sa représentation de la scène (l.147-l.154).

Il n'a pas été possible en séance de permettre à Julie d'exprimer l'origine de la panne de l'ascenseur. Lorsque pour aider à la mise en lien, le focus est mis sur les personnes de l'ascenseur à terre, Julie ne propose que des explications 'locales' : bousculades et précipitations dans l'ascenseur (l.215-l.217 et l.224-l.228). Il faut alors plusieurs visionnages et même un arrêt sur image pour que Julie relate (ou remarque enfin) la scène du cadre qui explose. Elle sait exprimer correctement les liens entre le mouvement de l'aiguille et la chute de l'ascenseur (l.350-l.357 et l.373). Son interprétation va jusqu'à proposer l'explication à la chute des personnes dans l'ascenseur (l.379), mais cette interprétation reste fragile puisque contredite plus tard (l.416-l.417). Elle ne peut trouver d'origine à la panne. Les questions types hypothèses ou faisant appel à son vécu ou à ses connaissances sont sans effet (l.441-l.450).

La mise en situation de Julie qui est amenée hors séance dans l'ascenseur de l'immeuble du cabinet d'orthophonie sert de déclencheur. L'ensemble des inférences manquantes sont alors spontanément faites par Julie.

III.4.3.3 L'orthophoniste - références faites aux assises théoriques

➤ Stratégies de conduite de l'échange :

L'orthophoniste est à l'écoute de Julie dans un premier temps, elle repère rapidement une approximation lexicale (*il a une béquille*), et met à disposition de Julie le terme correct (*une canne*)

(*l.50-l.63*). L'échange se poursuit autour des propos contradictoires et flous de Julie à propos du mouvement de l'ascenseur, pour déterminer leurs origines : lexicale ou inférentielle. On retrouve dans cette démarche, la première étape de l'entretien d'explicitation (cf. IV.5.4.3) : s'informer sur la stratégie de l'enfant. Cette écoute attentive, de prise en compte des propos sans les réfuter permet à Julie de cheminer vers une autre représentation, davantage cohérente et plausible. Cette attitude se retrouve pour partie dans une approche type dialogue pédagogique (cf. IV.5.4.4).

Les démonstrations logiques qui s'ensuivent permettent à Julie de corriger son propos et servent de modèle de raisonnement.

L'orthophoniste est ensuite confrontée à une difficulté de prise de distance de la part de Julie, lorsque celle-ci ne propose que des hypothèses locales à la cabine d'ascenseur pour trouver une explication à la scène où les personnes sont à terre. L'orthophoniste tente différentes approches : insistance sur des éléments explicites de la vidéo (cadran qui explose, mouvement de l'aiguille) (*l.298-l.299*), sa connaissance à propos des ascenseurs (*l.445-l.447*), son vécu (*l.182-l.191 et l.449-l.450*), la mise en lien avec la corpulence de Hardy (*l.404-l.411*). Mais les éléments sont considérés isolément chacun dans leur scène : scène de la montée de Hardy dans l'ascenseur et scène où les personnes sont à terre à la sortie de l'ascenseur.

Bien que ces tentatives ne permettent pas la cohérence globale dans l'interprétation, l'orthophoniste ne souhaite cependant pas résoudre pour Julie ces ultimes inférences. Cette démarche se retrouve dans le dialogue pédagogique (cf. IV.5.4.4). La difficulté d'un tel entretien est de ne pas influencer l'enfant par ses propres conclusions et tronquer ainsi le raisonnement en place chez l'enfant.

Puisque l'absence de liens semble provenir d'une méconnaissance des règles à respecter dans un ascenseur, et les conditions le permettant, l'orthophoniste place alors Julie en situation 'réelle'. Par cette mise en situation, l'orthophoniste induit une stratégie de fonctionnement dont Julie se saisit.

➤ **Aides pour l'élaboration d'une représentation cohérente – lien avec les modèles :**

La démarche de l'orthophoniste est principalement motivée par la mise en lien à faire entre les éléments explicites de ce sketch. L'élaboration de la représentation concernant la chute de l'ascenseur et des personnes s'y trouvant se bâtit sur un modèle de compréhension des structures causales, et la mise en place de réseaux causaux (cf. II.5.4). Les références au vécu et aux connaissances de Julie, mais aussi l'expérience 'réelle' d'entrer dans l'ascenseur permettent un lien avec des modèles de situations (cf. II.5.3) pour y puiser des hypothèses alimentant les inférences.

Les multiples approches de l'orthophoniste sur la fin de l'échange qui se sont poursuivies jusque dans l'ascenseur sont autant d'activation de concepts de manière de plus en plus sélective. On peut supposer que les inférences finales faites par Julie ont été possibles parce qu'avant avaient été activées et répétées un certain de données candidates à la mise en lien (cf. II.5.2).

Dans les reprises successives de la vidéo et les arrêts sur les différentes étapes du sketch, l'objectif était la compréhension d'abord locale puis élargie pas à pas, ainsi que le modèle de construction-intégration le propose (cf. II.5.1). Cependant on observe chez Lucie davantage une compréhension en filot et une représentation globale incomplète.

IV. ETUDE DE CAS n°3

Support : Les Schtroumpfs⁴⁹ (extrait BD)

IV.1 L'extrait de BD

Le support suivant est un extrait de BD court de six vignettes mettant en scène deux Schtroumpfs⁵⁰ dans une situation humoristique (cf. ANNEXES – Les supports). Elle permet la réalisation de plusieurs inférences. L'enfant est également sollicité sur les plans lexical et syntaxique (oral et écrit). Il lui est ensuite demandé d'imaginer et de dessiner la chute de l'histoire. Celle-ci doit refléter la dimension comique de la situation. L'activité se déroule en quatre temps :

- Remplacer de façon adéquate les mots 'schtroumpf' dans le texte (10 mots).
- Restituer l'histoire et lire le texte et les mots proposés.
- Dessiner la suite possible et attendue.
- Présenter le dessin réalisé.

Durant les temps écrit et dessin, l'enfant réalise seul l'activité.

PROPOSITIONS DES INFERENCEES NECESSAIRES A REALISER

- Le schtroumpf à lunettes prévient le schtroumpf sur la branche du danger (*Img2*).
- Le schtroumpf qui scie peut tomber car il est du mauvais côté de la branche (*Img 1, Img 3 et Img 4*).
- Le schtroumpf à lunettes conseille au schtroumpf qui scie de changer de côté (*img 4 et Img5*).
- Le schtroumpf à lunettes risque de tomber car il est du mauvais côté de la branche (*Img 6*).
- Le schtroumpf à lunettes qui donne les conseils ne les suit pas (*Img 6*).

PROPOSITIONS POUR LES MOTS A TROUVER :

- Eh ! Mais ...qu'est-ce que tu 'fais' ?
- Arrête ! tu vas te casser la 'figure' !
- 'Ne bouge' pas, je monte !
- Voyons il faut réfléchir avant de 'faire' !
- Si tu restes de ce côté-ci, que se passera-t-il lorsque la branche 'sera sciée' ?
- A présent tu peux te remettre à 'scier' ta branche sans danger !
- Elle 'tombera' sans toi !
- Tu en as de la chance que je 'passais' justement par-là !
- J'espère que cette leçon te 'servira'.. !
- La prudence est la 'mère' de la sûreté !

PROPOSITIONS DU CONTENU DU DESSIN case 7 – fin de l'histoire :

- La branche sciée est par terre.
- Le schtroumpf à lunette est par terre.
- L'échelle est par terre.

Les enregistrements sont retranscrits en intégralité en ANNEXES - Les enregistrements

Les références type l.55-l.57 correspondent aux numéros de lignes.

⁴⁹ BD 'Les schtroumpfs' : Peyo – Le Lombard

⁵⁰ Extrait d'un support matériel orthophonique – niveau CE2

IV.2 CAS DE THEO

IV.2.1 Entrée dans l'activité :

L'orthophoniste présente à Théo la planche de BD des schtroumpfs et lui demande s'il connaît ces personnages. Il semble que oui, mais il n'évoque rien en particulier, et notamment pas leur curieuse façon de parler. L'orthophoniste donne alors quelques exemples de 'parler schtroumpf'.

IV.2.2 Phase d'écriture : que mettre à la place du mot 'schtroumpf' ?

Théo écrit un certain nombre de mots (5/10) d'un premier jet, passe quand il ne sait pas et fait des retours arrière. Puis il regarde régulièrement les cases et les bulles pour les mettre en correspondance avec le texte à compléter. Il réussit finalement à proposer un mot à chaque fois. Quand il a fini, il se redresse tout sourire. A la demande de l'orthophoniste il se relit, ce qu'il fait attentivement. A nouveau il sourit largement quand il a terminé.

PROPOSITIONS de Théo pour les mots à trouver :

1. Eh ! Mais ...qu'est-ce que tu '**fait**' ?
2. Arrête ! tu vas te casser la '**figure**' !
3. '**Branche**' pas, je monte !
4. Voyons il faut réfléchir avant de '**couper**' !
5. Si tu restes de ce côté-ci, que se passera-t-il lorsque la branche '**tonbera cédera**' ?
6. A présent tu peux te remettre à '**scier**' ta branche sans danger !
7. Elle '**tonbera**' sans toi !
8. Tu en as de la chance que je '**passais**' justement par-là !
9. J'espère que cette leçon te '**servira**'.. !
10. La prudence est la '**mère**' de la sûreté !

IV.2.3 Déroulement des échanges après l'activité écrite

➤ Avis de Théo sur l'activité d'écriture – comment il a procédé

L'orthophoniste redemande à Théo qu'elle était la consigne. Il répond en pointant à 2 reprises le texte à trous pour accompagner son bref propos (l.62-l.67). Il répond laconiquement que l'activité était facile (l.69). Lorsque l'orthophoniste le questionne sur sa façon de procéder par une question alternative, il confirme qu'il s'est aidé des images pour trouver les mots, sans préciser s'il a lu les bulles ou pas (l.70-l.72). A présent Théo sait spontanément davantage en dire sur ces personnages de BD (couleur, village et le parler schtroumpf – l.88-l.94).

➤ Restitution de l'histoire

En préalable, l'orthophoniste interroge sur le contexte de la scène (l.109-l.110).

Théo sait restituer l'histoire en pointant régulièrement sur les cases correspondant à son propos. Il réalise spontanément plusieurs inférences, aidé par des hypothèses type inférence proposées par l'orthophoniste (l.118-l.122). Même si les inférences nécessaires ne sont pas toutes exprimées, certaines semblent implicites, car Théo sourit en tenant certains propos (l.124-l.125). Cependant, il n'exprime que partiellement la suite de l'histoire.

RESUME des liens faits :

Liens exprimés spontanément :

- Le schtroumpf à lunettes prévient le schtroumpf sur la branche du danger.
- Le schtroumpf qui scie peut tomber car il est du mauvais côté de la branche.
- Le schtroumpf à lunettes conseille au schtroumpf, qui scie, de changer de côté.

A propos de la suite de l'histoire :

- La branche sciée est tombée par terre.

Liens supposés établis implicitement – non exprimés

- Le schtroumpf à lunettes risque de tomber car il est du mauvais côté de la branche.
- Le schtroumpf à lunettes qui donne les conseils ne les suit pas.

Liens non exprimés

A propos de la suite de l'histoire :

- L'échelle est tombée par terre.
- Le schtroumpf à lunettes est tombé par terre.

IV.2.4 Dérroulement des échanges pendant l'activité lecture

➤ La lecture et la ponctuation

On distingue 3 moments dans l'échange portant sur l'activité lecture.

Théo entame la lecture du texte sans respecter la ponctuation. Immédiatement et bien que Théo continue sa lecture, l'orthophoniste tente de l'arrêter. Elle l'interpelle sur les différents signes de ponctuation (l.133-l.136). Ses questions portent alors sur la connaissance de la langue (rôle de la ponctuation). Elle rectifie l'attitude à tenir devant de tels signes (s'arrêter au lieu de respirer). Ensuite, elle propose de surligner l'ensemble de ces signes pointés par Théo (l.140-l.153).

Plus loin, Théo continue sa lecture pendant les remarques que fait l'orthophoniste.

5^{ème} phrase : **Si tu restes de ce côté-ci, que se passera-t-il lorsque la branche 'tonbera cédera' ?** -Théo lit avec difficulté cette phrase car il traite le tiret de 'ce côté-ci' comme un point. L'orthophoniste après avoir surligné la virgule, donne l'exemple de lecture. Elle accompagne finalement Théo dans la lecture de ce passage. Elle insiste à nouveau en pointant les signes surlignés sur l'importance de les respecter (l.201-l.233).

Après l'activité de lecture, l'orthophoniste lit successivement le texte sans et avec respect de la ponctuation. Théo ne sait pas dire lequel est le plus facile à comprendre (l.288-l.303). Elle enchaîne sur les nuances portées par les signes type interrogation et exclamation. Théo sait reconnaître le point d'interrogation et en donner le sens. Il est beaucoup moins certain pour le point d'exclamation. Pendant

les explications de l'orthophoniste, Théo joue avec les crayons, souffle, se gratte la tête, et se frotte les yeux (l.324-l.345). Ces précisions ne semblent pas lui évoquer grand-chose. L'allusion à ce qui a pu être vu en classe ne lui rappelle pas davantage de choses (l.259 - l.262).

➤ **Le remplacement des mots**

Théo a remplacé de façon adéquate presque tous les mots, jusqu'à restituer l'expression finale : *'la prudence est la mère de la sûreté'*, sans pouvoir cependant répondre aux demandes de clarification de l'orthophoniste (l.267-l.273).

3^{ème} phrase : **'Branche' pas, je monte !** - Théo propose le mot 'branche' au lieu de 'bouge'. La lecture de cette phrase est particulièrement difficile pour Théo, qui à la fois ne tient pas compte de la ponctuation, mais également décode mal les mots 'branche' (qu'il a écrit) et 'monte' (l.163-l.164). L'orthophoniste répète à sa suite et pointe son incompréhension. Il y a une première **rupture (A)**. Théo réalise alors le non-sens et veut gommer (l.165-l.170).

Réparation rupture A : Dans un premier temps l'orthophoniste oriente sur le sens général et le contexte (l.180-l.182) et répète en sur-jouant l'intonation la phrase à compléter (l.187-l.191). Théo propose alors les mots corrects : *'bouge pas'* (l.192).

5^{ème} phrase : **Si tu restes de ce côté-ci, que se passera-t-il lorsque la branche 'tonbera cédera' ?** - Théo propose 2 verbes conjugués synonymes car l'espace prévu s'étend sur 2 lignes (l.216-l.217). Lorsque l'orthophoniste signale la redondance, elle propose alors soit de choisir l'un ou l'autre, soit de dire les 2 en mettant une virgule entre les 2. Théo relit alors en disant 2 fois le verbe 'tombera' (l.234-l.236). L'orthophoniste ne rebondit pas sur cette mauvaise interprétation de consigne qui a pu être également considérée comme une répétition de lecture. Elle privilégie de mettre l'accent sur la ponctuation, encore une fois non respectée.

IV.2.5 Phase de dessin : dessiner la chute de l'histoire :

Lorsque l'orthophoniste propose à Théo de dessiner, sa réaction première est de souffler comme si la tâche était trop difficile. Cependant, il sourit et prend le crayon. Il s'applique à dessiner et gomme à plusieurs reprises. Il dessine d'abord la base du tronc, puis le tronc entier, gomme le tout, puis refait le tronc. Il dessine alors la branche, puis gomme les détails. Il dessine les champignons au pied de l'arbre, puis un schtroumpf en train de scier la branche, enfin l'échelle appuyée à la branche. Finalement il gomme la partie extérieure de la branche.

IV.2.6 Déroulement des échanges après l'activité dessin

➤ **Le dessin**

Lorsque Théo termine son dessin, on observe plusieurs ruptures :

Rupture B : la branche n'est pas par terre

Rupture C : l'échelle est toujours adossée à la branche

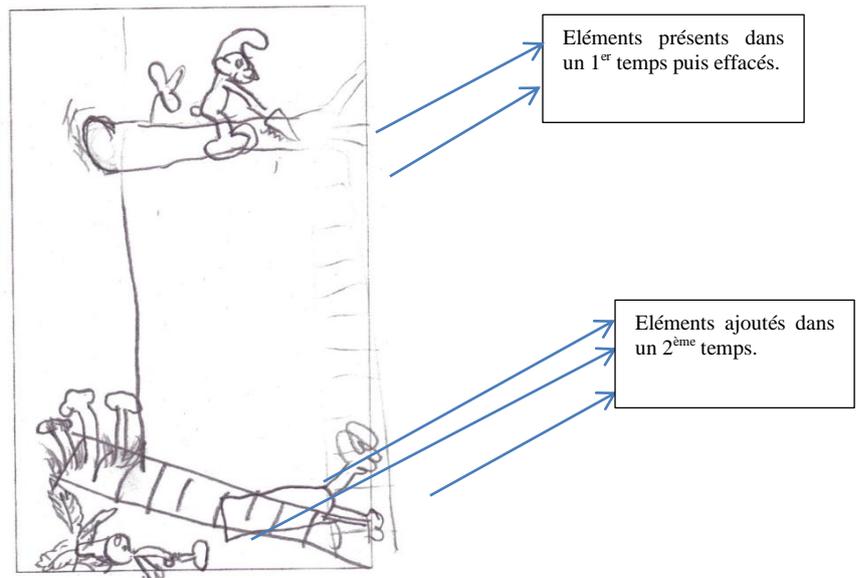
Rupture D : le schtroumpf à lunettes n'est pas représenté

L'orthophoniste interroge Théo sur les changements effectués et pointe l'absence d'un personnage (l.388-l.393).

Réparation ruptures B,C et D :

Théo réagit alors comme s'il venait de comprendre - ou se souvenir de ?- la consigne (l.391).

Il exprime alors son envie de dessiner la branche par terre. Il ne sait pas répondre pourquoi il ne l'a pas dessiné ainsi (l.396-l.398). L'orthophoniste continue d'interroger sur les éléments qui ne sont pas correctement représentés (l.404-l.405, l.408-l.411 et l.413-l.424). Théo gomme et dessine alors élément par élément. Il répare alors l'ensemble des ruptures C, D et E.



Dessin final de Théo : corrections et traces de son premier dessin

➤ La chute de l'histoire

L'orthophoniste questionne Théo sur la morale de l'histoire. Il la résume en exprimant uniquement les effets déduits (*la branche et le schtroumpf à lunettes sont tombés l.428 et l.429*). Il sait restituer les éléments explicites (l.433-l.436), mais n'exprime pas le fait que celui qui donne les conseils ne se les applique pas. On a une nouvelle **rupture (F)**.

Réparation F :

Par un commentaire, l'orthophoniste répare seule cette rupture (l.441-l.443).

RESUME des liens faits :

Liens exprimés spontanément :

- Le schtroumpf à lunettes prévient le schtroumpf sur la branche du danger.
- Le schtroumpf qui scie peut tomber car il est du mauvais côté de la branche.
- Le schtroumpf à lunettes conseille au schtroumpf, qui scie, de changer de côté.

A propos de la suite de l'histoire :

- La branche sciée est tombée par terre.

Lien supposé établi implicitement – non exprimés

- Le schtroumpf à lunettes risque de tomber car il est du mauvais côté de la branche

Liens établis après réparation :

A propos de la suite de l'histoire :

- La branche sciée est tombée par terre.
- L'échelle est tombée par terre.
- Le schtroumpf à lunettes est tombé par terre.
- Le schtroumpf à lunettes qui donne les conseils ne les suit pas.

IV.2.7 Analyses :

IV.2.7.1 Commentaires chiffrés :

- Nombre de tours de parole : 204 sur l'activité (102 prises de paroles).

A noter pour Théo 18 'mmm' 'euh..' ou ne répond pas = 26 % de ses tours de paroles

A noter pour Théo : 8 'O/N' = 11% de ses tours de paroles -hors phase de lecture pour Théo.

- On note un déséquilibre du volume de paroles échangées entre l'orthophoniste et Théo.

✓ Les domaines sur lesquels portent les questions :

TOTAL	BD	Inf BD	Conn lang	Lexique	Conn.Monde	Prag.VQ	Méta
59 Q	4	16 + 4	15	4	9	2	6
%	7%	34%	25%	8%	15%	3%	10%



On a distingué parmi les inférences BD 4 questions portant exclusivement sur le texte (ie. remplacement des mots 'schtroumpf'). - La majorité des questions (34%) portent sur les inférences à faire entre les faits de l'histoire. Seules quelques unes (8%) portent sur le lien à établir avec un mot du lexique français. On note également une bonne proportion de questions sur la connaissance de la langue (grammaire et lexique 25%) correspondant aux interrogations liées à la ponctuation et au rôle de ses signes. Les questions type connaissances du monde (15%) ont été utilisées essentiellement en début d'activité pour connaître le degré de familiarité de Théo avec ces personnages et le parler schtroumpf. On note également des questions portant sur l'activité en elle-même (questions méta : 10%), celles-ci étant réparties en début et en fin d'activité lecture. Très peu de questions portent sur les éléments visuels de la BD (7%).

✓ La forme des questions :

TOTAL	Non-induc.	pO	pF	Alt	QT
59 Q	3	15	15	5	21
%	5%	25%	70%		



La grande majorité des questions sont des questions fermées (70%), avec peu de propositions alternatives. Elles sont utilisées pour orienter l'expression des inférences. Elles concernent aussi les contrôles de connaissance du monde et de la langue (grammaire et syntaxe).

✓ La motivation sous-jacente des questions posées :

TOTAL	Avis	Dde de clar	Hypothèse	Ctrl
59 Q	3	10	7	39
%	5%	17%	12%	66%



On remarque une large proportion des questions 'contrôle' (70%). Elles ont porté sur les inférences à réaliser mais aussi sur les diverses connaissances. Les demandes de clarification (17%) permettent à Théo d'étayer ses propos jugés non suffisants. Notons quelques avis (5%) qu'on peut rattacher aux questions type 'méta' posées à Théo sur l'activité lecture. Des propositions d'hypothèses (12%) sont proposées : elles portent essentiellement sur les inférences implicites et non exprimées par Théo.

IV.2.7.2 *A propos de Théo*

Théo a spontanément réalisé presque toutes les inférences relatives au récit. Le récit a été cohérent, même s'il est pauvre et relaté avec difficulté et imprécision (pas de distinction orale faite pour les 2 personnages) (l.112-l.115). Il prend appui sur le dessin par des gestes déictiques quand il évoque. Il ne relate que partiellement la chute et pas du tout ce qu'on peut considérer comme l'inférence secondaire à faire : celle qui donne la dimension comique à la situation (celui qui prodigue les conseils ne se les applique pas).

Concernant la partie lecture et écriture, Théo a été étonnement performant : il a pu restituer l'ensemble des mots moyennant peu de corrections. Sa 1^{ère} erreur renseigne sur sa stratégie de lecture et confirme sa difficulté à prendre en compte les signes linguistiques écrits (notamment la ponctuation). La proximité de 'casser la' et la non prise en compte du signe '!' ont très certainement induit chez lui le choix du mot 'branche'. [D'ailleurs pendant l'activité, il a écrit le mot branche avant le mot figure] (l.45-l.50).

Lorsque l'orthophoniste pointe l'incompréhension résultante, il réajuste correctement. De plus son attitude dans la gestion de la redondance des mots ('tombera' 'cédera') témoigne d'une non familiarité avec le langage écrit. Il ne comprend pas l'inadéquation de cette redondance linguistique. Il obéit de façon très littérale au commentaire de l'orthophoniste qui lui demande de choisir entre les 2 termes (l.221-l.225) : il propose alors 'tombera tombera' (l.234-l.236).

Malgré ces 2 remarques qui témoignent d'une fragilité pour le langage écrit, il faut noter un lexique orthographique et un emploi des flexions verbales correctes (temps et accord), avec un emploi de mots adéquats comme 'céder'. Même s'il ne sait pas expliquer l'expression finale, il trouve néanmoins le mot manquant. Son attitude et ses résultats positifs ont interpellé l'orthophoniste. Par la suite des éléments laissent à penser qu'il a pu avoir accès à certaines réponses, ce qui permet de comprendre cette performance assez inattendue. Théo a donc saisi l'occasion de biaiser l'activité et de se jouer des consignes et de la confiance de l'adulte.

L'activité dessin est l'occasion d'une rupture de cohérence et de non prise en compte des inférences réalisées précédemment. Pourtant en commençant l'activité, Théo sourit comme s'il avait une idée précise de ce qu'il devait représenter (l.368-l.373). Lorsque l'orthophoniste lui demande les différences avec la case précédente, il réagit comme s'il réalisait brusquement le sens de la consigne (l.391). On peut s'interroger sur cette difficulté à représenter la suite de l'histoire : est-ce de l'ordre de l'oubli de consigne ? de l'ordre de la non-compréhension de consigne ? de l'ordre d'une difficulté à représenter qui lui a alors fait changer son objectif de façon non consciente en cours de réalisation du dessin ?

Au cours de cette activité aux multiples étapes, Théo sourit largement à plusieurs reprises du fait de l'histoire et de la situation. Il a également un large sourire de satisfaction quand il a terminé le remplacement de tous les mots, et de voir la réaction de l'orthophoniste (l.50 et l.57). Cependant, Théo a une toute autre attitude lorsque l'orthophoniste conseille et fait des commentaires sur la lecture. Il

souffle, se gratte, joue avec les crayons. Il insiste pour effacer les traces de ses erreurs (l.282). Il y revient à plusieurs reprises.

IV.2.7.3 L'orthophoniste - références faites aux assises théoriques

➤ Stratégies de conduite de l'échange :

L'orthophoniste a orienté la plupart de ses questions, propos et commentaires sur le domaine de la connaissance de la langue et plus particulièrement sur l'acte de lecture. Sa démarche à la fois de surligner les signes graphiques (l.138-l.139 et l.148-l.149), mais aussi de temporiser oralement le débit de la lecture de Théo (l.137, l.204, l.237), les exemples de lecture (l.288 et l.292) sont autant de moyens pour faire prendre conscience à Théo des stratégies à adopter. Cette démarche de proposer des stratégies se retrouve dans le dialogue pédagogique (cf. IV.5.4.4). De même faire prendre conscience à Théo des difficultés dans cette activité correspond à une approche proposées par l'entretien d'explicitation (cf. IV.5.4.3) (étape 2). On observe qu'il tente mais de façon non durable de les appliquer.

Les commentaires, les conseils, les exemples de lectures, sont tous ponctués largement de questions phatiques (tu vois ? tu comprends ?...non ?) pour mobiliser l'attention de Théo, particulièrement peu réceptif à cet aspect de la langue et de la lecture.

On peut noter que devant les ruptures, l'orthophoniste s'est contentée de renvoyer à Théo ses productions. Par son intervention, elle l'aide à adopter un autre point de vue, qui est aidant (cf. IV.5.4.4). En effet, il répare spontanément ses erreurs. Elle permet à Théo de mettre en place un début d'acte métacognitif, c'est-à-dire contrôle, validation, réflexion sur ses actes.

➤ Aides pour l'élaboration d'une représentation cohérente – lien avec les modèles :

L'orthophoniste a ponctué essentiellement le propos de Théo de questions faisant référence au modèle de situation (scier une branche) (cf. II.5.3), et aux liens de cause à effet entre les événements (conséquence de l'acte de scier une branche) (cf. II.5.4). La notion de 'morale de l'histoire' peut être apparentée à un modèle de situation. Ce registre semble ne rien évoquer à Théo. L'allusion qu'en fait l'orthophoniste n'aboutit donc pas.

Lorsque Théo se trompe pour compléter la 3^{ème} phrase, l'orthophoniste reprend alors les phrases précédentes. Cela permet à Théo de se construire une représentation fiable de la scène suggérée par le texte (et les images). Progressivement, en faisant le lien avec la phrase à compléter, l'orthophoniste permet à Théo d'intégrer cette 3^{ème} phrase, qui fait à présent sens. Théo tâtonne un peu et trouve finalement le mot adéquat. Localement puis de façon plus étendue, la représentation s'est élaborée, d'une façon similaire à celle proposée par le modèle intégration-construction (cf. II.5.1).

IV.3 CAS DE GAËL

IV.3.1 Entrée dans l'activité :

L'orthophoniste présente à Gaël la planche de BD. Il connaît bien ces personnages, de même que leur langue particulière.

IV.3.2 Phase d'écriture : que mettre à la place du mot 'schtroumpf' ?

Gaël écrit les mots à la suite en s'aidant des images. A plusieurs reprises il fait des allers retours entre le texte à remplir et la BD.

PROPOSITIONS de Gaël pour les mots à trouver :

1. Eh ! Mais ...qu'est-ce que tu '**fait**' ?
2. Arrête ! tu vas te casser la '**figure**' !
3. '**Viens**' pas, je monte !
4. Voyons il faut réfléchir avant de '**faire**' !
5. Si tu restes de ce côté-ci, que se passera-t-il lorsque la branche '**tombera arrête**' ?
6. A présent tu peux te remettre à '**sier**' ta branche sans danger !
7. Elle '**tiens**' sans toi !
8. Tu en as de la chance que je '**passent**' justement par-là !
9. J'espère que cette leçon te '**servira**'.. !
10. La prudence est la '**meilleure**' de la sûreté !

IV.3.3 Déroulement des échanges après l'activité écrite

➤ Avis sur l'activité d'écriture – comment Gaël a procédé

L'orthophoniste interroge brièvement Gaël sur sa stratégie pour trouver les mots. Il s'est aidé des images (l.2-l.3). Plus tard, il dit ne pas avoir lu les bulles (l.84-l.86).

IV.3.4 Déroulement des échanges pendant l'activité lecture

➤ Restitution de l'histoire

L'orthophoniste propose à Gaël d'entamer la lecture du texte qu'il a complété. Il lit alors d'une traite les 3 premières phrases. Elle l'interrompt avec quelques commentaires pour réguler son débit de lecture, pour permettre l'évocation et l'élaboration de la représentation (l.8-l.16 et l.18-l.21). Gaël restitue partiellement les liens nécessaires à faire, et poursuit sa lecture en la commentant spontanément (l.25-l.28, l.35-l.39 et l.41-l.43). Il ne dit rien à propos de la suite de l'histoire. L'orthophoniste ne l'interroge pas non plus à ce sujet.

RESUME des liens faits :

Liens exprimés spontanément :

- Le schtroumpf à lunettes prévient le schtroumpf sur la branche du danger.
- Le schtroumpf qui scie peut tomber car il est du mauvais côté de la branche.
- Le schtroumpf à lunettes conseille au schtroumpf, qui scie, de changer de côté.

Liens non exprimés

- Le schtroumpf à lunettes risque de tomber car il est du mauvais côté de la branche.
- Le schtroumpf à lunettes qui donne les conseils ne les suit pas.

A propos de la suite de l'histoire :

- La branche sciée est tombée par terre.
- L'échelle est tombée par terre.
- Le schtroumpf à lunettes est tombé par terre.

➤ Remplacement des mots

Gaël a remplacé l'ensemble des mots. Il propose et argumente son choix pour le mot 'Viens' à la place de 'Bouge' dans la 3^{ème} phrase (l.35-l.36).

5^{ème} phrase : Si tu restes de ce côté-ci, que se passera-t-il lorsque la branche **'tombera arrête' ?** - L'orthophoniste pointe ensuite une incohérence entre son intonation exclamative 'Arrête !' alors qu'il est écrit 'Arrête ?' Dans cette 5^{ème} phrase la proposition de Gaël ne convient pas (l.46-l.71). On a une première **rupture (A)**.

Rupture A : Gaël propose 'Que se passera-t-il lorsque la branche tombera arrête ?'

L'orthophoniste interroge alors Gaël sur le sens du signe '?', et ils tentent ensemble des formulations avec l'intonation (l.59-l.65). Elle reprend alors les phrases précédentes en questionnant Gaël sur le personnage qui parle, et revalide un à un les mots proposés (l.80, l.88, l.93, l.96).

Réparation rupture A

Gaël relit la phrase de la bulle et l'orthophoniste met en correspondance le mot 'schtroumpfera' avec le mot 'tombera'. Il comprend alors que ce mot correspond à la fin de la phrase (l.103-l.108).

Par une succession de questions, l'orthophoniste permet à Gaël de mettre en correspondance l'intonation de la phrase, la nature interrogative de la phrase et le signe '?' écrit dans le texte (l.111-l.118).

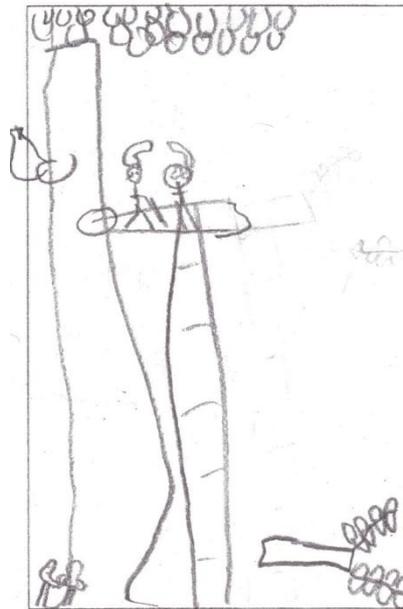
Plus loin elle interpelle Gaël sur sa lecture d'une phrase exclamative. Elle l'interroge sur la nature de cette phrase, puis pointe à nouveau les différences entre phrases interrogatives et exclamatives, tant sur le sens, que sur l'intonation (l.136-l.146).

7^{ème} phrase : Elle **'tiens' sans toi !**- On observe une autre rupture qui n'est pas relevée.

10^{ème} phrase : La prudence est la **'meilleure' de la sûreté !** - Gaël ne connaît pas l'expression finale, néanmoins il fait une proposition dans un registre compatible (l.157). Les propositions de l'orthophoniste ne lui évoquent rien (l.157-l.170). On a une rupture mais non cruciale pour la compréhension de l'histoire et de sa suite. Cette rupture est réparée par l'orthophoniste.

IV.3.5 Phase de dessin : dessiner la chute de l'histoire :

L'orthophoniste propose à Gaël de dessiner la suite de l'histoire. Cette requête n'est d'abord pas comprise par Gaël (l.177). L'orthophoniste redonne quelques éléments de l'histoire, en pointant sur la BD pour appuyer son propos (l.180-l.183). Elle demande ensuite d'imaginer la suite. A présent Gaël semble comprendre ce qu'il doit faire. Il dessine d'abord le tronc puis le feuillage, ensuite la branche et son feuillage. Il dessine l'échelle appuyée sur la branche. Il dessine ensuite une petite branche sur la gauche et les champignons au pied de l'arbre. Il gomme ensuite l'échelle, et l'extrémité de la branche de droite. Il redessine l'échelle décalée sur la gauche et appuyée à la branche, puis l'extrémité de la branche par terre. Il dessine enfin un schtroumpf sur la branche à gauche près du tronc, puis un autre sur la branche également au niveau de l'échelle.



Dessin initial de Gaël : les corrections exprimées oralement ne sont pas représentées

IV.3.6 Déroulement des échanges après l'activité dessin

➤ Le dessin et la chute de l'histoire

Lorsque Gaël termine son dessin, on observe plusieurs ruptures :

Rupture B : l'échelle est toujours adossée à la branche, mais décalée

Rupture C : le schtroumpf à lunettes est sur la branche au niveau de l'échelle

L'orthophoniste relève la rupture B, mais Gaël propose une solution cohérente ('quelqu'un l'a décalée'). Il fait de même pour la rupture C (l.104-l.110).

Réparation ruptures B et C :

Lorsque l'orthophoniste oriente alors sur la dimension amusante de l'histoire, spontanément Gaël évoque la 'morale' de l'histoire, et répare les 2 ruptures B et C (l.115-l.126). Il reconnaît ne pas avoir pensé à cette suite-là (l.132).

RESUME des liens faits :

Liens exprimés spontanément :

- Le schtroumpf à lunettes prévient le schtroumpf sur la branche du danger.
- Le schtroumpf qui scie peut tomber car il est du mauvais côté de la branche.
- Le schtroumpf à lunettes conseille au schtroumpf, qui scie, de changer de côté.

A propos de la suite de l'histoire :

- La branche sciée est tombée par terre.

Liens établis après réparation :

- Le schtroumpf à lunettes risque de tomber car il est du mauvais côté de la branche

A propos de la suite de l'histoire :

- L'échelle est tombée par terre.
- Le schtroumpf à lunettes est tombé par terre.
- Le schtroumpf à lunettes qui donne les conseils ne les suit pas.

IV.3.7 Analyses :

IV.3.7.1 Commentaires chiffrés :

- Nombre de tours de parole : 142 sur l'activité (71 prises de paroles).

✓ Les domaines sur lesquels portent les questions :

TOTAL	BD	Inf BD	Conn lang	Lexique	Conn.Monde	Prag	Méta
28 Q	0	12+1	9	0	0	2	4
%		46%	32%			8%	14%



On a relevé parmi les inférences BD, une seule question portant exclusivement sur le texte (ie. remplacement des mots 'schtroumpf'). Les domaines sur lesquels portent les questions sont assez limités. Ces questions concernent essentiellement la mise en lien des faits de l'histoire (46%). Dans une grande proportion (32%), les questions portent sur la connaissance de la langue (activité lecture). Dans une moindre quantité (14%), les questions sont sur l'activité elle-même et son déroulement (questions type méta).

✓ La forme des questions :

TOTAL	Non-induc.	pO	pF	Alt	QT
28 Q	0	2	15	2	9
%		7%		93%	



Les questions sont surtout fermées (93%). Soit elles guident sur les liens à établir, soit elles portent sur des connaissances de la langue.

✓ La motivation sous-jacente des questions posées :

TOTAL	Avis	Dde de clar	Hypothèse	Ctrl
28 Q	0	4	2	22
%		14%	7%	79%



Les questions sont essentiellement des questions de type contrôle (79%), liées à la nature du support (mot à trouver, suite à imaginer). Il n'y a que peu d'hypothèses (7%) et de demande de clarifications (14%).

IV.3.7.2 *A propos de Gaël*

Gaël a réalisé l'ensemble des inférences de l'histoire, et a pu expliquer spontanément la motivation des propos, notamment par ses commentaires sur le choix des mots (l.25-l.43). Cependant, il n'a pas relaté la suite attendue.

Gaël a pu faire des propositions de mots pour tous les remplacements à faire. On peut noter la non-prise en compte d'un signe de ponctuation qui a induit chez lui une erreur. La lecture du texte à remplir est précipitée, l'intonation interrogative et les pauses sont peu marquées. Cet effet de précipitation est accentué par les justifications qu'il propose immédiatement à la suite de sa lecture. Il sait répondre aux questions portant à la fois sur ce que sont les signes de ponctuation ' ? ' et ' ! ', leur condition d'utilisation (l.49-l.56, l.111-l.114 et l.141-l.142), même s'il emploie des termes approximatifs (parle de sursaut pour ' ? ' l.53).

Concernant le choix des mots, 3 peuvent être considérés comme approximatifs ou inadéquats. Le choix de '*viens pas, je monte*' (l.31) témoigne d'une mauvaise interprétation des intentions des personnages. Cela sous-entend -et il l'explique (l.31-l.36)- que le schtroumpf sur la branche pourrait descendre, ce qui n'est pas une interprétation naturelle. Le choix de '*Elle tiens sans toi*' (l.147) est inapproprié. Gaël était certainement davantage dans le souci de cohésion locale (syntaxe correcte) que de la cohérence globale. Lors de la transcription des mots, il a surtout fait des erreurs type flexion verbales.

Lors de la réalisation du dessin, Gaël a procédé en 2 temps comme s'il dessinait les étapes qui amènent à la situation finale. Il explique son dessin en faisant intervenir un personnage extérieur et non visible (l.207). Il adopte vraisemblablement un point de vue 'raisonnable et réel' et non pas celui de l'auteur et du registre comique de cette BD. La suite proposée est cohérente. Cette démarche est assez analogue au mécanisme type 'deus ex machina' où la résolution de l'histoire ne suit pas la logique interne du récit. La simple évocation de l'aspect amusant de l'histoire lui permet de changer de point de vue, et de remettre les éléments dans leur bonne perspective. Il propose alors spontanément la suite attendue et la morale de l'histoire (l.211-l.221).

IV.3.7.3 *L'orthophoniste - références faites aux assises théoriques*

➤ **Stratégies de conduite de l'échange :**

L'orthophoniste s'est attachée à 2 reprises à faire prendre conscience de l'importance des signes de ponctuation (' ? ' et ' ! ') et de leur adéquation par rapport à la situation (l.49-l.55 et l.113-l.120). De même elle a adopté une attitude pour permettre à Gaël de réguler sa lecture, à la fois par ses commentaires sur le choix des mots, mais aussi sur l'évocation de la représentation élaborée (l.18-l.21, l.29, l.40, l.44). Cette démarche d'impliquer Gaël dans les stratégies à adopter et dans la recherche d'indices porteurs de sens, se retrouve dans l'entretien d'explicitation (cf. IV.5.4.3).

Bien que les mots ne soient pas tous les meilleurs choix, elle accueille néanmoins les propositions, sans les rejeter. Pour l'une d'elle, elle entraîne Gaël dans une démarche de contrôle et validation (l.94-

l.105). Ce sont des étapes clés à la fois du dialogue pédagogique (cf. IV.5.4.4), mais aussi de l'entretien d'explicitation.

Enfin, elle permet à Gaël de changer de point de point, juste en lui indiquant le registre de ce type d'histoire (*l.111 et l.118*). Par ce rappel, Gaël est capable alors de changer de stratégie de raisonnement, et d'envisager un autre possible. Provoquer cette mobilité de point de vue est une des démarches du dialogue pédagogique (cf. IV.5.4.4).

➤ **Aides pour l'élaboration d'une représentation cohérente – lien avec les modèles :**

Pour réparer la rupture provoquée par le choix inadéquat du mot 'Arrête' (5^{ème} phrase), l'orthophoniste reprend le texte au début. Les phrases lues une à une avec intonation, et commentées permettent la compréhension locale de chacune d'elles (*l.77-l.105*). Elles sont également intégrées les unes aux autres : l'orthophoniste établit alors un lien de cohérence, renforcé par ses commentaires. Cette démarche qui suit le texte de façon linéaire et qui intègre progressivement les éléments dans une représentation cohérente est similaire à celle que propose le modèle de construction-intégration (cf. II.5.1).

Les évocations des différentes inférences (*l.19-l.21, l.29-30, l.44-l.45*) s'inscrivent dans une mise en réseau de cause à effet (cf. II.5.4), mais aussi en référence à un modèle de situation (conseils, but : prévention du danger) (cf. II.5.3). C'est également une référence à un modèle de situation (registre comique de la situation BD - *l.111 et l.118*) que l'orthophoniste propose à Gaël pour qu'il envisage autrement la fin de l'histoire.

IV.4 CAS DE JULIE

IV.4.1 Entrée dans l'activité :

L'entrée dans l'activité commence par un échange dans lequel l'orthophoniste demande à Julie si elle connaît les personnages des schtroumpfs. Julie semble connaître à la fois la BD et le dessin animé, mais le *'parler schtroumpf'* ne lui évoque rien malgré les exemples, textes et images à l'appui (l.8). L'orthophoniste guide ensuite Julie dans la réalisation de l'activité, en pointant à la fois le texte à trous et la BD pour établir la correspondance. Elle lui conseille également de regarder l'histoire pour s'aider à trouver les mots (l.38-l.50).

IV.4.2 Phase d'écriture : que mettre à la place du mot 'schtroumpf' ?

Julie a beaucoup de difficulté à trouver les mots. Il lui faut plusieurs minutes pour écrire les 2 premiers mots. Elle fait de nombreux allers retours entre le texte et la BD. Au final elle propose 7 mots sur 10.

PROPOSITIONS de Julie pour les mots à trouver:

1. Eh ! Mais ...qu'est-ce que tu **'faire'** ?
2. Arrête ! tu vas te casser la **'jambe'** !
3. **'.....'** pas, je monte !
4. Voyons il faut réfléchir avant de **'monter'** !
5. Si tu restes de ce côté-ci, que se passera-t-il lorsque la branche **'va tomber'** ?
6. A présent tu peux te remettre à **'couper'** ta branche sans danger !
7. Elle **'....'** sans toi !
8. Tu en as de la chance que je **'suis'** justement par-là !
9. J'espère que cette leçon te **'apprendra'**.. !
10. La prudence est la **'.....'** de la sûreté !

IV.4.3 Déroulement des échanges après l'activité écrite

➤ Avis sur l'activité et l'histoire

L'orthophoniste demande à Julie plusieurs avis dans un premier temps. Julie ne relate aucune difficulté dans ce qu'elle vient de faire (l.78-l.89). Par ailleurs elle trouve l'histoire amusante (l.81-l.87). Elle explique pourquoi en entamant la restitution de l'histoire.

➤ Restitution de l'histoire

Le récit que restitue Julie comporte beaucoup de mots approximatifs, et une utilisation des pronoms personnels (il ou lui) pour désigner les personnages sans distinction. L'orthophoniste pose alors des questions pour permettre à Julie de préciser ses paroles (l.95-l.105). Julie s'approprie peu les éléments distinguant les personnages, et continue à dire 'il' ou 'lui' (l.123-l.132). Cependant pour désigner 'le schtroumpf à lunettes' qu'elle pointe au départ sur la BD, elle introduit plus tard : *'le 2^{ème}, sui qu'est arrivé'* (l.130).

L'orthophoniste régule la prise de parole de Julie en reformulant propos après propos et en les faisant valider. L'échange est alors assez équilibré et fluide. Au cours de la restitution de l'histoire, Julie réalise toutes les inférences de la BD. Elle évoque également et spontanément la suite prévisible (l.140-l.150).

RESUME des liens faits :

Liens exprimés spontanément :

- Le schtroumpf à lunettes prévient le schtroumpf sur la branche du danger.
- Le schtroumpf qui scie peut tomber car il est du mauvais côté de la branche.
- Le schtroumpf à lunettes conseille au schtroumpf, qui scie, de changer de côté.
- Le schtroumpf à lunettes risque de tomber car il est du mauvais côté de la branche

A propos de la suite de l'histoire :

- La branche sciée est tombée par terre.
- L'échelle est tombée par terre.
- Le schtroumpf à lunettes est tombé par terre.

Lien supposé implicitement réalisé mais non exprimé :

- Le schtroumpf à lunettes qui donne les conseils ne les suit pas

IV.4.4 Déroulement des échanges pendant l'activité lecture

➤ Remplacement des mots et la lecture du texte

1^{ère} phrase : **Eh ! Mais ...qu'est-ce que tu 'faire' ?** Julie entame la lecture et corrige d'elle-même le mot qu'elle a écrit ('faire' au lieu de 'fait') (l.163-l.164)

Julie ne remarque pas dans un premier temps le ' !' qui sépare les 2 phrases suivantes. L'orthophoniste pointe alors le signe de ponctuation et reprend ensuite le texte (l.172-l.177).

3^{ème} phrase : **'.....' pas, je monte !** – On a une première **rupture (A)**. Julie fait alors plusieurs propositions qu'elle rejette aussitôt. L'orthophoniste commente également pourquoi ces propositions ne conviennent pas (l.183-l.195).

Réparation rupture A :

L'orthophoniste évoque alors le contexte et fait appel au vécu de Julie en transposant dans une situation qui peut lui être familière (l.197-l.203). Avec de petites ébauches orales, Julie trouve alors le mot qui convient.

4^{ème} phrase : **Voyons il faut réfléchir avant de 'monter' !** - on a une nouvelle **rupture (B)**.

Réparation rupture B :

Le mot proposé est rapidement corrigé par Julie aidée par l'orthophoniste qui pose oralement la question (l.221-l.225).

6^{ème} phrase : A présent tu peux te remettre à **'couper'** ta branche sans danger ! - La lecture de cette phrase est difficile pour Julie : son intonation ne correspond pas à ce qui est écrit. Elle introduit dans son intonation une fin de phrase après le mot 'branche' (l.242-l.243). L'orthophoniste pointe les signes,

met en correspondance les signes et les intonations et guide ensuite la lecture. Elle sensibilise Julie pour lui faire prendre conscience de ces différences.

7^{ème} phrase : **Elle ‘....’ sans toi !** - Le mot de la phrase suivante n’est pas trouvé : on a une nouvelle **rupture (C)**.

L’orthophoniste oriente d’abord ses questions sur la nature de la phrase en interrogeant sur le sens du signe de ponctuation final (‘!’) pour guider sur le sens attendu. La réponse de Julie porte sur un autre registre de la langue (*phrase affirmative- l.268*), mais elle est acceptée volontiers par l’orthophoniste (*l.266-l.269*). Puis Julie répond qu’il s’agit d’une question (*l.270*). L’orthophoniste précise à Julie ce qu’est une question et comment la reconnaître. Elle l’oppose ensuite aux phrases se terminant par le signe ‘!’. L’orthophoniste donne alors quelques exemples pour faire entendre la différence d’intonation entre les 2 types de phrases interrogative et exclamative (*l.307-l.321*).

Puis quand vient le moment de suggérer les mots possibles pour compléter cette phrase, Julie peine. Elle ne sait pas traiter l’anaphore ‘elle’, n’associant qu’un personnage au pronom personnel (*l.331-l.333*). L’orthophoniste par une série de questions sur la connaissance de la langue tente par élimination de faire associer le pronom ‘elle’ au bon référent, sans succès (*l.349-l.352, l.357-l.360 et l.375-l.376*). L’orthophoniste reprend alors la phrase précédente, et retente la mise en lien. Julie associe toujours ‘elle’ à ‘lui’ (*l.389-l.390*). L’orthophoniste fait décomposer la phrase par plusieurs questions type ‘qui’ ‘fait quoi’. Les réponses de Julie sont correctes. L’orthophoniste les valide et insiste alors sur les mots ‘la branche’. Julie continue à faire des propositions de genre masculin, jusqu’à trouver enfin la solution par tâtonnement (*l.382-l.383, l.38-l.387 et l.393-l.394*). L’orthophoniste associe alors ‘la branche’ au pronom ‘elle’. Pour autant Julie ne comprend pas puisqu’elle propose alors ‘elle branche’ (*l.402-l.405*). Il faut alors lui redire le rôle du pronom ‘elle’.

Réparation rupture C :

Enfin Julie complète correctement la phrase lorsque l’orthophoniste la reformule en remplaçant le pronom par son référent (*‘Qu’est-ce qu’elle va faire la branche ?’*)(*l.407-l.410*).

8^{ème} phrase : **Tu en as de la chance que je ‘suis’ justement par-là !** - L’orthophoniste sollicite Julie pour trouver une meilleure proposition. Elle l’aide alors en faisant évoquer ce que faisait le schtroumpf, qu’elle mime en parallèle par un geste. Julie propose alors un terme voisin (‘marché’) du terme cible puis le terme cible (‘passé’) (*l.419-l.427*). Elle fait trancher Julie dans son choix en lui proposant de redire les phrases.

L’orthophoniste fait poursuivre sa lecture à Julie jusqu’au bout.

10^{ème} phrase : **La prudence est la ‘.....’ de la sûreté !** - Elle interroge alors Julie sur le sens des mots ‘sûreté’ et ‘prudence’. Julie donne une définition correcte de ‘prudence’ (*‘faire gaffe’ l.451-l.452*). L’orthophoniste propose à Julie de décomposer le mot ‘sûreté’ pour s’aider à en trouver le sens (*l.455*).

Lorsque Julie trouve par tâtonnement le mot 'sûr', l'orthophoniste essaie de faire établir un lien entre ces 2 mots. Cette rupture non cruciale pour la compréhension et risquant d'introduire de la confusion n'est pas réparée.

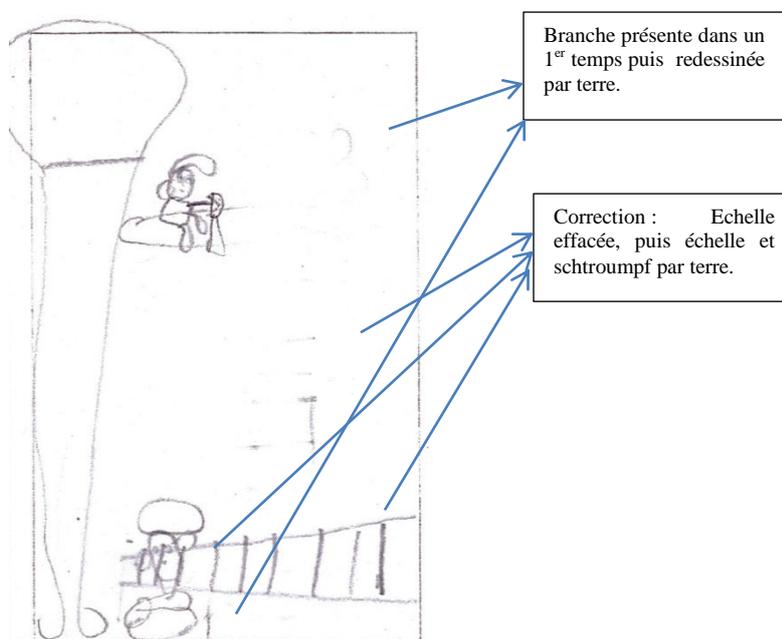
9^{ème} phrase : **J'espère que cette leçon te 'apprendra'.. !** - Avant de terminer l'activité, l'orthophoniste propose de revenir sur la proposition de Julie 'te apprendra' et lui demande son avis quand elle le lit. Julie rectifie alors ('t'apprendra'). L'orthophoniste corrige sur le texte (l.494-l.500).

Pour finir, l'orthophoniste demande à Julie quel est l'enseignement de cette leçon. Julie réemploie alors la notion de 'faire gaffe', et à l'aide des questions posées, l'associe au fait de se trouver du bon côté de la branche pour couper (l.506-l.514 et l.523-l.527). La morale de l'histoire n'est donc pas évoquée. On a une **rupture (D)**.

Rupture D : Le schtroumpf à lunettes qui donne les conseils ne les suit pas

IV.4.5 Phase de dessin : dessiner la chute de l'histoire :

Julie se met à dessiner sans poser de question. Elle dessine le tronc puis une grosse branche, puis efface le tout. Elle refait un tronc avec un bout de branche et des feuilles au bout, et dessine l'échelle appuyée à la branche. Ensuite elle dessine un schtroumpf avec la scie, puis fait un trait (idem flèche ?) vers le bas⁵¹, et un bout de branche par terre.



Dessin final de Julie : corrections et traces de son premier dessin

⁵¹ Ce que j'ai observé – non observé par l'orthophoniste

IV.4.6 Déroulement des échanges après l'activité dessin

➤ Le dessin

Lorsque Julie termine son dessin, on observe plusieurs ruptures :

Rupture E : la branche est par terre et sur l'arbre.

Rupture F : l'échelle est toujours adossée à la branche.

Rupture G : le schtroumpf à lunettes n'est pas représenté.

L'orthophoniste constate tout d'abord que la branche n'est pas sciée. Lorsque Julie lui montre qu'elle est par terre (l.553-l.555), l'orthophoniste pointe l'aspect irréal de la représentation et sensibilise Julie par une petite mise en scène, qu'il est impossible d'être à 2 endroits en même temps (l.572-l.579).

Réparation des ruptures E, F et G :

Julie comprend et corrige spontanément. Cependant, il lui faut les questions à propos des autres éléments du dessin pour qu'au fur et à mesure Julie corrige et rajoute les éléments tels qu'ils sont sensés se trouver.

➤ La chute de l'histoire

Réparation rupture D :

L'orthophoniste par des questions très fermées sur l'attitude du schtroumpf à lunettes (conseils et position) guide Julie vers la morale de cette histoire (l.607-l.616).

L'orthophoniste termine en demandant son avis sur l'activité, Julie est à nouveau très laconique (l.618-l.621).

IV.4.7 Analyses :

IV.4.7.1 Commentaires chiffrés :

- Nombre de tours de parole : 446 sur l'activité (223 prises de paroles).

A noter pour Julie : 67 'mmm' 'euh..' ou ne répond pas = 30 % de ses tours de paroles.

A noter pour Julie : 35 'O/N/je ne sais pas / ça va' = 16 % de ses tours de paroles.

✓ Les domaines sur lesquels portent les questions :

TOTAL	BD	Inf BD	Conn lang	Lexique	Conn.Monde	PragVQ	Logique	Méta
134 Q	17	25+18	25	6	7	5	6	7
%	13%	32%	19%	4%	5%	4%	4%	5%



On a relevé parmi les inférences BD (32%), moins de la moitié (18 questions) portant exclusivement sur le texte (ie. remplacement des mots 'schtroumpf'). Une proportion qui témoigne de la difficulté lors de cette activité du choix de mot. Les questions ont majoritairement été posées pendant la phase de lecture et du choix des mots. Les questions sont pour la plupart en lien avec les inférences à faire, tant déduites par les images que par le texte (13%), en s'appuyant sur les éléments explicites de la BD. Pour permettre à Julie d'étayer son propos et d'améliorer son expression, l'orthophoniste emploie des questions type lexique (4%). Elle a eu aussi recours au vécu de Julie pour provoquer la mise en mot (4%). Notons quelques questions logiques (4%) qui se sont surtout concentrées autour du traitement de l'anaphore. L'orthophoniste a également à plusieurs reprises sensibilisé Julie sur cette activité (question méta : 5%), mais aussi sur la connaissance de la langue (19%).

✓ **La forme des questions :**

TOTAL	Non-induc.	pO	pF	Alt	QT
134 Q	6	26	58	6	37
%	4%	19%	77%		



Les questions posées ont été essentiellement fermées (77%). Elles ont permis surtout de guider Julie dans le choix des mots et les diverses questions sur les diverses connaissances (langue, lexicque, monde).

✓ **La motivation sous-jacente des questions posées :**

TOTAL	Avis	Dde de clar	Hypothèse	Ctrl
134 Q	6	12	22	94
%	4%	9%	16%	70%



L'orthophoniste a eu essentiellement une démarche de contrôle (70%). Cependant, il y a une proportion non négligeable de demande de clarification (9%) lorsque les réponses sont jugées insuffisantes. Les questions type hypothèses ont été relativement nombreuses (16%) permettant d'orienter Julie sur les réponses, notamment dans le traitement de l'anaphore.

IV.4.7.2 *A propos de Julie*

On note dans cet échange une grande dissociation chez Julie entre sa compréhension de l'histoire et sa capacité à restituer et proposer des mots dans les phrases qui en sont le support.

Julie a réalisé spontanément l'ensemble des inférences à la fois celles liées directement aux images et textes visibles mais aussi celles induites par l'histoire. Elle exprime en effet (certes avec difficulté) la suite probable de l'histoire (*l.123-l.132*). Lorsque Julie restitue l'histoire, son expression est difficile, tant sur le choix des mots que sur la syntaxe de ses phrases (*l.96-l.100*). Elle emploie de façon indistincte les pronoms personnels 'il' et 'lui' pour parler des 2 personnages. Pour clarifier son propos elle s'aide des images par des gestes déictiques, à l'exception d'une fois (*l.130*).

La phase de lecture et de propositions de mots est particulièrement difficile. On note outre une difficulté de déchiffrage, un non-respect de la ponctuation qui trompe Julie sur les fins de phrases (*l.242-l.243*). Elle a une connaissance approximative et non immédiate des signes de ponctuation ' ? ' et ' ! '. Le traitement de l'anaphore 'elle' lui pose problème. Elle reste figée dans l'association 'elle' / personne en ne tenant pas compte du genre. Lorsqu'enfin le référent est trouvé, elle est dans un état de confusion tel qu'elle remplace le mot à chercher par le référent trouvé (*l.402*). Il y a une absence de flexibilité sous-tendue par ses méconnaissances de la langue. Elle est collée aux mots et perd alors totalement le point de vue donné par le texte et le contexte. Le sens est alors totalement ignoré.

Concernant le choix des mots, elle a beaucoup de difficulté à faire des propositions correctes (3/10). Pour le reste des phrases à compléter, il y a soit absence de propositions, soit approximation. Sollicitée par l'orthophoniste pour trouver les mots, elle fonctionne aussi par tâtonnement (*l.183, l.190, l.193, l.457*). Ses propositions restent pauvres. Elle oralise alors ses propositions et les critique. Elle adopte une forme d'auto contrôle renforcé par les commentaires de l'orthophoniste. De même lorsque l'orthophoniste oralise sa proposition 'te apprendra', elle est capable de corriger (*l.500*).

Pendant la réalisation du dessin, Julie a procédé comme si elle déroulait les étapes dans une même représentation, comme pour faire cohabiter le 'avant' et le 'après' pour ce qui concerne la branche (*l.543-l.545*). Cependant, elle n'a pas traité les autres éléments. Est-ce de l'ordre de l'oubli ou de la focalisation sur l'effet immédiat (la branche sciée tombe par terre) et une négligence des effets

secondaires (l'échelle et le schtroumpf tombent par terre) ? Elle sait rétablir spontanément ses oublis dès lors qu'ils ont été pointés.

Enfin Julie ne reconnaît pas de difficulté à faire cette activité, ni non plus à l'avoir faite (1.78-1.79). Les échanges longs et laborieux autour de la phase du choix des mots n'ont pas modifié son impression (1.619-1.621).

IV.4.7.3 L'orthophoniste - références faites aux assises théoriques

➤ Stratégies de conduite de l'échange :

Au début de l'échange, l'orthophoniste a accueilli les propos de Julie. Elle l'a guidée dans son expression par des questions pour qu'elle puisse clarifier son récit. Elle a reformulé systématiquement, en proposant mot et syntaxe. Cet échange a permis de cerner qu'elle était l'étendue de la compréhension qu'avait Julie de l'histoire. On retrouve alors la démarche première de l'entretien d'explicitation (cf. IV.5.4.3), qui consiste pour l'orthophoniste à s'informer.

Pour permettre l'accès au lexique qui est difficile pour Julie, l'orthophoniste a utilisé le recours au vécu, mais aussi de la gestuelle pour réactiver des mots liés à une situation. Elle a également sollicité Julie à rechercher des mots de la même famille. Elle entraîne Julie à utiliser des stratégies d'accès au lexique, même si cette démarche n'est pas explicitée. Cette démarche vise également à élargir le champ des possibles. Elle s'apparente à celle du dialogue pédagogique (cf. IV.5.4.4). On relève également un échange axé sur le registre de la connaissance de la langue portant sur la mise en correspondance des signes de ponctuation, des intonations et des intentions. L'orthophoniste met à disposition de Julie des stratégies pour traiter le langage écrit.

La résolution de l'anaphore 'elle' a été particulièrement difficile. L'orthophoniste a dû faire appel aux connaissances de la langue, puis s'est rabattue sur une stratégie d'évocation pour finalement procéder d'une façon logique s'appuyant de façon implicite sur le genre du pronom (féminin et non masculin). L'échange serré auquel on assiste rappelle la conduite d'entretien hyper-directif (cf. IV.5.4.2), qui vise l'élimination terme après terme des 'référents' possibles pour Julie.

Au cours de la présentation du dessin, l'orthophoniste s'est contentée de constater l'absence de la représentation des effets attendus. De plus, elle s'attarde à expliquer l'état unique que peut prendre une chose à un moment donné, en donnant un exemple à nouveau concret impliquant Julie.

L'orthophoniste propose à Julie de s'exprimer sur l'activité et notamment comme le propose l'entretien d'explicitation dans sa 2^{ème} étape (cf. IV.5.4.3) pour mettre en mot sa difficulté – qui est réelle. Sans succès. Il n'est pas possible de savoir quelle réelle conscience Julie a de ses difficultés.

➤ Aides pour l'élaboration d'une représentation cohérente – lien avec les modèles :

Afin de progresser dans le traitement de l'anaphore l'orthophoniste a repris la phrase précédente et mise en évidence chaque terme et sa fonction par l'intermédiaire de questions fermées (type : qui fait

quoi). Cette décomposition et analyse de la phrase permet l'élaboration d'une représentation sur laquelle va s'appuyer alors la phrase qui pose problème. L'orthophoniste met en perspective ces 2 phrases pour permettre la mise en lien entre l'anaphore et son référent. On est dans la démarche d'élaboration et évolution de la représentation telle que le modèle construction- intégration le propose (cf. II.5.1).

L'orthophoniste propose à 2 reprises d'impliquer directement Julie dans des situations, afin de provoquer chez elle à la fois l'accès au lexique (*'ne bouge pas'*), mais également pour réaliser qu'une chose ne peut se trouver qu'à un endroit à la fois. Cet appel au modèle de situation (cf. II.5.3) permet à Julie de comprendre et de se mettre en capacité d'évocation.

Lorsque l'orthophoniste sollicite Julie à faire de propositions pour les mots, ou qu'elle lui propose de trouver des mots de la même famille (mot sûreté), il y a répétition et activation de concepts. (cf. II.5.2). On observe que le fonctionnement par tâtonnement (activations répétées), et les petites ébauches orales permettent de faire émerger des propositions satisfaisantes.

Enfin, lorsque Julie néglige les effets secondaires quand elle présente son dessin, l'orthophoniste réactive les liens de cause à effets, du réseau que Julie s'était construit (puisque les inférences avaient été oralisées) (cf. II.5.4).

VI. DISCUSSION

VI.1 A propos des supports

Pour débiter cette discussion, nous proposons de nous arrêter sur les supports choisis. Les 3 activités avaient pour but de faire réaliser par les enfants les inférences nécessaires à la compréhension de l'histoire présentée. Les modalités étaient volontairement variables :

- Compréhension de lecture puis compréhension auditive ('*Chou*')
- Compréhension visuelle puis de façon isolée compréhension auditive ('*Têtes de pioche*')
- Compréhension visuelle et compréhension de lecture avec exercice actif d'écriture et de dessin ('*Les Schtroumpfs*')

Nous n'avons pas présenté ici de modalité exclusivement auditive, bien qu'observée en séance.

Il était important de valider que ces supports étaient adaptés aux enfants (forme et contenu). Comme nous l'avons vu, il est essentiel de pouvoir proposer une activité en rapport avec les capacités et compétences de l'enfant (ZPD cf. Partie I – Théorique - IV.5.3). Nous avons relevé dans les études de cas, un certain nombre de ruptures. Cependant les ruptures essentielles à la compréhension ont pu toutes être réparées. La plupart du temps soit spontanément par l'enfant, soit alors de manière conjointe après un échange avec l'orthophoniste type questions/réponses/commentaires.

De plus lorsque nous regardons de plus près la nature des questions : connaissance de la langue, lexique et connaissance du monde qui sont les 3 domaines pour lesquels on pourrait observer un décalage flagrant entre le support et les compétences des enfants, nous constatons que celles-ci étaient peu en lien direct avec les ruptures.

Fort de ces 2 constats, nous pouvons constater que le contenu des supports était adapté aux enfants. Ils se situent dans leur zone proximale de développement, c'est-à-dire ni trop simple : toutes les activités ont été le lieu d'échanges et de réparations sur des ruptures importantes de compréhension, ni trop complexes puisque l'activité se termine (parfois de justesse cf. Julie dans l'activité 'Tête de pioche') avec la réparation de ces dites-ruptures. Il convient de relever par contre que l'activité 'lecture' pouvait être limite hors de la ZPD pour deux des enfants suivis, ce qui explique les lectures commentées qui s'en sont suivies. Cette phase de l'activité permettait alors de réintégrer la ZPD de ces enfants.

VI.2 Stratégies et attitudes des enfants

L'objectif n'est pas d'être redondant avec la présentation des enfants. Nous proposons de souligner ici les 'constantes' (stratégies, attitudes) des enfants qui auront pu être observées et en lien étroit avec la qualité de leur compréhension des situations proposées.

VI.2.1 Compétence de compréhension : a-modale

Cette approche de dégager des stratégies de fonctionnement a-modal est importante pour à la fois connaître des mécanismes de fonctionnement d'ordre général pour ces enfants, mais également pour corroborer l'observation de Fayol [4] qui dissocie compréhension et nature du support (moyennant une complexité équivalente). Cette activité de compréhension est en effet considérée comme transversale, c'est-à-dire relativement autonome par rapport aux média utilisés.

VI.2.2 L'évaluation de la compréhension

Pour nous informer de la compréhension de l'enfant sur l'histoire en cours, nous avons pu observer dans ces trois études de cas plusieurs méthodes :

- Le récit spontané (pour les 3 activités).
- Les réponses aux questions (pour les 3 activités).
- Le choix de mots pour compléter les phrases de l'histoire (pour la dernière activité).
- Le dessin (pour la dernière activité).

Cependant il est important d'introduire des précautions dans ces méthodes. Précautions liées à la qualité d'expression à la fois orale et écrite (lexique et syntaxe - accès et disponibilité) des enfants, mais aussi à la compétence lecture.

Pour illustrer ce difficile exercice qu'est l'évaluation de la compréhension, rappelons ce que nous avons pu observer dans nos études de cas :

- Une restitution correcte en apparence où des non-dits auraient pu être interprétés comme de l'implicite mais qui au cours de l'échange nous a montré combien la compréhension et au final l'élaboration de la représentation était éloignée de la réalité du texte (*Cf. Gaël dans l'activité 'CHOU'*)
- Une restitution difficile reflétant une mauvaise compréhension (*cf. Julie dans l'activité : 'CHOU'*).
- Une restitution difficile mais qui au cours de l'échange (et notamment via des questions de demande de clarification) permettait d'établir que l'ensemble des inférences nécessaires avaient été réalisées (*cf. Julie dans l'activité : Les schtroumpfs'*)
- Une restitution correcte avec des incohérences locales mais n'entravant pas la représentation globale (*cf. Gaël dans l'activité : 'Têtes de pioche'*)
- Une incapacité à restituer dont on ne peut rien conclure de la compréhension de l'enfant (*cf. Théo dans 'CHOU'*).

Il apparaît donc qu'il n'est pas suffisant de se baser sur à la fois ce que l'enfant restitue de prime abord, mais aussi de ce que l'on en interprète pour s'informer du niveau de compréhension de l'enfant.

Outre la restitution orale, les activités écrites (recherche de mots et dessin) dans le cas où elles ont échoué ne permettent pas de conclure à la mauvaise compréhension de l'histoire. Concernant le choix des mots, il faut tenir compte du fait que les enfants doivent :

- Surmonter l'activité lecture (déchiffrage, connaissance des structures de phrases – ponctuation, compréhension de la phrase localement et par rapport aux énoncés précédents).
- Avoir un lexique disponible (phonologique en premier lieu – oralisation en phase d'échange)
- Accéder au lexique (mobilité mentale)

De la même manière le dessin seul ne peut suffire à qualifier la compréhension. Nos études de cas ont montré :

- d'intéressantes dissociations entre ce qui est représenté et ce qui a été restitué au préalable (cf. *Théo et Julie dans l'activité : 'Les Schtroumpfs'*).
- une dérive de la compréhension (cf. *Gaël dans l'activité : 'les schtroumpfs'*)

C'est pourquoi, et c'est objet essentiel de la discussion plus loin, il est important d'analyser le recours aux questions et leur utilisation dans la conduite d'entretien par l'orthophoniste.

Nos études de cas montrent donc combien il convient d'être prudent quand il s'agit de recevoir les productions orales ou écrites (mots, dessins) pour jauger à la fois de l'étendue de la compréhension, mais également de son contenu.

VI.2.3 Les stratégies de fonctionnement et attitudes relevées chez les enfants de l'étude

Les études de cas nous ont permis de relever chez ces trois enfants des stratégies de fonctionnement dans ces situations de compréhension. Nous rappelons ici pour chacun d'eux ce que les activités nous ont permis de mettre en évidence.

VI.2.3.1 Théo

Rappelons pour Théo quelques ruptures importantes :

- *Activité : CHOU* : Théo ne veut lire que le dernier paragraphe de l'histoire. Il ne peut quasiment rien restituer de l'histoire.
- *Activité : Têtes de pioche* : Il a beaucoup de mal à remarquer ou dire les aspects dissonants que présente l'enfant.
- *Activité : Les Schtroumpfs* : La représentation de la suite de l'histoire ne présente aucun élément nouveau.

Ce que les études de cas nous ont montré est d'abord une inconstance dans la qualité de compréhension. On peut associer cette inconstance à la motivation de Théo pour les activités proposées, notamment l'activité lecture du texte. Elle est difficile. L'absence de motivation se révèle dans ses attitudes gestuelles et dans l'interaction. Les échanges sont alors à la limite de la rupture conversationnelle : à la latence de ses réponses, qui s'en trouve accentuée, vient s'ajouter des propos décalés. Cette attitude a également été observée au cours d'une activité à la modalité auditive (Histoires sonores).

L'interprétation de son attitude et de ses réponses est néanmoins délicate : lorsqu'il répond de façon décalée et inattendue, nous nous interrogeons à raison si c'est de l'ordre de la non-compréhension et du placage de réponse en l'occurrence inadéquate, ou d'une sorte de jeu pour garder une maîtrise de la situation, voire de la provocation dissimulée. Cette étape de décryptage rend difficile l'analyse des productions de Théo. Néanmoins dans certaines circonstances, l'orthophoniste s'attache à dénoncer qu'elle n'est pas dupe de son attitude.

Théo témoigne d'une conscience de ses difficultés. Il n'en est pas indifférent. Cependant, il a une attitude d'impatience quand l'orthophoniste tente de lui mettre à disposition des stratégies notamment pour ce qui concerne la lecture. Il peut alors adopter des attitudes excessives quand il applique les recommandations.

Son expression orale difficile (syntaxe et lexique), son inhibition à dire, sont des entraves à la restitution des situations. Cependant, il réalise assez facilement les inférences.

Il a des repères fragiles et approximatifs concernant les connaissances du monde (dont les repères temporels), mais aussi pour ce qui concerne son quotidien. Il n'est pas non plus à l'aise avec l'interprétation et l'expression des ressentis d'autrui. Il peut alors être dans l'incapacité d'attribuer un état d'esprit et se trouver perplexe et figé sur cette difficulté.

Ses propos sont souvent laconiques. Ils ne comportent que rarement la complétude attendue dans ce type d'échange (argumentation spontanée ou autre).

Théo témoigne d'une compréhension variable des situations, perturbé notamment par des outils langagiers défaillants. Il manque de repères de l'ordre de la connaissance du monde et d'autrui, et ceux construits sont fragiles voire simplistes. Son attitude qu'il faut souvent décrypter est une entrave à l'appropriation des aides apportées.

VI.2.3.2 Gaël

Rappelons pour Gaël quelques ruptures importantes :

- *Activité : CHOU* : Gaël ne fait pas l'inférence de la transformation de l'enfant en chou. Et après plusieurs hypothèses il propose que le chou soit le repas apporté par la mère à l'instituteur.
- *Activité : Têtes de pioche* : Il imagine un mouvement improbable à l'ascenseur qui chute (mouvement de yoyo), Il a beaucoup de mal à remarquer ou dire les aspects dissonants que présente l'enfant.
- *Activité : Les Schtroumpfs* : Il propose pour la suite à imaginer, une scène qui ne suit pas la logique interne de l'histoire, mais une suite où le problème est résolu.

Lors des trois activités, nous avons pu relever pour Gaël une attitude souvent précipitée : dans sa lecture, dans ses récits et dans ses réponses. Son expression spontanée présente parfois des successions d'enchaînement et de justification qui peuvent ajouter de la confusion à son propos. Cette confusion n'est pas sans conséquence non plus sur la représentation qu'il a de la situation : il peut se sentir perdu. De plus, il a des repères fragiles (dont les repères spatiaux) qui contribuent à générer des certitudes fausses.

Il a une bonne mémoire des éléments explicites et paradoxalement réalise des inférences basées sur des prises d'indices partielles, qu'ils soient visuels, auditifs ou textuels. Sur la base de ces indices, il élabore rapidement une représentation de la situation. Ces représentations évoluent également du fait de l'adhésion à des hypothèses soit qu'il propose spontanément dans sa démarche de lister les possibles, soit qu'elles sont fournies par l'orthophoniste. Cette attitude a également été observée au cours d'une activité à la modalité auditive (Histoires sonores).

Ses adhésions peuvent se faire sans réserve quitte à se contredire. Gaël agit alors comme s'il occultait ses certitudes précédentes. Il ne confronte ni les indices, ni les certitudes. Il a cependant un souci de cohérence, ce qui explique ses commentaires justificatifs. Mais cette cohérence reste localisée à quelques faits, et n'englobe pas l'ensemble des éléments et inférences de l'histoire entière. A plusieurs reprises la cohérence globale est mise en défaut.

Cette précipitation l'empêche de prendre de la distance sur ses propos. Gaël n'adopte pas de démarche métacognitive, ou alors de façon superficielle et limitée seulement.

Par contre, lorsque cette mise à distance est provoquée dans l'interaction, il peut alors corriger sa représentation et rétablir les liens et leur cohérence. Dans les trois cas, on a pu assister à des dérives importantes de compréhension. Il est à noter la rapidité avec laquelle il réajuste sa représentation, car il sait et peut se saisir de ce que lui apporte l'orthophoniste.

Gaël a une expression orale agréable et riche. Il peut, de ce fait, faire illusion sur sa qualité de compréhension et de mise en liens au cours d'une activité comportant des éléments implicites.

VI.2.3.3 Julie

Rappelons pour Julie quelques ruptures importantes :

- *Activité : CHOU* : Julie n'évoque jamais le chou légume. Les faits sont relatés comme s'il s'agissait de l'enfant.
- *Activité : Têtes de pioche'* : Elle imagine un mouvement improbable à l'ascenseur qui chute (ascension), et ne sait pas évoquer des raisons qui justifient la panne. Elle ne fait pas le lien entre la chute de l'ascenseur et la chute des gens dans l'ascenseur.
- *Activité : Les Schtroumpfs* : Julie a beaucoup de mal à traiter (oralement) une anaphore 'elle', dans le texte à compléter.

Julie a une expression orale pauvre et approximative, ainsi qu'une lecture très difficile. Les activités de lecture la mettent en échec. Elle se construit des représentations fausses comblant elle-même les inférences non réalisées. Pour autant, son propos reste souvent cohérent.

De plus elle témoigne de lacunes, et de grosses approximations tant du point de vue de la connaissance de la langue (lexique et construction de phrase) et du point de vue des connaissances dites du monde, qui l'empêchent de saisir des nuances. Cette attitude a également été observée au cours d'une activité à la modalité auditive (Histoires sonores).

L'accès au lexique et la disponibilité de celui-ci, la manipulation de la langue empêche Julie d'exprimer et de relater sa compréhension des faits. Ses propos sont souvent laconiques et ne comportent que rarement la complétude attendue dans ce type d'échange (argumentation spontanée ou autre).

Par ailleurs Julie n'exprime et ne montre rien de ses difficultés. Et celles-ci ne semblent en rien la perturber. Ses difficultés semblent être considérées comme un état normal. De même elle témoigne peu en réaction aux situations, elle réagit davantage comme une exécutante qui fait et répond aux sollicitations.

Les études de cas nous poussent à penser que Julie peut témoigner d'une qualité de compréhension et de mise en liens supérieure à ce qu'elle produit.

VI.3 Stratégies et adaptations de l'orthophoniste

Les commentaires chiffrés apportent un éclairage synthétique sur la nature des échanges conduits par l'orthophoniste. En effet, associés aux analyses qualitatives du déroulement des études de cas, l'ensemble de ces données dressent des profils de l'échange qui évoluent au fil des réponses, attitudes et propos de l'enfant :

- Quels sont les domaines concernés par l'échange et les questions en cours.
- Quelle sont les formes des questions auxquelles l'orthophoniste a recours.
- Quelle est la visée de cette partie de l'échange.

VI.3.1 Les constats :

➤ Le premier constat :

L'analyse par support des données pour chacune de ces enfants, témoigne d'une adaptation double de l'orthophoniste :

On observe pour le support 'Chou' :

Un recours systématique et important (>10%) :

- Aux questions portant sur les éléments explicites du support
- Aux questions relatives aux liens à faire
- Aux questions sur les états mentaux des personnages
- Aux questions sur les habiletés sociales.
- Aux questions relatives au vécu de l'enfant.

Et en plus faible proportion, le recours (~5%) :

- Aux questions logiques

Au cours de cette activité, davantage de questions ont été posées à certains enfants. Elles concernent :

- La connaissance du monde (**Théo**)
- La connaissance de la langue (**Théo et Julie**)
- L'activité (**Gaël et Théo**)

On observe pour le support vidéo 'Têtes de pioche' :

Un recours systématique et important (>10%) :

- Aux questions portant sur les éléments explicites du support.
- Aux questions relatives aux liens à faire.
- Aux questions sur des connaissances du monde.

Et en plus faible proportion, le recours (~5%) :

- Aux questions relatives au vécu de l'enfant.

- Aux questions théorie de l'esprit.

Au cours de cette activité, davantage de questions ont été posées à certains enfants. Elles concernent :

- L'activité (**Gaël**)
- Les habiletés sociales (**Gaël et Théo**)
- La logique (**Julie**)

Dans cette activité les questions relatives à la connaissance de la langue sont très négligeables (<5%)

On observe pour le support BD 'les Schtroumpfs':

Un recours systématique et important (>10%) :

- Aux questions relatives aux liens à faire.
- Aux questions sur les connaissances de la langue.

Et en plus faible proportion, le recours (~ 5%) :

- Aux questions logiques.
- Aux questions sur le vécu de l'enfant.

Au cours de cette activité, davantage de questions ont été posées à certains enfants. Elles concernent :

- Les éléments explicites du support (texte, dessin) (**Julie**)
- La connaissance du monde (**Théo**)
- L'activité (**Théo et Gaël**)
- Les habiletés sociales (**Gaël**)

Dans cette activité les questions relatives aux états de croyances des personnages et aux habiletés sociales sont très négligeables (<5%).

Nous interprétons ces résultats comme révélateurs à la fois de l'adaptation des questions de l'orthophoniste à la nature du support, mais aussi à l'enfant.

Les recours systématiques à certaines questions sont en lien avec la nature du support mais aussi l'histoire elle-même. En effet, il est naturel de trouver une forte proportion de questions type théorie de l'esprit dans l'activité 'Chou' puisqu'une inférence essentielle porte sur les états de croyance des personnages. De même pour le support video, il est nécessaire d'évoquer le thème ascenseur (connaissance du monde) pour que les enfants puissent là encore réaliser l'inférence nécessaire à la compréhension de l'histoire. Enfin, le support BD qui comporte une partie lecture/écriture, conditionne également à poser des questions de l'ordre de la connaissance de la langue.

Tous ces supports comportent des éléments implicites, on observe donc la présence en forte proportion des questions type inférences systématiquement pour chaque enfant.

De la même manière, certaines questions n'ont pas lieu d'être posées, du fait de la nature du support : prenons l'exemple de la proportion très négligeable des questions sur la connaissance de la langue dans l'activité video visionnée sans le son.

Les variations dans la nature des questions observées entre les enfants au sein d'une même activité, témoignent de l'adaptation de l'orthophoniste devant les ruptures de compréhension de l'enfant. Elles renseignent également de la nature des difficultés de l'enfant pour une activité donnée :

- Julie et Théo dont on a vu que le langage est pauvre et approximatif se voient davantage poser de questions type connaissance du monde et connaissance de la langue.
- Gaël est systématiquement questionné sur la gestion des activités pour l'amener dans une réflexion métacognitive.

Ces questions spécifiquement orientées viennent en réponse aux ruptures de compréhension produites par les enfants. Elles visent à permettre une mise en lien des faits et l'élaboration cohérente de la représentation de l'histoire.

➤ **Second constat :**

Les questions fermées sont systématiquement majoritaires quelle que soit l'activité, quel que soit l'enfant.

Nous interprétons ce constat comme spécifique de la conduite d'échange qui consiste à faire avancer le propos lorsque l'interprétation de l'enfant est éloigné de l'interprétation attendue. Les questions fermées, vise à tisser un réseau de certitudes, pour permettre à l'enfant d'élaborer de façon cohérente la représentation de l'histoire proposée. En effet qui dit questions fermées, dit réponse ciblée et dès lors qu'elle est formulée, la réponse a valeur d'indice fiable et certain.

➤ **Troisième constat :**

Les motivations sont systématiquement et principalement des démarches de contrôle auxquelles sont associées des demandes de clarification et de façon plus circonstanciée des questions types hypothèses.

Nous interprétons ce constat comme spécifique de la conduite d'échange dont le but est soit de s'informer sur la qualité de compréhension qu'a l'enfant, soit de faire cheminer l'enfant vers un réajustement de sa pensée et de la représentation élaborée. L'enfant est encouragé à clarifier son propos.

Les propos de Théo et Julie sont souvent caractérisés par une incomplétude, ce que témoigne par ailleurs le nombre important de réponses laconiques. Il y a là également l'explication à la présence des demandes de clarification.

L'orthophoniste renvoie par l'intermédiaire de questions, des hypothèses à valider, à rejeter. Ces hypothèses sont à valeur d'indice, mais aussi à valeur argumentative ou contradictoire.

VI.3.2 La conduite des entretiens

Nous avons proposé d'identifier dans les échanges, ce qui nous semblait se rapprocher de quelques techniques ou attitudes d'entretien : nous nous sommes ainsi référés à l'entretien d'explicitation, à l'attitude préconisée par le dialogue pédagogique, ou l'esprit d'un entretien hyper-directif.

Il nous semble à ce stade important de préciser à propos de l'orthophoniste les termes suivants :

- Attitude : ce qui caractérise la façon d'être.
- Moyen : ce qui caractérise le faire
- But : ce qui est l'objectif fixé
- Le projet : la combinaison de l'attitude, des moyens adéquats en fonction du but visé.

Nous avons pu relever dans les échanges des attitudes et moyens systématiquement adoptés par l'orthophoniste. Pour certains nous en définissons le but :

- Accueil des propos : prise en compte de la parole, ne pas rejeter les propos erronés, interpréter au plus juste.
- Récapituler les 'acquis' et les 'certitudes' à l'aide du support ou non.
- Encourager la prise d'indices : via des hypothèses, des présentations répétées des supports.
- Impliquer l'enfant en le plaçant dans une situation vécue.
- Renvoyer à l'enfant les stratégies qu'il met en place et lui permettre ainsi d'entrer dans une démarche métacognitive, indispensable pour qu'il puisse s'approprier de nouvelles stratégies, les utiliser pertinemment.

Dans certaines circonstances, nous avons pu constater la nécessité d'avoir recours aux moyens suivants :

- Prêter ses mots, ses phrases en les faisant valider par l'enfant, reformuler sans donner d'indices même de manière involontaire.
- Repartir d'une situation initiale pour rendre à nouveau actifs les éléments clés de l'histoire.
- Donner la réponse en dernière extrémité : soit que l'enfant n'est pas disponible, ou capable de l'élaborer (impasse), ou qu'il s'est greffé en parallèle une difficulté jugée supérieure.
- De construire par un entretien type hyper-directif, pour se sortir d'une impasse de raisonnement.

L'ensemble constitue ainsi un étayage (cf. Partie I - Théorique - IV.5.3) nécessaire et adapté à l'enfant afin de le faire progresser vers une meilleure compréhension, et une meilleure expression de celle-ci.

VI.3.3 Le lien avec les modèles cognitifs

La conduite d'entretien décrite ci-dessous trouve tout son sens si nous la mettons en perspective avec les modèles cognitifs de compréhension.

Dans chaque étude de cas, nous avons proposé de mettre en lien la démarche de conduite d'entretien au regard des modèles cognitifs de compréhension et d'élaboration de la représentation d'une situation. L'objectif des activités visait à ce que l'enfant puisse élaborer une représentation correcte et cohérente de ce qui lui était proposé. Nous avons rappelé, quelques ruptures constatées pour chacun des enfants

dans les trois cas. Il s'agissait alors pour l'orthophoniste de mettre en condition l'enfant pour qu'il les surmonte et les répare.

Dans les échanges entre l'orthophoniste et l'enfant il a été possible d'établir un lien entre la stratégie utilisée pour parvenir à une réparation et un ou plusieurs modèles proposés. Il est apparu qu'en lien avec la conduite des entretiens, la nature et le domaine des questions, une référence à un modèle particulier pouvait être proposée. Nous avons pu ainsi dégager au cours d'un même échange, et même autour du 'traitement' d'une seule rupture, la mise en lien avec plusieurs modèles que nous rappelons rapidement ici :

- Modèle construction-intégration (cf. Partie I - Théorique - II.5.1).
- Modèle landscape (cf. Partie I - Théorique - II.5.2).
- Modèle d'indexation d'événement (modèle de situation) (cf. Partie I - Théorique - II.5.3).
- Modèle connexionniste de compréhension des structures causales (cf. Partie I - Théorique - II.5.4).

La complémentarité d'approche de ces modèles pour envisager une élaboration de la représentation d'une situation se constate au moins dans les faits et les conduites d'entretien qui visent à réparer les ruptures de compréhension. Il est intéressant à ce stade d'établir un lien entre ces stratégies et la nature de certaines inférences à réaliser (cf. Partie I - Théorique III.2.2 et III.2.3).

VI.4 Confrontation à la problématique et aux hypothèses

Les données exposées ci-dessus nous permettent d'aborder à présent la problématique de départ.

Nous nous interrogeons sur les paramètres issus à la fois de l'enfant, du support, de l'interaction avec l'enfant, du contexte qui influencent le questionnement de l'orthophoniste. Nous voyons que la conduite de l'entretien où l'enfant est en situation de difficulté de compréhension, se base à la fois sur des attitudes et moyens systématiques de l'orthophoniste mais aussi d'autres adaptés au support et aux réactions de l'enfant.

Les attitudes systématiques font écho aux connaissances sur l'interaction en générale (verbale en particulier dans une relation de soin).

Les questions sont naturellement présentes dans les interactions verbales, c'est toute la spécificité de cet acte de langage : elles témoignent de l'attitude (questions pour être à l'écoute), mais également des moyens (questions pour provoquer de la mise en lien).

Elles portent sur des domaines privilégiés (comme l'appel au vécu, ou à la connaissance de la langue) par l'orthophoniste dont on peut supposer qu'ils font partie de ses points de repères élaborés à force d'expérience. Selon le support et les réactions de l'enfant, les domaines sont élargis pour résoudre plus ponctuellement des ruptures. Nous avons pu voir à plusieurs reprises, se succéder différentes approches et donc différents registres de discours pour aborder les éléments réparateurs de la rupture sous plusieurs angles (modèle de situation, relation de cause à effet, analogie au vécu...).

Puis, nous nous étions interrogés sur la nature du projet (attitude, moyen et but) de l'orthophoniste repérable au travers de ses questions. Les études de cas, l'analyse de leur déroulement mettent en évidence deux types de projets particuliers. En effet, nous avons pu repérer dans les échanges, les changements de registres signe soit d'une prise de connaissance de ce que l'enfant a compris, soit d'une démarche de réparation à venir. Ces démarches s'entendent bien sûr en termes d'attitude, de moyens et d'objectifs (voire objectifs intermédiaires) :

- Interpréter au plus juste les propos et réponses de l'enfant (démarche d'information).
- Accompagner et guider l'enfant dans la prise de repères fiables pour élaborer une représentation cohérente (démarche de construction, réparation).

Derrière cet accompagnement, il convient de décliner plus précisément ce qui est visé : rendre l'enfant actif, et l'entraîner aux gestes mentaux pour qu'il mobilise sa pensée de manière efficiente (mise en lien, raisonnement adéquat).

Cependant et nous avons pu le constater à de nombreuses reprises, il s'ensuivait une phase de consolidation et de validation conjointe pour s'assurer de la pérennité de la correction des représentations élaborées. C'est une étape indispensable vers une démarche métacognitive, indispensable à l'enfant pour s'approprier, utiliser et se familiariser avec des stratégies de fonctionnement (mise en lien, raisonnement logique...).

Enfin, nous voulions mettre en perspective les caractéristiques de conduite d'entretien et les effets sur la compréhension de l'enfant. Les études de cas montrent certains échanges longs et qui aboutissent difficilement à une réparation. Cependant les détours ont été nécessaires pour que leur pensée chemine et non pas qu'il y ait placage d'une représentation étrangère qui aurait été délivrée et donc imposée par l'orthophoniste.

Les conduites d'entretien ont la plupart du temps permis les réparations des ruptures, et une élaboration cohérente et correcte de la représentation. De nombreux jalons en tous genres ont été posés et construits conjointement par l'orthophoniste et l'enfant au cours des séances. Cependant, nous ne pouvons conclure sur la pérennité de ces 'acquis' à la lumière de ces seules observations.

POUR ALLER PLUS LOIN ...

Un prolongement possible de cette réflexion pourrait se mener au travers d'une observation type longitudinale, en ciblant certains types d'inférences traitées difficilement par l'enfant. L'analyse porterait à nouveau sur les ruptures de l'enfant, et les conduites d'étayage de l'orthophoniste. La dimension longitudinale pourrait alors permettre de traiter l'évolution des étayages et la dimension pérenne des réparations au fil des séances. L'évaluation de cette progression chez l'enfant est notamment l'objet des tests type 'bilan' échelonnés dans le temps. Qu'en est-il des stratégies de conduite de l'orthophoniste : comment s'envisage la progression ? L'analyse de la conduite d'échange est-elle prédictif d'une conduite à venir en situation équivalente ? Comment l'exploiter pour proposer un étayage ultérieur pertinent ?

CONCLUSION

Dans ce travail nous avons proposé plusieurs activités aux modalités différentes à trois enfants de fin de primaire, en âge de pouvoir réaliser les inférences attendues. Il s'agissait à partir de l'observation et l'analyse des échanges entre l'enfant et l'orthophoniste, d'être particulièrement attentif aux questions de l'orthophoniste dans sa stratégie de conduite d'échange face à un défaut de compréhension. Les appuis théoriques présentés dans un premier temps nous ont été nécessaires pour repérer à la fois les stratégies de compréhension à l'œuvre, mais également les aspects polymorphes et fonctionnels des questions posées par l'orthophoniste, dans le contexte spécifique de prise en charge orthophonique.

L'analyse des échanges a pointé dans le déroulement des activités, les ruptures de compréhension, et les démarches multiples de l'orthophoniste qui s'ensuivaient pour les réparer.

Les activités ont été toutes accessibles aux enfants : nous avons pu vérifier effectivement que chacune se situait dans la ZPD des enfants. Nous avons pu par ailleurs relever des constantes de fonctionnement chez ces enfants mais également quelques attitudes surprenantes, qui nous ont conduits à rester prudents sur l'interprétation à donner aux restitutions que font les enfants.

L'intérêt des analyses a été de pouvoir distinguer les différents moyens utilisés par l'orthophoniste, gardant à l'esprit la nature de ce travail : analyses d'études de cas.

Nous avons choisi de nous positionner en fonction de deux perspectives différentes :

Tout d'abord dans la perspective de la conduite de l'échange, où les motivations des questions vont viser des objectifs différents : s'informer sur ce que sait ou comprend l'enfant, faire cheminer l'enfant vers une meilleure compréhension en réparant les ruptures, l'aider à exprimer sa pensée, lui permettre de donner son avis. Ces échanges sont aussi le lieu pour proposer des stratégies à l'enfant (prise d'indice, raisonnement logique, observation, mise en lien entre le langage et la signification...), et le sensibiliser à l'activité (démarche métacognitive). Nous avons fait régulièrement référence à des attitudes proposées par le dialogue pédagogique et l'entretien d'explicitation.

Ensuite dans la perspective des modèles cognitifs de compréhension, nous avons pu repérer dans les échanges des temps distincts en rapport direct avec les modèles proposés, selon l'objectif principal ou intermédiaire de l'échange mené et les moyens utilisés. Les analyses corroborent la complémentarité des modèles proposés. Nous retrouvons à travers ceux-ci les différentes natures d'inférences que nous avons au préalable qualifiées.

L'analyse des études de cas suivant ces deux perspectives, complétée par quelques données chiffrées permet de différencier dans l'attitude et les moyens de l'orthophoniste ce qui semble être de l'ordre de ses recours habituels, et de ses recours plus spécifiques. En effet, sa connaissance de l'enfant et de ses habiletés dans la situation lui permet d'utiliser préférentiellement telles natures de questions, et

d'aborder l'activité de façon plus personnalisée. La particularité des questions est d'être multi fonctionnelles :

Elles témoignent de l'attitude en interaction verbale, dont nous avons dressé le périmètre dans les assises théoriques. Elles sont également un outil fondamental et inévitable par leur emploi dans l'échange. Nous avons vu qu'elles portent en elles et définissent le registre spécifique de l'échange en fonction de leur forme et l'objectif de la conduite d'entretien visé.

Ces activités hautement langagières, nous ont montré toute la complexité qu'il y a à apprécier la qualité de compréhension chez ces trois enfants. Qui plus est lorsque le langage est défaillant. En référence à ces observations, nous proposons de rappeler les liens entre '*pensée et mot*' établis par Vygotsky dont les principes de psychologie sont présentés par Bronckart [62] : *La pensée à la différence du langage ne se compose pas d'unités distinctes. Elle naît [par l'intermédiaire des mots], de la motivation, c'est-à-dire de nos désirs et de nos besoins, de nos intérêts et de nos motivations. Le passage de la pensée aux mots doit s'effectuer par le biais de la signification. Le développement de la de la pensée s'effectue [...] depuis l'intention qui engendre une pensée jusqu'à la formulation de cette pensée, en langage intérieur tout d'abord puis en signification de mots, et pour finir en mots. [II] peut s'arrêter en n'importe quel point de ce cours compliqué ; une variété infinie de mouvements de va-et-vient [...] est possible.*⁵²

Nous trouvons ici un autre éclairage et non des moindres pour envisager les différents niveaux d'interdépendance entre compétences langagières, pensée et compréhension.

⁵² Cité par Bronckart, JP., [62] p.88

Références bibliographiques

OUVRAGES et ARTICLES

- [1] : Bentolila, A., (2007) *Le verbe contre la barbarie*. Paris : Odile Jacob
- [2] : Boimare, S., (2008) *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod
- [4] : Fayol, M., Gaonac'h, D., (2008) La compréhension : une approche de psychologie cognitive. In *Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia* (5-72). Paris : Hachette Education
- [5] : Rossi, JP.,(2009) *Psychologie de la compréhension du langage* . Bruxelles : De Boek Université
- [6] : Alves, C., Bouillard, H., Péron, D., Wémeau, A., (1996) *Aisance et compréhension en lecture* Glossa 53 pp 4-17
- [7] : Kerbrat-Orecchioni, C., (1987) Introduction, In *L'implicite* (5-9). Paris : Armand Colin
- [8] : Kerbrat-Orecchioni, C., (1987) Supports linguistiques des contenus implicites, In *L'implicite* (13-17). Paris : Armand Colin
- [9] : Blanc, N., Brouillet, D., (2006) Le concept de représentation en psychologie cognitive. In Sous la direction de Blanc, N., *Le concept de représentation en psychologie* (135-174). Paris : IN PRESS
- [10] : Kintsch, W., Van Dijk, T.A., (1975) Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages* 9/40 pp 98-116.
- [11] : Kerbrat-Orecchioni, C., (1987) Les différents types de contenus implicites, In *L'implicite* (19-91) : Paris : Armand Colin
- [12] : Kerbrat-Orecchioni, C., (1987) Les compétences du sujet parlant, In *L'implicite* (161-298). Paris : Armand Colin
- [13] : Kerbrat-Orecchioni, C., (1987) Le calcul interprétatif, In *L'implicite* (299-340). Paris : Armand Colin
- [14] : De la Garanderie, A. : (2002) Les outils principaux de la connaissance, In *Comprendre les chemins de la connaissance – Une pédagogie du sens* (73-145) Lyon : Chronique sociale
- [16] : Lemaire, P., (2005) La psychologie cognitive – présentation générale, In *Psychologie cognitive* (12-47). Bruxelles : De Boeck Université
- [17] : Bianco, M., (2008), Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques » In sous la direction de Fayol, M., Gaonac'h, D., *Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia* (156-181). Paris : Hachette Education
- [18] : Champion, N., Rossi, JP., (2008) Inférences et compréhension de textes *Rééducation orthophonique* n° 234 pp 47-62.
- [19] : Champion, N., Rossi, JP., (1999) Inférences et compréhension de texte. In : *L'année psychologique*. vol. 99, n°3. pp 493-527.
- [20] : Duchêne May Carle, A., (2008) Les inférences dans la communication : cadre théorique général. *Rééducation orthophonique* n° 234 pp 15-25.

- [21] : Nespopoulos, J.L., (2008) Introduction. *Rééducation orthophonique* n° 234 pp 4-13
- [22] : Cosnier, J., (2008) Inférences par résonances : la fonction empathique. *Rééducation orthophonique* n° 234 pp 121-129.
- [23] : Galletti, S., Tapiero, I. (2008) Le rôle des inférences causales en compréhension *Rééducation orthophonique* n° 234 pp 63-73.
- [24] : Moeschler, J., (2000) L'ordre temporel dans le discours : le modèle des inférences directionnelles *Cahier Chronos* 6 pp 1-10.
- [25] : Gombert, J.E. Gaux, C., Demont, E. (1994) Capacités métalinguistiques et lecture : quels liens ? *Repères* n°9 pp 61-73
- [26] : Eme, E., (2003) Compréhension en lecture et développement métalinguistique. *Langages et pratiques*, 31, 75-86.
- [27] Goigoux, R., (2008) Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. In sous la direction de Fayol, M., Gaonac'h, D., *Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia* (182-204). Paris : Hachette Education
- [28] Rémond, M., (2008) Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. In Fayol, M., Gaonac'h, D., *Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia* (205-232). Paris : Hachette Education
- [29] Charolles., M. (2011b). Cohérence et cohésion du discours. *K. Hölker & C. Marengo eds. Dimensionen der Analyse Texten and Diskursivent – Dimensioni dell analisti di testi e discorsi*, pp153-173.
- [30] Tapiero, I., Farhat, S.L. (2011) Les modèles de compréhension en lecture. Vers une vision dynamique et interactive de la construction de la signification. *Rééducation orthophonique* n° 248 pp 35-58.
- [31] Tapiero, I., Farhat, S.L. (2011) Cohérence et pertinence de l'information : processus automatique ou stratégique ? *Rééducation orthophonique* n° 248 pp 71-90.
- [32] Adam, J.M., (1997) Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire. Langues et littératures modernes* Tome 75 fasc. 3. Pp 665-681.
- [33] Sylvestre, A., Cronk, C., and al (2002) Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, 26/4, 180-196.
- [34] Rivière, A., (1990) Les relations entre apprentissage et développement – la zone proximale de développement In *La psychologie de Vygotsky* (89-95). Liège : Pierre Mardaga
- [35] Bruner, J.S., (1983), Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In *Savoir faire, savoir dire*. 8 (261-280) Paris : PUF
- [36] Kerbart-Orecchioni, C., (1990), L'approche interactionnelle. In *Les interactions verbales Tome1* (9-73) Paris : Armand Colin
- [37] Kerbart-Orecchioni, C., (1990), Les composantes de base de l'interaction. In *Les interactions verbales Tome1* (75-157) Paris : Armand Colin
- [38] Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A., (2001) Au-delà de la phrase. In *Comment les enfants entrent dans le langage* (165-198) Paris : Retz
- [39] De Weck, G., (2003) Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie/orthophonie. *Travaux neuchâtelois de linguistiques* 38/39, pp25-48.

- [40] Laval, V., Chaminaud, S., (2005) Comment étudier les capacités pragmatiques des enfants en situation de compréhension du langage ? *Travaux neuchâtelois de linguistiques* 42, pp65-79.
- [41] Coquet, F., (2005) Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique* n° 221 pp13-27.
- [42] Monney, V., Berthoud, I., (2005) Théorie de l'esprit et compétences pragmatiques chez des enfants présentant des troubles du langage : le cas du malentendu. *Travaux neuchâtelois de linguistiques* 42, pp123-139.
- [43] Fillon, V., (2008) Inférences et compréhension de textes *Rééducation orthophonique* n° 234 pp 26-43.
- [44] Monfort, M., Monfort-Juarez, I., (2001) *L'esprit des autres* (7-16) Madrid : Entha
- [45] Cosnier, J., (1991) Les gestes de la question. In Kerbrat-Orecchioni, C., *La question* (163-171). Lyon : PUL
- [46] Kerbrat-Orecchioni, C., (1991) Introduction. In Kerbrat-Orecchioni, C., *La question* (5-37). Lyon : PUL
- [47] Plantin, C., (1991) Questions-> Argumentations->Réponses. In Kerbrat-Orecchioni, C., *La question* (63-85) Lyon : PUL
- [48] Rémi-Giraud, S. (1991) Question et assertion : de la morpho-syntaxe à la pragmatique. In Kerbrat-Orecchioni, C., *La question* (36-62) Lyon : PUL
- [49] De Gaulmyn, M-M., (1991) La question dans tous ses états. Les 5 types de questions de l'explicitation conversationnelle. In Kerbrat-Orecchioni, C., *La question* (36-62) Lyon : PUL
- [50] Vinter, S., Bried, C., (1998) Questions ouvertes/questions fermées : une dichotomie qui appelle une analyse critique. Son intérêt pour l'étude des procédures d'étayages. *Travaux neuchâtelois de linguistiques* 29, pp49-62.
- [51] Leblerlé, E., (2005) Une démarche cognitivo-langagière dans les troubles du langage : « le rôle des « entretiens échanges langagiers » en situation d'intervention orthophonique ou logopédique. *Travaux neuchâtelois de linguistiques* 42, pp189-205.
- [52] Rosat, MC., (1998) Comparaison de stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. In *Travaux neuchâtelois de linguistiques* 29 pp29-47.
- [53] Monfort, M., (2005) L'intervention langagière face aux troubles de compréhension. *Rééducation orthophonique* n° 223 pp123-136.
- [54] De Weck, G., (2000) Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux ou dysphasiques. *Langages* 34/140 pp38-67.
- [55] Avanthey-Garnges, N., Botteron, S., (2003) Evaluation de la compréhension orale et écrite auprès d'enfants avec et sans troubles de la lecture. In *Travaux neuchâtelois de linguistiques* 38/38 pp153-166.
- [56] Goigoux, R., (2003) Quelques points de repère pour une didactique de la compréhension. *Langages & pratiques* 31 pp 51-60.
- [57] Avanthey-Garnges, N., Botteron, S., (2003) Compréhension de trois types de textes oraux et écrits par des enfants avec / sans troubles de la lecture. *Langages & pratiques* 31 pp 87-97.
- [58] Parlebas, P., (1980) Un modèle d'entretien hyperdirectif. *Revue française de pédagogie* 51 pp4-19
- [59] Vermersh, P., (1994), Technique d'entretien et explicitation de l'action. In *L'entretien d'explicitation* 5 (17-32) Issy-les-Moulineaux : ESF

[60] Vermersh, P., (1994), Elucider. In *L'entretien d'explicitation 5* (135-134) Issy-les-Moulineaux : ESF

[61] Vermersh, P., (1994), Réguler l'échange. In *L'entretien d'explicitation 5* (135-134) Issy-les-Moulineaux : ESF

[62] Bronckart, JP., Schneulwy, B.,(1985), La pensée et le mot -VI. In *Vygotsky aujourd'hui* (88-94) Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé S.A.

Sites internet

[3] : Conférence filmée en 3 parties - Serge Boimare directeur pédagogique du centre Claude Bernard (2007) CRDP Versailles

<http://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?article94> (partie I)

<http://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?article93> (partie II)

<http://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?article92> (partie III)

[15] : Site internet de l'Institut International de Gestion Mentale (IIGM) : <http://www.iigm.org/default.aspx?tabid=32>

BILANS

[A] Khomsi, A., (1999) *Lecture de Mots et Compréhension – Révisée* – Paris : ECPA

[B] Maeder, C., (2006) *Test de compréhension syntaxique (9-15ans)* Isbergues : OrthoEdition

[C] Chevrie-Muller, C., Simon, AM., Fournier, S. (1997) *L2MA -Batterie pour l'examen psycholinguistique de l'enfant* – Paris : ECPA

SUPPORTS

Histoires pressées : Friot, B., (1992) Toulouse : Editions Milan

Têtes de pioche (*Block-Heads*) est un film burlesque américain réalisé par John G. Blystone de 1938, sorti en 1945 - Metro-Goldwyn-Mayer

63 jeux de logiques Schneider, JB., Schneider, E.,(1993) Schiltigheim : ACCES Edition

ANNEXES

Table des ANNEXES

LES BILANS	2
I. BILANS LMC-R	2
I.1 Cas de Théo :	2
I.2 Cas de Gaël :	5
I.3 Cas de Julie :	6
II. BILANS TCS – Test de Compréhension Syntaxique	9
II.1 Cas de Théo :	10
II.2 Cas de Gaël :	13
II.3 Cas de Julie :	15
III. BILAN L2MA (Langage oral- Langage écrit - Mémoire - Attention)	18
III.1 Cas de Théo :	18
III.2 Cas de Gaël :	23
III.3 Cas de Julie :	25
LES SUPPORTS	30
I. Chou	30
II. Têtes de pioche (Block-Heads) 1938 - Metro-Goldwyn-Mayer	31
III. Les Schtroumpfs	34
LES ENREGISTREMENTS	35
I. Activité : CHOU	35
II. Activité : Têtes de pioche	54
III. Activité : Les Schtroumpfs	67
LES ANALYSES DES QUESTIONS.....	80
I. Activité : CHOU	80
II. Activité : Têtes de pioche	89
III. Activité : Les Schtroumpfs	96

LES BILANS

I. BILANS LMC-R

Bilan LMC-R réalisé avec les enfants :

- Lecture en une minute
- Appariement texte / images (modalité : lecture).

1.1 Cas de Théo :

LMCR-R passé le 29/11/12 – Classe actuelle = CM2

Epreuve de Lecture 1 minute :

Théo a lu 43 mots mais a produit 5 erreurs non autocorrigées.

Nature de ces erreurs : essentiellement des erreurs de décodage de mots irréguliers (sept / chorale / naïf / mars) + une erreur de conversion graphème / phonème (faim)

Ce résultat place Théo au niveau de décodage CE2.

Epreuve de Compréhension en lecture

Les résultats donnent :

IG = IG1 = 16 (maximum) – Stratégie de compréhension imagée

IF = IF1 = IF2 = 4 ce qui est très chuté – Stratégie de compréhension inférentielle (à noter aucune correction correcte)

Le résultat global CG = IG+IF = 20 ce qui est très chuté pour un enfant de cet âge) et témoigne d'une difficulté de compréhension en modalité LECTURE portant exclusivement sur les capacités d'inférences.

CI (compréhension immédiate) = IF1+ IG1 = 20

Commentaires :

Il est intéressant de noter :

Une très forte dissociation IG/ IF

- La bonne compréhension immédiate en stratégie imagée.
- Aucune correction correcte
- Le nombre de persévérations (11 /12 erreurs) dans les réponses erronées – ie pas de remise en cause + n'a pas détecté que quand je lui redemande c'est que la réponse peut être fausse.

Au cours de cette épreuve j'ai pu relever plusieurs erreurs de lecture qui ont ou pas entravé la compréhension.

Mauvaise lecture mais désignation correcte (4 items)

- Items 4/ La petite fille est « levée » (lavée) par le garçon
- Items 5/ L'oiseau « fait » (a fait) son nid
- Items 13 / Pierrette lu « Pierre eu té »
- Item 24 / Luc « lance » (a lancé)

Mauvaise lecture désignation incorrecte mais cohérent (2 items)

- Item 18 / Pas de liaison faite : « est- elle » + pas d'intonation (liée à l'interrogation) ce qui peut induire : La petite fille et elle tombait.

Mauvaise lecture désignation incorrecte non cohérent (3 items) - pas d'influence a priori sur la compréhension. -

- Items 20 / Maman a dit que je « mettais » (mette) ma veste (choix image où la mère montre à l'enfant la veste à mettre) => non prise en compte du temps (a dit) + **élément perturbateur** : mère présente dans texte + image.
- Item 23 / Après avoir gonflé le bateau et joué dans l'eau P et M « rentraient » (rentrent) chez eux => Montre l'image où les enfants sont en cartable. Hésite beaucoup. Il désigne l'image qui est la bonne réponse comme étant : là c'est quand ils y vont. Ce qui a perturbé Théo c'est la représentation qu'il se fait des situations. Elles sont plus fiables pour lui quitte à faire le choix d'éléments non cohérents (présence du cartable). Manque de flexibilité ?
- Item 28 / Après avoir traversé la rue le garçon va « aller » (rien) à la boulangerie pour acheter des bonbons. Il Montre l'image où l'enfant va traverser la rue. Impact de son erreur de lecture + *non prise en compte de l'information initiale* (après avoir traversé la rue) – compréhension partielle, non prise en compte de tous les éléments.

Bonne lecture mais désignation incorrecte (7 items)

- Item 22 / La fille, à qui le garçon a tiré les cheveux, a des lunettes. A noter que Théo rit de la situation, il semble avoir compris que le garçon a tiré les cheveux de la fille. Par contre il n'est pas capable d'associer la bonne image : il montre d'abord 4 où on voit le garçon en train de tirer les cheveux. Mais il hésite puis montre l'image 2 où le garçon et la fille à lunettes sont à côté l'un de l'autre). Il semble y avoir une difficulté à traiter l'action (quand se déroule-t-elle ?).
- Item 25 / J'ai mangé tous les bonbons du paquet que la dame m'avait donnés. Il montre l'image où la dame donne le paquet : non prise en compte du temps de l'action + **élément perturbateur** de la présence de la dame (texte / image).
- Item 26 / Le facteur a apporté une lettre à Antoine qui la lue et l'a posé sur le coin de la table. Théo montre l'image où l'enveloppe est posée sur le coin de la table. *Non prise en compte des informations initiales* (dont l'information importante : la lettre a été lue). Ne retient que la dernière assertion.
- Item 27 / La petite fille dont c'est l'anniversaire a invité ses amis. Ils vont manger du gâteau. Il montre l'image où les enfants sont en train de manger le gâteau : non prise en compte du temps de l'action
- Item 29 / Nicolas n'(en) a pas envie, mais il va se brosser les dents. Maman lui en a donné l'ordre. Il montre l'image où la maman est présente avec l'enfant (dernier élément cité) (**élément perturbateur**). Non prise en compte du temps 'a dit'

- Item 31 / Philippe a trouvé un tableau au grenier. Il est allé prendre des outils à l'atelier et (l)'a accroché. Il montre L'enfant en train d'accrocher le tableau. Non prise en compte du temps de l'action (a accroché). Dernier élément cité pris en compte : accroché le tableau (**éléments perturbateur**)
- Item 32 / « Lucas » (Luc) s'est levé et habillé. Il était en retard pour partir à l'école mais il a réussi à prendre son petit déjeuner. Montre l'enfant qui prend son petit déjeuner se réveille. Non prise en compte du temps de l'action : 'a réussi' à prendre son petit déjeuner. De plus influencé par le petit déjeuner cité en dernier, et représenté en image (**élément perturbateur**). Non prise en compte de l'information initiale : « s'est habillé ».

Ce qu'on observe fréquemment chez Théo :

Théo est performant en situation de compréhension imagée. Dès lors qu'il y a des inférences à faire, sa compréhension chute (inférieur au percentile 10).

Les erreurs de lecture ne semblent pas justifier des erreurs de compréhension (ie résultats incorrects non supérieurs pour les items lus avec erreur (3) par rapport aux items lus sans erreurs (7)). De plus les erreurs de lecture ne génèrent pas de sens perturbant le sens global.

Non prise en compte du temps de(s) l'action(s) (Le passé est traité comme du présent)

Non prise en compte de tous éléments, dont les initiaux (non intégrés) – à corréliser avec le peu d'aisance en lecture ? Attention portée sur le décodage au détriment des éléments lus.

Par contre il tranche souvent en faveur de l'image qui représente ou tous les éléments ou les derniers cités dans l'énoncé selon qu'on a un enchâssement ou 2 phrases (éléments perturbateurs).

Par ailleurs on peut s'interroger la qualité de décodage de Théo. Exemple : Théo n'a pas réussi à déchiffrer « Pierrette » qui est lu « Pierre eu té ». Comme il était bloqué (non satisfait de sa proposition), et qu'il ne voyait pas comment s'en sortir, je lui ai donné le mot.

Attitude : Théo ne s'est pas précipité pour répondre, voire à même hésité à plusieurs reprises. Visiblement, il ne retrouvait pas dans les images ce qui correspondait à la compréhension qu'il avait de l'énoncé. A plusieurs reprises, les situations l'ont fait rire (tirer les cheveux, tirer la queue du chat, le poisson qui est mangé). Il a interprété les renouvellements de questions comme une inattention de ma part.

1.2 Cas de Gaël :

LMCR-R passé le 21/12/12 – Classe actuelle = CM2

Epreuve de Lecture 1 minute :

Théo a lu 90 mots. Il a produit une seule erreur : yatch non auto-correctée.

La lecture a été particulièrement rapide et claire. Très peu d'erreur (3) en se reprenant tout de suite.

Ce résultat place Gaël à un niveau de décodage supérieur à sa classe d'âge.

Epreuve de Compréhension en lecture

Les résultats donnent :

IG = IG1 = 16 (maximum) – Stratégie de compréhension imagée

IF = IF2 = 7 (notons que IF1 = 6) ce qui est chuté – Stratégie de compréhension inférentielle (à noter une correction correcte)

Le résultat global CG = IG+IF = 23 ce qui est très chuté pour un enfant de cet âge et témoigne d'une difficulté de compréhension en modalité LECTURE portant exclusivement sur les capacités d'inférences.
--

CI (compréhension immédiate) = IF1+ IG1 = 23
--

Commentaires :

Il est intéressant de noter :

Une très forte dissociation IG/ IF

- La bonne compréhension immédiate en stratégie imagée.
- Une correction correcte (item 6)
- Le nombre de persévérations (10 /11 erreurs) dans les réponses erronées – ie pas de remise en cause + n'a pas détecté que quand je lui redemande c'est que la réponse peut être fausse.

Au cours de cette épreuve j'ai pu relever une erreur de lecture qui a entravé la compréhension. Cette erreur a été corrigée à la relecture correcte (Item 6).

Bonne lecture mais désignation incorrecte (10 items)

- Item 18 / « La petite fille est-elle tombée ? ». Gaël montre la petite fille qui saute à la corde.
- Items 20 / « Maman a dit que je mette ma veste » (choix image où la mère montre à l'enfant la veste à mettre) => non prise en compte du temps (a dit) + **élément perturbateur** : mère présente dans texte + image.

- Item 22 / « La fille, à qui le garçon a tiré les cheveux, a des lunettes. » Gaël montre le garçon à lunette à côté de la fille. Mauvaise gestion de l'enclassement qui perturbe le rattachement du sujet « fille » au groupe verbal « a des lunettes ».
- Item 23 / « Après avoir gonflé le bateau et joué dans l'eau P et M rentrent chez eux. » Il montre l'image où les enfants portent leur cartable. Non prise en compte du contexte (école <> plage) pour valider sa réponse.
- Item 24 / Gaël montre l'image où la mère est en train de gronder l'enfant, avec en arrière-plan le carreau cassé. Il ne prend pas en compte le temps de l'action : « l'a grondé ».
- Item 26 / « Le facteur a apporté une lettre à Antoine qui la lue et l'a posée sur le coin de la table. » Gaël montre l'image où l'enveloppe est posée sur le coin de la table. Non prise en compte des informations initiales (dont l'information importante : la lettre a été lue). Ne retient que la dernière assertion.
- Item 27 / Gaël montre la scène où les enfants sont en train de manger le gâteau. Non prise en compte du temps de l'action : « ils vont manger ».
- Item 29 / « Nicolas n'en a pas envie, mais il va se brosser les dents. Maman lui en a donné l'ordre. » Il montre l'image où la maman est présente avec l'enfant (dernier élément cité) (**élément perturbateur**). Non prise en compte du temps : « a dit »
- Item 30 / « Pierrette a écrit une lettre. Comme elle a écouté de la musique, elle a dû oublier de la poster. » Gaël montre l'image où Pierrette est en train d'écrire. Traitement partiel des informations, ici traitement de l'information initiale uniquement. Il ne prend en compte du temps de l'action : « a écrit ».
- Item 32 / « Lucas s'est levé et habillé. Il était en retard pour partir à l'école mais il a réussi à prendre son petit déjeuner. » Il montre l'enfant qui prend son petit déjeuner. Non prise en compte du temps de l'action : 'a réussi' à prendre son petit déjeuner. De plus influencé par le petit déjeuner cité en dernier, et représenté en image (**élément perturbateur**). Non prise en compte de l'information initiale : « s'est habillé ».

Gaël est performant en situation de compréhension imagée. Dès lors qu'il y a des inférences à faire, sa compréhension chute (limite basse du percentile 10).

Ce qu'on constate surtout c'est la non prise en compte du temps de l'action. De plus des traitements partiels des informations associés à des mauvaises analyses du contexte et des distracteurs présents dans les images sont repérés.

On constate également une confusion dans le traitement de propositions enchâssées.

Durant le test Gaël est volontaire, rapide (voire très rapide), et ne remet pas en cause ses réponses même à la répétition de la question.

1.3 Cas de Julie :

LMCR-R passé le 29/11/12 – Classe actuelle = CM1

Epreuve de Lecture 1 minute :

Julie a lu 45 mots mais a produit 6 erreurs non autocorrigées.

Nature de ces erreurs : essentiellement des erreurs de décodage de mots irréguliers (tous / chorale / naïf) + une erreur de conversion graphème / phonème (parc /cousin) / paralexie (phare lu phrase)

Ce résultat place Julie au niveau de décodage CE2.

Epreuve de Compréhension en lecture

Les résultats donnent :

IG = IG1 = 14 - Stratégie de compréhension imagée (aucune correction correcte)

IF = IF1 = 5 ce qui est très chuté – Stratégie de compréhension inférentielle (aucune correction correcte)

Le résultat global CG = IG+IF = 19 ce qui est très chuté pour un enfant de cet âge) et témoigne d'une difficulté de compréhension en modalité LECTURE portant à la fois sur les capacités de compréhension explicite et surtout en compréhension inférentielle.

CI (compréhension immédiate) = IF1+ IG1 = 19

Commentaires :

Il est intéressant de noter :

Une compréhension globale chutée (en deçà de son âge)

- Aucune correction correcte
- Le nombre de persévérations (10 /11 erreurs) dans les réponses erronées – ie pas de remise en cause + n'a pas détecté que quand je lui redemande c'est que la réponse peut être fausse.

Au cours de cette épreuve j'ai pu relever plusieurs erreurs de lecture qui ont ou pas entravé la compréhension.

Mauvaise lecture mais désignation correcte

- Item 12 / Le chat « donc » (dont) j'ai tiré la queue m'a griffé

Mauvaise lecture désignation incorrecte mais cohérent (1 item)

- Item 18 / Pas de liaison faite : « est- elle » + pas d'intonation (liée à l'interrogation) ce qui peut induire : La petite fille et elle tombait.

Mauvaise lecture désignation incorrecte non cohérent (5 items) – compréhension pouvant être rendue impossible -

- Item 11 (IG) / Mais où est le poisson que j'avais « poussé » (posé) sur cette table ? Julie montre l'image où il y a le poisson sur la table, le chat et l'enfant jouent, la mère est vue de dos. Julie semble interpréter cette question comme un propos que tient la maman à son enfant (tourne le dos donc ne voit pas la table où est posé le poisson ?) ??
- Items 20 / Maman a dit que je « mettais » (mette) ma veste. Julie choisit l'image où le monsieur montre à l'enfant la veste à mettre puis la mère). Il n'y a pas de prise en compte du temps (a dit) + **élément perturbateur** : mère présente dans texte + image quand elle se corrige.
- Item 25 / J'ai mangé tous les bonbons du paquet « quand » (que) la dame m'avait donnés. Julie se corrige à la 2^{ème} lecture et lit bien 'que'. Elle montre à chaque fois l'image où la dame

donne le paquet : non prise en compte du temps de l'action + **élément perturbateur** de la présence de la dame (texte / image).

- Item 30 / Pierrette a écrit une lettre. Comme elle a écouté de la musique, elle a dû oublier (de) la poster.

Julie montre l'image où l'enfant est en train d'écouter de la musique. Traitement partiel des informations, ici traitement de l'information intermédiaire (**élément perturbateur**) + pas de prise en compte du temps de l'action.

- Item 31 / Philippe a trouvé un tableau au « gentil/génir » (grenier). Il est allé prendre des outils à l'atelier et (l)'a accroché. Elle montre l'enfant en train de prendre des outils. Non prise en compte du temps de l'action (est allé prendre). Une seule information (intermédiaire) est traitée. Les outils jouent le rôle d'**éléments perturbateurs**.

Bonne lecture mais désignation incorrecte (7 items)

- Item 9 (IG) / L'ours dort. Montre l'image où les ours dorment. Julie ne traite pas le genre. Est-ce que Julie est influencé par la position de l'ours seul qui est assis et non allongé (ie position non classique) ?
- Item 17 / J'aimerais bien aller dehors ! Julie montre l'enfant habillé pour sortir, main sur la poignée de porte. Non prise en compte du souhait véhiculé par le conditionnel qui est différent de l'action qui va se réaliser.
- Item 22 / La fille, à qui le garçon a tiré les cheveux, a des lunettes. Julie montre l'image 4 où on voit le garçon en train de tirer les cheveux. Elle ne traite pas le temps de l'action 'a tiré' les cheveux.
- Item 23 / Après avoir gonflé le bateau et joué dans l'eau P et M rentrent chez eux (pas de liaison chez eux). Julie montre l'image où les enfants portent un cartable. Ne tient pas compte du paramètre non logique : cartable / plage.
- Item 26 / Le facteur a apporté une lettre à Antoine qui la lue et l'a posé sur le coin de la table. Elle montre l'image où l'enveloppe est posée sur le coin de la table. Non prise en compte des informations initiales. Ne retient que la dernière assertion.
- Item 29 / Nicolas n'en a pas envie, mais il va se brosser les dents. Maman lui en a donné l'ordre. (pas de liaison entre 'en' et 'a'). Elle montre l'image où la maman est présente avec l'enfant (dernier élément cité) (**élément perturbateur**). Non prise en compte du temps de l'action : 'a dit'
- Item 32 / Luc s'est levé et habillé. Il était en retard pour partir à l'école mais il a réussi à prendre son petit déjeuner. Julie montre l'enfant en train de mettre ses chaussures. Non prise en compte du temps de l'action : 's'est levé et habillé'. C'est la 1^{ère} information qui est traitée.

Ce qu'on observe fréquemment chez Julie :

Sa compréhension imagée est meilleure que sa compréhension inférentielle. Cependant elle se situe à la limite basse du percentile 25 en compréhension imagée.

Des erreurs de lecture pouvant être à l'origine d'erreur mais pas de façon significative (ie résultats incorrects assez équilibrés entre les items lus avec erreur (5) et les items lus sans erreur (7)) On peut noter au moins 3 items dont les erreurs ont pu perturber la compréhension : Items 11, 25, 31

Non prise en compte du temps de l'action (Le passé est traité comme du présent).

Il semble que Julie réduise sa compréhension à une information (initiale, intermédiaire, finale) sans prendre en compte les autres éléments qui précèdent ou suivent, celle qui fait le plus de sens pour elle. A corrélérer avec le peu d'aisance en lecture ? Attention portée sur le décodage au détriment des informations lues, voire mal lues.

Par ailleurs on peut s'interroger sur son niveau lexical général de Julie. Exemple : Item 25 grenier : mal lu à 2 reprises non corrigé.

Attitude : Julie ne laisse rien paraître de sa compréhension. Elle désigne rapidement les items (ce qui conforte l'impression qu'elle se saisit partiellement de l'énoncé et s'en contente). Les erreurs de lecture ne la perturbe pas plus même celles rendant l'énoncé non compréhensible.

II. BILANS TCS – Test de Compréhension Syntaxique

Bilan TCS réalisé avec les enfants :

- Désignation d'images
- Appariement d'énoncés
- Mime

MODALITE CHOISIE :

orale + texte laissé sous les yeux pour exclure toute erreur de décodage.

REMARQUES :

Paramètre perturbateur : débit / rythme qui a pu être trop rapide notamment dans les épreuves d'appariement. Test du mime qui est trompeur dans sa dénomination (un enfant s'attendait à mimer) + nombreux blocages à manipuler des cartes. Dans certaines circonstances, il aurait mieux valu des personnages/ figurines.

PRECISION SUR L'ANALYSE : (tiré du manuel d'utilisation TCS).

Dans les analyses des résultats des tests ci-après, les commentaires tirés directement du manuel sont indiqués en italique et par un * . Ex : ***Confusion** entre l'énoncé hypothétique et l'énoncé présentant une réalisation**

Le TCS rappelle les principales stratégies linguistiques :

Stratégie lexicale : Le sujet ne prend en compte que les éléments lexicaux de l'énoncé et non les mots-outils ou morphèmes. Il ne fait pas de liens entre les mots.

Stratégie lexico-pragmatique ou pragmatiques : Le sujet prend en compte les éléments lexicaux de l'énoncé puis il s'appuie sur ses connaissances pragmatiques pour interpréter l'énoncé.

Stratégie positionnelle : Le sujet s'appuie sur l'ordre des mots pour interpréter l'énoncé :

- Stratégie d'ordre absolu : 1^{er} syntagme rencontré = Agent / 2^{ème} syntagme = patient
- Stratégie de proximité : le syntagme le plus proche du verbe est considéré comme l'agent.

Stratégies morpho-syntaxiques : Le sujet prend en compte les éléments morpho-syntaxiques : genre et nombre, flexion verbales, mots outils (pronoms relatifs, personnels)

Stratégie complexe :

- Stratégie narrative : permet de prendre en compte des éléments logico-temporels des énoncés et donc de savoir dans quel ordre se passent les événements en s'appuyant sur des éléments morpho-syntaxiques et logiques.
- Stratégie métadiscursive : Elle met en œuvre des capacités de décentration par rapport à la situation d'énonciation.
-

II.1 Cas de Théo :

TCS passé le 10/01/13 – Age : 10 ans 10 mois

Score total = 11/33 – se situe à la borne sup du groupe 1 de sa classe d'âge (moyenne entre 19 à 27)

Epreuve de désignation :

Résultat : 7/11 – dans la moyenne de son âge (moyenne entre 6 et 9)

Epreuve d'appariement d'énoncés

Résultat : 1/11 – très chuté – appartient au groupe le plus faible (groupe 1) de sa classe d'âge (moyenne 5 à 9)

Epreuve de mime

Résultat : 3/11 – très chuté – appartient au groupe le plus faible (groupe 1) de sa classe d'âge (moyenne 7 à 19).

A noter : aucune consigne sur le temps imparti - temps estimé pour ces 3 épreuves : 32 minutes.

Nature des erreurs :

Désignations :

- Item 4 / Le garçon qui pousse la fille au pull rouge porte un pantalon bleu. Théo montre d : le garçon qui pousse la fille avec un pantalon bleu et pull rouge. Pb de gestion de l'enchâssement. Rattachement 'de porte un pantalon bleu' au référent le plus proche : la fille. *L'utilisation d'une **stratégie de proximité** peut amener Théo à appliquer les 2 éléments « pull rouge » et « pantalon bleu » au syntagme nominal le plus proche : la fille.**
- Item 8 / Le carton sur lequel est posé le livre est bleu. Théo montre c : Le carton bleu posé sur le livre. Mauvaise gestion du pronom relatif 'sur lequel', considéré comme équivalent le carton sur.... *La **stratégie lexicale** peut amener une erreur d'interprétation en ce qui concerne les relations spatiales.**
- Item 9 / Certaines filles sont grandes, toutes portent des robes, et quelques-unes ne sont pas blondes. Théo montre l'image a : où toutes les filles sont grandes. Déterminant 'certaines' mal traité. ***Méconnaissance du sens** de « certaines » ou non-traitement du début de l'énoncé (pb mémorisation ?).**
- Item 10 / Le troisième enfant en partant de la gauche a un pull rouge. Théo montre l'image b (hésitation) : 2 enfants à gauche en pull rouge + l'enfant à l'extrémité droite. Interprété

comme le garçon à gauche a un pull rouge ? non prise en compte : 'en partant de la gauche'.
Confusion entre le cardinal et l'ordinal du nombre 3 ou interprétation du sens de 'en partant de la gauche' comme 'à gauche' + non traitement du 3^{ème}.*

Appariements :

- Item 12 / C'est par le taxi que l'ambulance est doublée. Théo choisit b : Le taxi a fini de doubler l'ambulance (répété). Non prise en compte du temps de l'action : est doublée considérée comme a été doublée (ie passé au lieu du présent). **Flexion verbale non traitée.***
- Item 14 / Puisque le monsieur est passé au rouge et qu'il téléphone en roulant, le gendarme l'arrête. Théo choisit a : Le gendarme arrête le monsieur, puis le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant. Mauvaise gestion du déroulement des actions. Mauvaise gestion des causes / conséquences inféré par 'puisque'. **Confusion puis / puisque et /ou stratégie lexicale car les éléments lexicaux sont les mêmes que dans l'énoncé –cible.***
- Item 15 / Le monsieur, alors qu'il a un nouveau fusil, ne part pas à la chasse. Théo choisit c : parce qu'il a un nouveau fusil, le monsieur ne part pas à la chasse. Méconnaissance de la relation de concession entre propositions. Mécanisme de logique inverse complexe. **Confusion causalité et concession ou stratégie d'appariement en fonction de l'ordre des propositions qui est sensiblement le même que dans l'énoncé cible.***
- Item 16 / Quoiqu'il ait mal, il ne le montre pas. Théo choisit a : Il a mal quoiqu'il ne le montre pas. Méconnaissance de la relation de concession entre propositions. Mécanisme de logique inverse complexe. Redonne une proposition comportant la même conjonction : quoique. (élément perturbateurs ?) **Appariement en tenant compte du connecteur sans tenir compte de la proposition à laquelle il s'applique.***
- Item 17 / Avant de repasser, la dame, fait la vaisselle. Théo choisit d : la dame repasse avant de faire la vaisselle. Mauvaise restitution de la chronologie des faits. *Mauvaise gestion du terme 'avant'*. *Prise en compte de l'ordre des éléments sans tenir compte de la place de 'avant de', appariement d'éléments lexicaux semblables dans les 2 énoncés.**
- Item 18 / La dame, que coiffe le monsieur, sourit. Théo choisit c : la dame coiffe le monsieur et il sourit. Inversion total sur les attributions des sujets des verbes. Prise en compte linéaire et séquentielle. *Une stratégie de proximité a pu être utilisée : le syntagme nominal situé juste avant 'coiffer' est la dame et il est considéré comme l'agent de ce verbe, celui situé juste avant 'sourire' est 'le monsieur'.**
- Item 19 / Le garçon dont la fille se moque a un oiseau. Théo choisit a : Le garçon se moque de la fille qui a un oiseau. Inversion total sur les attributions des sujets des verbes. Prise en compte linéaire et séquentielle. *Une stratégie d'ordre a pu être utilisée : le 1^{er} syntagme nominal rencontré est l'agent 'le garçon' et le 2^{ème} 'la fille' est le patient de 'se moquer'. Une stratégie de proximité est utilisée pour la 2^{ème} partie de l'énoncé : le syntagme nominal le plus proche du verbe 'avoir' est 'la fille' et il est considéré comme son agent.**
- Item 20 / Il les lui offre. Théo choisit d : Marc offre une rose à Julie et à Alice. Mauvaise attribution des pronoms. Problème dans le traitement des anaphores. *Non prise en compte de 'les' et /ou amalgame entre les 2 pronoms sans tenir compte de leurs fonctions respectives. Et/ou inversion des fonctions des pronoms personnels compléments. 'Lui' est parfois co-référent à Marc en tenant compte seulement des notions de genre et de nombre mais pas de la fonction du pronom personnel dans l'énoncé.**
- Item 21 / Si les garçons ont un foulard, alors ils portent un chapeau. Théo choisit b : Si les garçons ont un foulard alors ils portent un chapeau. Mauvaise gestion de la relation de cause à effet. Redonne une proposition comportant la même structure si... alors. (éléments

perturbateurs ?) **Non connaissance de l'uni-directionnalité de l'énoncé conditionnel et donc de sa non-réversibilité, sans tenir compte de la place des connecteurs, si... alors.***

- Item 22 / Si je gagnais au loto, je m'achèterais une voiture. Théo choisit d : je gagnerai au loto, donc je m'achèterai une voiture. Non prise en compte de la dimension conditionnelle de la proposition. **Confusion** entre énoncé **conditionnel** et supportant la notion **d'hypothèse** et énoncé **causal**, supportant des événements **réalisés** et/ou confusion futur et conditionnel à cause de **la similarité des formes de flexions verbales.***

Mimes :

- Item 23 / la 2^{ème} fille blonde a un pantalon bleu. Théo me donne une seule carte avec une fille blonde et un pantalon bleu (perplexe... devant ma demande de confirmation). Il ne voit pas ce qu'il peut me proposer d'autre... (découverte du test... ? effet perturbateur).
- Item 24 / Le garçon ayant été embrassé par la fille, saute de joie. Théo fait sauter le garçon uniquement. Il ne fait pas d'allusion à la fille qui a embrassé le garçon.
- Item 25 / Le garçon que lave la fille joue avec le canard. Il prend les bonnes cartes. La fille joue avec le canard (fille et canard approchés) (incorrect). Il dit : le garçon lave la fille (incorrect). Une **stratégie d'ordre** peut amener Théo à mimer les actions dans l'ordre linguistiques où elles sont présentées sans tenir compte du pronom relatif.*
- Item 26 / L'oie pince la chèvre que le cochon suit. L'oie pince la chèvre (correcte). Le cochon suit l'oie (incorrect). Mauvais rattachement de l'action de 'suivre'. Influencé par la disposition des cartes chèvre est devant l'oie... le cochon est derrière, donc derrière l'oie.
- Item 29 / Quelques filles sont petites et tous les garçons sont grands. Il prend 5 filles de petites tailles (incorrect), puis met 2 garçons grands (correct), puis une ajoute un moyen (incorrect). Plus tard, je lui demande de me donner la taille qu'il pense en reprenant ces 3 garçons, il me dit : grand, moyen, petit. Non prise en compte des adjectifs indéfinis : quelques et tous. *Il est possible que le sens de 'quelques' ne soit pas tout à fait intégré et qu'il soit assimilé à 'un petit nombre de' sans notion d'inclusion : Quelques petites filles = quelques filles sont petites.**
- Item 31 / Le garçon blond est plus petit que le garçon roux et celui-ci n'est pas aussi grand que le garçon à lunettes. Met un petit garçon blond. Me demande de répéter puis ajoute un petit garçon à lunettes. Ils sont de la même taille. Non prise en compte de tous les éléments de l'énoncé (enfant roux). Il traite : garçon blond plus petit que par : le petit garçon blond. Ne traite pas les comparatifs. La **co-référence** est nécessaire pour traiter 'le garçon roux' = celui-ci, ie une **stratégie morpho-syntaxique.***
- Item 32 / La fille au pull rouge est plus grande que la fille au pull jaune et la fille au pull bleu est plus grande que celle au pull rouge. Théo me présente 3 grandes filles : avec pull jaune, bleu et rouge. Il traite les 3 personnages de l'énoncé. Mais ne sait pas traiter les comparatifs. **Co-référence** nécessaire pour traiter celle au pull rouge et comprendre qu'il s'agit de la même fille qu'au début de l'énoncé. **Les confusions superlatifs/comparatifs** amènent Théo devant un **conflit**. Il me donne donc des filles toutes grandes.*
- Item 33 / Le garçon court après avoir mis son chapeau. Théo me montre le garçon avec le chapeau, et me dit, c'est lui qui court. Il ne mentionne pas l'étape précédente qui est de mettre le chapeau.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Problème de rattachement des bons référents aux actions quand il y a des propositions enchâssées. Souvent interprétation linéaire et séquentielle (ie ordre des actions et intervenant fonction de l'ordre d'apparition dans l'énoncé). Visible dans les propositions relatives : que, sur lequel... |
|--|

- Stratégies utilisées : stratégie de proximité, stratégie positionnelle ou stratégie lexicale.
- Déficit d'utilisation de stratégie : morpho-syntaxique.
- Problème de définitions d'adjectifs indéfinis : quelques, tous, certains. (assimilés à 'des' ?).
- Problème de gestion des comparatif (plus petit que, plus grand que)
- Problème de gestion des relations de cause à effet (si alors, puisque)
- Méconnaissance des relations de concessions (quoique, bien que...)
- Problème de traitement des anaphores + attribution des fonctions (lui (coi), les (cod))
- Problèmes dans la restitution de tous les événements de l'énoncé. Souvent le dernier est rappelé.
- Problème dans le traitement du temps de l'action (passé/présent/ conditionnel).
- Problème de restitution de la chronologie si l'énoncé présente un ordre inverse.
- Problème de gestion de l'ordinalité (2^{ème}, 3^{ème} ...)
- Problème de gestion du gérondif : en partant de la gauche = à gauche.
- Grande difficulté pour passer de l'énoncé à la représentation à l'aide des cartes.
- Problème de traitement de la co-référence.

II.2 Cas de Gaël :

TCS passé le 11/01/13 – Age : 11 ans 10 mois

Score total = 20/33 – Est à la limite basse de la moyenne de son âge (moyenne de 20 à 28)

Epreuve de désignation :

Résultat : 5/11 – Est à la limite supérieure du groupe 1 le plus faible (moyenne de son âge = 7 à 10)

Epreuve d'appariement d'énoncés

Résultat : 8/11 – Est dans la moyenne de son âge (moyenne de 6 à 9)

Epreuve de mime

Résultat : 6/11 - Est à la limite supérieure du groupe 2 le plus faible (moyenne de son âge = 7 à 10)

Résultats : Les résultats de Gaël sont assez homogènes (moyennes ou moyenne faible). Cependant et étonnement, la désignation a donné des résultats chutés.

A noter : aucune contrainte de temps n'a été imposée - temps estimé pour ces 3 épreuves : 26 minutes.

Nature des erreurs :

Désignation :

- Item 4 / Le garçon qui pousse la fille au pull rouge porte un pantalon bleu. Gaël montre l'image b : le garçon en pull rouge et pantalon bleu qui pousse la fille. Mauvaise attribution : 'au pull rouge'. *L'utilisation d'une **stratégie de non changement de rôle** peut amener Gaël à relier tous les verbes de l'énoncé au 1^{er} syntagme nominal rencontré : ici le garçon qui devient alors le sujet de 'pousser' et de 'porter' et qui devient propriétaire du pull rouge.**

- Item 5 / La dame tient le bébé qui sourit à la fille qui pleure. Gaël montre a : la dame qui sourit portant le bébé, et la petite fille qui pleure à côté. Mauvaise attribution du sujet à 'sourit'. Problème de gestion du pronom relatif qui. *L'utilisation d'une **stratégie de non changement de rôle** peut amener Gaël à penser que le 1^{er} syntagme nominal rencontré 'la dame' est le sujet des verbes 'tenir' et 'sourire'.**
- Item 7 / Le monsieur porte la fille qu'embrasse la dame qui porte une écharpe rouge. Gaël montre l'image a : le monsieur qui embrasse la fillette qu'il a dans les bras et se tient à côté de la dame avec une écharpe rouge. Mauvaise gestion du pronom relatif que (qu'). ***Une stratégie de non-changement de rôle ou positionnelle** peut amener Gaël à penser que le 1^{er} syntagme nominal rencontré est le monsieur et qu'il est l'agent de 'porter' et 'embrasser' et que le 2^{ème} syntagme nominal rencontré est la fille et qu'elle est le patient de 'porter' et 'embrasser'.**
- Item 8 / Le carton sur lequel est posé le livre est bleu. Gaël montre a : le livre bleu posé sur le carton. Traité comme : le carton est posé sur le livre bleu. Mauvaise gestion de l'enchâssement et du pronom relatif sur lequel traité comme sur. *L'utilisation d'une **stratégie de proximité** peut amener Gaël à penser que 'le livre' est l'agent de 'être bleu' parce qu'il est le syntagme nominal le plus proche.**
- Item 9 / Certaines filles sont grandes, toutes portent des robes, et quelques-unes ne sont pas blondes. Gaël montre a : l'image a où toutes les filles sont grandes. Déterminant 'certaines' mal traité. *Problème de **mémorisation** ?**
- Item 10 / Le troisième enfant en partant de la gauche a un pull rouge. Gaël montre l'image a : le garçon en pull rouge est le 3^{ème} en partant de la droite. Mauvaise gestion du gérondif : 'en partant de la gauche' interprété comme : 'en partant de la droite'. *Confusion possible entre cardinal u nombre et l'ordinal.**

Appariements :

- Item 15 / Le monsieur, alors qu'il a un nouveau fusil, ne part pas à la chasse. Gaël choisit b : Le monsieur a un nouveau fusil, alors il ne part pas à la chasse. Mauvaise gestion de la relation de cause à effet. Redonne une proposition avec la conjonction 'alors' : élément perturbateur ? *Inversion cause / conséquence et ou **stratégie lexicale**. Ou confusion entre 'alors' et 'alors que'.**
- Item 18 / La dame, que coiffe le monsieur, sourit. Gaël choisit a : Le monsieur coiffe la dame et il sourit. Mauvaise attribution de l'action – gestion du pronom relatif que. *Une **stratégie d'ordre relatif** a pu être utilisée : le groupe nominal le plus proche des 2 verbes est le monsieur, considéré comme l'agent des 2 verbes.**
- Item 21 / Si les garçons ont un foulard, alors ils portent un chapeau. Gaël choisit c: Les garçons ont un foulard et portent un chapeau. Problème de gestion de la relation de cause à effet si... alors. ***Confusion** entre l'énoncé hypothétique et l'énoncé présentant une réalisation**

Mimes :

- Item 23 / la 2^{ème} fille blonde a un pantalon bleu. Gaël propose plusieurs cartes qui montrent que ce qu'il prend en compte c'est le numéro d'ordre appliqué à fille et non fille blonde. *Problème de **co-référence**.**
- Item 25 / Le garçon que lave la fille joue avec le canard. Gaël prend les bonnes images fille et canard et garçon sale. Il dit : La fille joue avec le canard. Mauvaise gestion de l'enchâssement. Il rattache « joue avec le canard » à la fille : terme le plus proche au lieu du

sujet correct éloigné : le garçon. Bonne attribution de l'action : laver = bonne gestion de la relative : que. *Stratégies possibles : Stratégie de non changement de rôle – stratégie de proximité – stratégie d'ordre.**

- Item 26 / L'oie pince la chèvre que le cochon suit. Gaël me montre le cochon suit la chèvre et l'oie. L'oie pince la chèvre. Il gère mal la relative que : il l'associe à la chèvre et l'oie et non pas au cochon seul.
- Item 29 / Quelques filles sont petites et tous les garçons sont grands. Il prend 4 filles de petites tailles (incorrect), puis met 4 garçons grands (correct). A noté : au départ il avait pris des grandes filles, il s'est autocorrigé quand j'ai relu la consigne (à mon initiative). Quand je lui demande si cela convient, il me dit : oui, ici il y a quelques petites filles, et là quelques grands garçons. Pas de conscience de la différence de sens portés par : tous, quelques (semble l'entendre par 'des'). Le sens de 'quelques' n'est pas tout à fait intégré et est assimilé à 'un petit nombre de' **sans notion d'inclusion**. Gaël choisi alors un petit nombre de petites filles mais pas de grandes filles. *Quelques filles sont petites est assimilé à 'quelques petites filles'.**
- Item 30 / Tous les garçons ont des chapeaux et leurs chapeaux ne sont pas tous noirs. Il relit. Il associe à chaque garçon un chapeau bicolore jaune et noir. Mauvais traitement de tous, interprété équivalent à 'tout'. La **co-référence** est nécessaire. *La prise en compte de la négation est importante en co-référence à tous (pas tous noirs différent de pas noirs).**

- Problème de traitement des pronoms relatifs : qui, que, sur lequel.
- Problème de traitement des relations de causes à effet.
- Problèmes de traitement des adjectifs indéfinis : quelques (notion d'inclusion), tous, certains
- Problème de traitement de l'information spatiale : en partant de la gauche (traité comme en partant de la droite)
- Problèmes de traitement de l'enchâssement.
- Stratégies utilisées : stratégie de non changement de rôle, lexicale, positionnelle(proximité, d'ordre).
- Déficit d'utilisation de stratégie : morpho-syntaxique.
- Problème de traitement de la co-référence.

II.3 Cas de Julie :

TCS passé le 10/01/13 – Age : 10 ans 5 mois

Epreuve de désignation :

Résultat : 5/11 – légèrement chuté – appartient à la borne sup du groupe 2 de sa classe d'âge - la moyenne de son âge (moyenne entre 6 et 9)

Epreuve d'appariement d'énoncés

Résultat : 5/11 – est dans la moyenne basse de sa classe d'âge (moyenne 5 à 8)

Epreuve de mime

Résultat :

A noter : aucune consigne de temps n'a été donné - temps estimé pour ces 3 épreuves non terminées : supérieur à 40 minutes. Particulièrement long. De nombreuses répétitions demandées.

Nature des erreurs :

Désignations :

- Item 4 / Le garçon qui pousse la fille au pull rouge porte un pantalon bleu. Julie montre b : le garçon en pull rouge et pantalon bleu qui pousse la fille. Mauvaise attribution : 'au pull rouge'. *L'utilisation d'une **stratégie de non changement de rôle** peut amener Gaël à relier tous les verbes de l »noncé au 1^{er} syntagme nominal rencontré : ici le garçon qui devient alors le sujet de 'pousser' et de 'porter' et qui devient propriétaire du pull rouge.**
- Item 5 / La dame tient le bébé qui sourit à la fille qui pleure. Julie montre a : La dame qui sourit portant le bébé, et la petite fille qui pleure à côté. Mauvaise attribution du sujet à 'sourit'. Problème de gestion de l'enchâssement. . *L'utilisation d'une **stratégie de non changement de rôle** peut amener Gaël à penser que le 1^{er} syntagme nominal rencontré 'la dame' est le sujet des verbes 'tenir' et 'sourire'.**
- Item 8 / Le carton sur lequel est posé le livre est bleu. Julie montre a : le livre bleu posé sur le carton. Traité comme : le carton est posé sur le livre bleu. Mauvaise gestion de l'enchâssement et du pronom relatif sur lequel traité comme sur. *L'utilisation d'une **stratégie de proximité** peut amener Gaël à penser que 'le livre' est l'agent de 'être bleu' parce qu'il est le syntagme nominal le plus proche.**
- Item 9 / Certaines filles sont grandes, toutes portent des robes, et quelques-unes ne sont pas blondes. Julie montre a : où toutes les filles sont grandes. Déterminant 'certaines' mal traité. *Problème de **mémorisation** ?**
- Item 10 / Le troisième enfant en partant de la gauche a un pull rouge. Julie montre b : 2 enfants à gauche en pull rouge + l'enfant à l'extrémité droite. Interprété comme le garçon à gauche a un pull rouge ? non prise en compte : en partant de la gauche. . ***Confusion entre le cardinal et l'ordinal du nombre 3 ou interprétation du sens de 'en partant de la gauche' comme 'à gauche' + non traitement du 3^{ème}.****
- Item 11/ Il la leur offre. Julie montre a : le garçon offre plusieurs cadeaux à deux personnes. Mauvaise gestion du pronom 'lui'. ***Non traitement du pronom « la » ou du genre du pronom.****

Appariements :

- Item 12 / C'est par le taxi que l'ambulance est doublée. Julie choisit c : L'ambulance est en train de doubler le taxi. Mauvaise gestion de la passive. *Une **stratégie lexico-pragmatique** peut amener Julie à penser que les ambulances roulent plus vite que les taxis et donc que c'est l'ambulance qui double.**
- Item 17 / Avant de repasser, la dame, fait la vaisselle. Julie choisit d : la dame repasse avant de faire la vaisselle. Mauvaise restitution de la chronologie des événements présentés en ordre inverse. *Mauvaise gestion du terme 'avant'. Prise en compte de **l'ordre des éléments sans tenir compte de la place de 'avant de', appariement d'éléments lexicaux semblables dans les 2 énoncés.****
- Item 18 / La dame, que coiffe le monsieur, sourit. Julie choisit b : la dame coiffe le monsieur et elle sourit. Mauvaise attribution de l'action : passive ? *Une **stratégie d'ordre absolu** ou une **stratégie des NVN** ont pu être utilisées : le 1^{er} syntagme nominal rencontré (la dame) est considérée comme l'agent. Le 2^{ème} (le monsieur) est considéré comme le patient. **Une stratégie de non-changement de rôle** a également pu être utilisée en plus : le 1^{er} syntagme nominal (la dame) est considérée comme l'agent de tous les verbes de l'énoncé.**

- Item 20 / Il les lui offre. Julie choisit d : Marc offre une rose à Julie et à Alice. Mauvais rattachement des pronoms aux référents – problèmes de gestion des fonctions quoi / à qui. *Non prise en compte de 'les' et /ou **amalgame** entre les 2 pronoms sans tenir compte de leurs fonctions respectives. Et/ou **inversion des fonctions des pronoms personnels compléments**. 'Lui' est parfois co-référent à Marc en tenant compte seulement des notions de genre et de nombre mais pas de la fonction du pronom personnel dans l'énoncé.**
- Item 21 / Si les garçons ont un foulard, alors ils portent un chapeau. Julie choisit a : Les garçons ont un foulard s'ils portent un chapeau. (répétée 2 fois). Mauvaise gestion de la relation de cause à effet. Redonne une proposition avec la forme si... alors. (éléments perturbateurs ?). **Non connaissance de l'uni-directionnalité de l'énoncé conditionnel et donc de sa non-réversibilité. Ou utilisation d'une stratégie qui consiste à appairer les mots dans l'ordre où ils sont présentés dans l'énoncé cible sans tenir compte de la place du connecteur 'si'.***
- Item 22 / Si je gagnais au loto, je m'achèterais une voiture. Julie choisit c : Je m'achèterai une voiture puisque j'ai gagné au loto. Interprétation du conditionnel comme du futur : je m'achèterais = je m'achèterai. **Confusion entre énoncé hypothétique virtuel et énoncé présentant une réalisation.***

Mimes :

Cette épreuve de manipulations n'est pas du tout évidente pour Julie !!! Présentation pas adéquate pour cette enfant. Il y a eu donc au départ de nombreuses répétitions pour encourager Julie à produire quelque chose. (item 24, 25, et 26 répété au-delà des consignes).

- Item 23 / la 2^{ème} fille blonde a un pantalon bleu. Julie me donne 3 cartes : fille brune + pantalon bleu – fille blonde + pantalon bleu – fille blonde + pantalon rouge. Applique 2^{ème} à fille et non fille blonde.
- Item 24 / Le garçon ayant été embrassé par la fille, saute de joie. Aucune production
- Item 25 / Le garçon que lave la fille joue avec le canard. Julie prend les images fille et canard, dit : La fille joue avec le canard. Elle ne réalise pas la 1^{ère} partie de l'énoncé.
- Item 27 / Le chien poursuit le garçon qui court après l'oiseau que le chat dépasse. Julie met dans l'ordre le chien, le garçon et l'oiseau. S'interroge sur l'oiseau dépasse qui : l'oiseau ou le garçon et le chien. Finalement choisit d'insérer le chat entre le chien et le garçon et de le faire dépasser le garçon et l'oiseau. *Le fait que 'dépasser' ne soit pas suivi par son cod peut amener Julie à penser que le chat dépasse plus de personnages qu'attendu.** **Epreuve interrompue faute d'adhésion de Julie**

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Problème de traitement des anaphores + attribution des fonctions (lui (coi), les (cod)) - Problème de définitions d'adjectifs indéfinis : quelques, tous, certains. (assimilés à 'des' ?). - Problème de rattachement des bons référents aux actions quand il y a des propositions enchâssées. Souvent traitement partiel : linéaire et séquentielle (ie ordre des actions et intervenant fonction de l'ordre d'apparition dans l'énoncé). Visible dans les propositions relatives : que, sur lequel... - Stratégie de non changements de rôles, positionnelle, lexico-pragmatique - Déficit d'utilisation de stratégie : morpho-syntaxique. - Mauvaise gestion de la forme passive (doublé par... posé sur lequel...) - Mauvaise gestion de la relation cause à effet : si.. alors - Conditionnel traité comme du futur : si... alors je m'achèterais = je m'achèterai. - Problème de restitution de la chronologie si l'énoncé présenté dans un ordre inverse. |
|--|

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Problème de gestion du gérondif : en partant de la gauche = à gauche. - Grande difficulté pour passer de l'énoncé à la représentation à l'aide des cartes. |
|---|

III. BILAN L2MA (Langage oral- Langage écrit - Mémoire - Attention)

Toutes les épreuves ne sont pas passées. Selon les enfants, le choix de passer des épreuves plus spécifiques a été fait pour approfondir certains domaines

Epreuve de compréhension consignes complexes (CCC)

Epreuve de vocabulaire (VOC)

Epreuve d'intégration morphosyntaxique (IMS)

Epreuve de fluence sémantique (FLS)

Epreuve de fluence phonétique (FLP)

Epreuve de phonologie – répétition de mots difficile (NER-CER)

Epreuve des antonymes (ANT)

Epreuve mémoire de rappel de phrases, séquences de chiffres à l'endroit, à l'envers (MMO, MVI, MDI, CED, CDV, MPH)

Epreuve de lecture-compréhension morphosyntaxe (LMS)

III.1 Cas de Théo :

Cette épreuve s'est déroulée les 7 février 2013 et le 13 mars sur deux séances. Age : 10 ans 11 mois et 11 ans

- **Epreuve de compréhension consignes complexes (manipulations de cartes)**

Compréhension consignes complexes (CCC) : Total : 12/20
--

Il se situe sous la moyenne (-1σ) des enfants de CM2 et de ceux de 10 ans

Les erreurs :

- Consigne 5 : 'Après avoir retiré l'étoile verte, prend le carré bleu' : Il bouge l'étoile verte dans le tas, puis retire le carré bleu qu'il met de côté. 1^{ère} partie de la consigne non réellement exécutée.
- Consigne 9 : 'Peux-tu mettre un carré, juste avant la dernière forme ?' Théo prend un carré et le place en dernière position. Confusion : dernière = derrière ?
- Consigne 10 : 'Après avoir pris les bleus, prend aussi les carrés'. Théo prend les étoile et carrés bleus. Ne tient pas compte de la 2ème partie de consigne
- Consigne 11 : 'Au lieu de les classer par forme, peux-tu les classer autrement ?' Théo les place en ligne : 'J'ai classé par une où ...où y a pas toute la même forme.'



Une reformulation n'est pas aidante, ni le fait de faire 2 tas selon les formes : il extrait les cartes suivantes des tas formes Carré, Etoile et isole :



- Consigne 12 : 'S'il y a le même nombre d'étoiles et de carrés, prend en 1 de chaque' - répétée. Comme il y a 3 carrés et 2 étoiles, Théo ne devrait rien prendre. Théo prend une étoile Bleue. Non prise en compte de la condition d'exécution de la consigne. De plus, une de chaque non pris en compte.
- Consigne 14 : 'Avant de les remettre dans l'enveloppe, peux-tu les mélanger tous ?' - question répétée . Théo mélange sur la table puis s'arrête. Non prise en compte de la fin de la consigne (ie. les ranger).

- **Epreuve de vocabulaire :**

Désignation parties du corps = = 4/5 (pour 'nuque' Théo tapotte sa tête - hésite).

Dénomination d'images = dénomination d'images 6 / 20 = 4 items corrects spontanément dont une réponse pas sûre + 2 items corrects après sollicitation pour trouver un autre mot.

Vocabulaire (VOC) : **Total = 10/25 :**

Il se situe largement au-dessous de la moyenne (-2σ) des CM2, et de celles des enfants de 10ans.

Les erreurs :

- 'tambour' au lieu de 'tambourin'
- 'poivron' (hésite) au lieu de 'poireau'
- 'lavabo' (hésite) au lieu de 'évier'
- 'table à outil' au lieu de 'établi'
- 'pour remplir le gasoil pour pas déborder, c'est pas un débordeur' pour 'entonnoir'
- 'pull, manteau' au lieu de 'gilet'
- 'palette' pour 'brique' (dessin ?)
- 'raisin' (hésite : j'sais plus) pour 'mûres'
- 'cutter' (hésite : 'c'est quoi déjà...pour couper je sais plus) pour 'sécateur'
- 'accordéon' pour 'violon'
- Ne reconnaît pas, propose 'une poêle avec un grand manche, pour pas se brûler' pour 'louche' (dessin ?)
- 'bol... pour mettre les œufs' pour 'coquetier'
- 'citrouille' pour 'melon'
- 'une sorte de cane mais plus gros' pour 'cygne' (hésite : j'sais plus)

Les réponses imprécises.

- 'nez de cochon' au lieu de 'tétine' (dessin ?) – auto-correction : 'totote – une tétine : un truc pour boire au biberon'
- 'un meuble avec des livre' pour 'bibliothèque'... 'bibliothèque' donné sur sollicitation
- 'poivron' pour 'poivron' mais hésite.

Remarque : Pour beaucoup les erreurs sont des erreurs sémantiques, ou des méconnaissances du lexique. Dans ce cas, Théo utilise des explications fonctionnelles pour décrire l'objet. A plusieurs reprises, le dessin peut induire en erreur (palette, louche, tétine).

- **Epreuve d'intégration morphosyntaxique**

Syntaxe et dérivation flexionnelle Résultat = 3/5

Reformulation Résultat = 3/5

Intégration morphosyntaxique (IMS) : **Total 4/10**

Théo est largement au-dessous de la moyenne du CM2 (-1 σ) et des enfants de 10 ans

Les erreurs :

Syntaxe et dérivation flexionnelle

- Énoncé n°2 : 'La maman coud' => 'les mamans **couent**'
- Énoncé n°3 : 'Médor a soif, il boit' => 'Médor avait soif, il **boit**'

Reformulation

- Énoncé n° 6 : 'Aujourd'hui, Philippe a marqué un but' => 'Aujourd'hui un but a été marqué (par Philippe)'
- Énoncé n° 7 : 'Le plombier est venu parce que la machine a débordé' => 'La machine a débordé et le monsieur est venu'
- Énoncé n° 4 : 'Elle a réussi son examen, pourtant Marie n'est pas contente' => 'Marie n'est pas contente **car** elle a réussi son examen' Mauvais lien logique entre les 2 propositions.
- Énoncé n° 5 : 'La salle n'était pas encore remplie que les clowns ont commencé leur spectacle.' => 'Les clowns ont commencé le spectacle **sans que la salle était remplie**'

Remarque : Après répétition en lui disant d'être attentif, Théo complète l'énoncé n°6 correctement. En lui demandant de quel monsieur il s'agit, après un temps de latence Théo répond : le plombier puis reformule : 'La machine a débordé, le plombier est venu'.

- **Epreuve de fluence sémantique –évocation de mots associés à un thème imposé – chronométrée (1 minute)**

Sport : Résultat : 8 (dont un des exemples redonné) – et 1 jeu : renard-vipère.

Métiers : Résultat : 2 (agriculteur, routier, chauffeur routier, ceux qui construisent des maisons)

Vacances : Résultat : 4 (camping, pas de travail, jouer, aller en vacances) – 'c'est nul j'sais pas quoi dire'

Fluence sémantique (FLS) : **Total = 14**

Théo est largement au-dessous de la moyenne du CM2 (-1,5 σ) et des enfants de 10 ans

Remarque : A noter une difficulté pour comprendre la consigne : donner le plus grand nombre de métier : grand nombre ?

- **Epreuve de fluence phonétique –évocation de mots avec contrainte de lettre initiale imposée – chronométrée (1 minute)**

Mot commençant par 'p' : Résultat : 4 (dont un des exemples redonné) papi, pépé, paramètres, et panneau

Mot commençant par 'f' : Résultat : 4 (fumée, fromage, fusée, facteur)

Fluence sémantique (FLP) : **Total = 8**

Théo est largement au-dessous de la moyenne du CM2 (-1,5 σ) et des enfants de 10 ans

Remarque : dans la propose brochette puis réfléchit (4s puis 'Ah non'.
Les mots sont dits à équidistance dans le temps.

- **Epreuve MCT chiffres, mots, phrases / MDT chiffres**

Résultats :

Mémoire séquence à l'endroit (CED) : **Total = 2/5**

Mémoire séquence à l'envers (CEV) : **Total = 1/5**

Les résultats sont très chutés (-2 σ) au regard de la moyenne des enfants de CM2 ou de l'âge de 10ans

Mémoire rappel mot (MMO) : **Total : 3/6**

Ce score place Théo sous la moyenne des enfants de CM2 et de ceux âgés de 10 ans (-1 σ)

Mémoire rappel mot avec aide visuelle (MVI) : **Total : 5/6**

Théo a un score dans la moyenne des CM2 et des enfants de 10 ans (+2 σ)

On constate l'aide bénéfique du support visuel.

Mémoire rappel mot différé (MDI) : **Total : 5/6**

Théo a un score supérieur à celui des CM2 et des enfants de 10 ans (+1 σ). Il est vraisemblable que Théo revisualise les images précédemment présentées.

Epreuve de rappel de phrases (MPH) : **Total = 8/10**

Cela correspond à 3 phrases rappelées correctement sur 4.

Les résultats sont au-dessus de la moyenne des enfants de CM2 ou de l'âge de 10ans

Les erreurs :

- Mon oncle est allé acheter un journal illustré au kiosque => Mon oncle est allé acheter un journal (illustré) au kiosque.

Remarque :

Pour MMO il a fallu répéter 2 fois la consigne, il ne comprenait pas.

Pour MVI : il demande confirmation sur l'image des groseilles : 'c'est des groseilles, ça ?'

Pour MPH : Théo commençait à répéter dès les premiers mots entendus, il faut lui rappeler d'attendre la fin de la phrase pour répéter.

Remarque : On questionne par la suite Théo en lui montrant l'image de la torche en lui demandant comment il l'appelle. Il répond : une lampe électrique. Il connaît le mot 'torche' quand on lui propose.

- **Epreuve des contraires - antonymes**

Antonymes ou contraires (ANT) : **Total 5 /10**

Théo est juste à la moyenne ou légèrement inférieur à la moyenne des enfants de 10 ans, mais inférieur (-1σ) au regard d'enfants du CM2.

Les erreurs :

- 'matin' au lieu de 'lendemain' contraire de 'veille'
- 'le plat' au lieu de 'sortie' contraire de 'entrée'
- 'ne pas oublier' au lieu de 'se souvenir' contraire de 'oublier'
- 'incoupable' au lieu de 'innocent' contraire de 'coupable'
- 'court' au lieu de 'étroit' contraire de 'large' ???

Remarque : Notons les approximations faites par Théo : veille assimilée à soir, 'large' assimilé à 'long'. De plus il y a des difficultés d'évocation (accès ou absence de référent ?) 'le plat' donné au lieu de 'dessert', et des transformations négatives des mots proposés.

- **Phonologie et Répétition de 'mots difficiles'**

Score : Nombre d'erreurs de répétition (NER) : **Total : 1**

Score : Nombre de mots correctement répétés (CRE) : **Total :29**

Théo est juste à la moyenne ou légèrement inférieur à la moyenne des enfants de 10 ans, mais inférieur (-1σ) au regard d'enfants du CM2.

Les erreurs :

- Il a fait une inversion des 2 premiers phonèmes du mot 'perspicace.'

Remarque : pour bien répéter les mots, il les disait syllabe par syllabe ex : cos-mo-po-li-tain

- **Lecture-compréhension morphosyntaxe : pronoms personnels compléments et phrases enchâssées.**

Lecture-compréhension morphosyntaxe (LMS) : **Total : 16**

Théo est au-dessus de la moyenne ($+1\sigma$) des enfants de 10 ans et des enfants du CM2.

Remarque : Théo a procédé par élimination, il a commencé par placer 'elle en mange un', puis 'le père leur en donne un' puis 'elle en mange' puis 'le père leur en donne'.

Théo avait mis le chien pour : 'Le père dit ne **la** touche pas' puis s'est repris et a mis la fleur.

Dans un premier temps il ne voit pas de différence entre les 2 énoncés : 'Leur père **les leur** donne' et 'Leur père **le leur** donne'

III.2 Cas de Gaël :

Cette épreuve s'est déroulée le 8 février 2013 sur une seule séance. Gaël a montré beaucoup d'aisance, et une certaine rapidité, voire précipitation. Age : 11 ans 11 mois

- **Epreuve de compréhension consignes complexes (manipulations de cartes)**

Compréhension consignes complexes (CCC) : **Total : 16/20**

Il se situe au-dessus de la moyenne des CM2, et de celle des enfants de 10ans.

Les erreurs :

- Consigne 11 : ' Au lieu de les classer par forme, peux-tu les classer autrement ?' Gaël propose les 2 lignes suivantes :



Gaël n'a pas su trouver une autre façon de classer les cartes. Le terme équipe lui parle davantage : équipe des formes carré et forme étoile. Une aide supplémentaire (ie mettre ensemble ce qui peut aller ensemble) et du temps lui sont nécessaires pour classer par couleur.

- Consigne 14 : Avant de les remettre dans l'enveloppe, peux-tu tous les mélanger ? Il mélange uniquement les cartes et ne tient pas compte de la 2^{ème} partie de la consigne.

- **Epreuve de vocabulaire :**

Désignation parties du corps = 5/5

Dénomination d'images = 17 /20 = 13 items corrects spontanés + 4 items corrects après auto-correction (soit voisin sémantique 'pastèque' pour 'melon', 'maracas' pour 'tambourin', 'pince pour couper le rosier' pour 'sécateur' donné en toute fin - soit voisin phonologique : 'cocotier' pour 'coquetier').

Vocabulaire (VOC) : **Total = 22/25 :**

Il se situe largement au-dessus de la moyenne (>+1,5σ) des CM2, et de celles des enfants de 10ans.

Les erreurs :

- palette au lieu de brique (dessin ?)
- cloche à fromage au lieu de tétine (dessin ?)
- maïs pour épi de maïs

- **Epreuve d'intégration morphosyntaxique**

Syntaxe et dérivation flexionnelle Résultat = 5/5

Reformulation Résultat = 4/5

Intégration morphosyntaxique (IMS) : **Total 5/10**

Gaël est légèrement sous la moyenne du CM2 mais dans la moyenne des enfants de 10 ans

Les erreurs :

- Énoncé n°3 : 'Médor a soif, il boit' => 'Médor avait soif, il **but**' (attendu : il a bu)
- Énoncé n° 4 : 'Avant de venir, Pierre doit réparer sa voiture' => 'Pierre ne viendra qu'après qu'il ait réparé sa voiture' (attendu 'après avoir réparé sa voiture')
- Énoncé n°6 : 'Le plombier est venu parce que la machine a débordé' => 'La machine a débordé et le plombier est venu'
- Énoncé n°9 : 'Elle a réussi son examen, pourtant Marie n'est pas contente' 'Marie n'est pas contenteGaël commence par dire 'car 'puis demande à reformuler l'énoncé. Il complète alors : '**car** elle a réussi son examen'. Il semble gêné, mais finit par dire que ça lui convient.
- Énoncé n°10 : ' La salle n'était pas encore remplie que les clowns ont commencé le spectacle' => 'Les clowns ont commencé le spectacle malgré que la salle ne soit pas pleine' (attendu bien que la salle ne soit pas remplie)

- **Epreuve de fluence sémantique –évoocation de mots associés à un thème imposé – chronométrée (1 minute)**

Sport : Résultat : 8 (dont un des exemples redonné) mots donnés

Métiers : Résultat : 18 mots donnés

Vacances : Résultat : 14 mots donnés

Fluence sémantique (FLS) : **Total = 40**

Gaël est largement au-dessus de la moyenne du CM2 (+1,5 σ) et des enfants de 10 ans (+1,9 σ)

- **Epreuve MCT chiffres, mots, phrases / MDT chiffres**

Résultats :

Mémoire séquence à l'endroit (CED) : **Total = 2/5**

Mémoire séquence à l'envers (CEV) : **Total = 1/5**

Les résultats sont très chutés (-2 σ) au regard de la moyenne des enfants de CM2 ou de l'âge de 10ans

Mémoire rappel mot (MMO) : **Total : 3/6**

Ce score place Gaël sous la moyenne des enfants de CM2 et de ceux âgés de 10 ans (-1 σ)

Mémoire rappel mot avec aide visuelle (MVI) : **Total : 6/6**

Gaël a un score supérieur à celui des CM2 et des enfants de 10 ans (+1 σ)

On constate l'aide très bénéfique du support visuel.

Mémoire rappel mot différé (MDI) : **Total : 6/6**

Gaël a un score largement supérieur à celui des CM2 et des enfants de 10 ans (+2 σ) Il est vraisemblable que Gaël revisualise les images précédemment présentées.

Epreuve de rappel de phrases (MPH) : **Total = 2/10**

Cela correspond à une seule phrase rappelée sur 4.

Les résultats sont très chutés (-1,66 σ) au regard de la moyenne des enfants de CM2 ou de l'âge de 10ans

Les erreurs :

- Mon oncle est allé acheter un journal illustré au kiosque => Mon oncle est allé **chercher** un journal illustré au kiosque.
- Une fois la moisson terminée, les fermiers danseront toute la nuit => une fois **les** moissons terminées, les fermiers danseront toute la **soirée**.
- A condition qu'elle soit en vacances, elle pourra accompagner ses frères et sœurs en voyage => A condition qu'elle **sera sage en vacances**, elle pourra accompagner ses frères et sœurs en vacances.

Remarque : A noter les substitutions sémantiques sur les phrases courtes. Mais des substitutions qui modifient le sens sur des phrases plus longues.

Remarque : Après 2 minutes et après une épreuve de répétition de phrases, Gaël sait redonner les 6 mots (semble se remémorer les images – il les redonne quasiment dans l'ordre de désignation des images).

III.3 Cas de Julie :

Cette épreuve s'est déroulée les 11 et 18 avril 2013 mars sur deux séances. Age : 10 ans 8 mois

- **Epreuve de compréhension consignes complexes (manipulations de cartes)**

Compréhension consignes complexes (CCC) : **Total : 8/20**

Julie se situe sous la moyenne (-1,5 σ) des enfants de CM1 et de ceux de 10 ans (-2 σ).

Les erreurs :

- Consigne 1 : 'Enlève l'étoile bleue ou le carré blanc' : Julie retire les 2 cartes
- Consigne 2 : 'Si il y a un carreau jaune enlève un carré rouge.' : oralise : il n'y a pas de carré jaune ! Ortho : Alors ? Julie prend alors le carré rouge
- Consigne 5 : 'Après avoir retiré l'étoile verte, prend le carré bleu' : Julie fait les actions en ordre inverse : elle prend le carré puis l'étoile. Sur 2^{ème} proposition, se corrige- ne sait pas expliquer ce qu'elle a fait de différent, mais oralise ce qu'elle a fait.
- Consigne 6 : 'Avant de toucher l'étoile noire, enlève un carré rouge' : Julie retire le carré, puis retire l'étoile au lieu de la toucher – approximation dans la consigne.
- Consigne 7 : 'Peux-tu mettre une étoile parmi les carrés ? : Julie demande je dois la mettre où ? répétition puis place la carte au-dessus du tas
- Consigne 11 : 'Au lieu de les classer par forme, peux-tu les classer autrement ?' Julie les place en ligne : 'J'ai pas classé leur forme avec leur forme : j'ai tout mélangé. Ortho : tu ne les as

pas classé alors ? ben non comme il faut pas les classer. Classer autrement que = ne pas classer



- Consigne 14 : 'Avant de les remettre dans l'enveloppe, peux-tu les mélanger tous ? ' Julie prend son temps pour mélanger mais ne les met pas dans l'enveloppe (le fait sur répétition de consigne).

- **Epreuve de vocabulaire :**

Désignation parties du corps = 3/5 (pour 'nuque' Julie ne sait pas où se trouve sa nuque – pour paupière elle montre son sourcil).

Dénomination d'images = dénomination d'images

Vocabulaire (VOC) : **Total = 12/25 :**

Elle se situe au-dessous de la moyenne (-1 σ) des CM1, et de celles des enfants de 10ans.

Les erreurs :

- 'tomate' au lieu de 'poivron'
- 'arrosoir ' pour 'entonnoir'
- 'palette' pour 'brique' (dessin ?)
- 'c'est quoi ? ...arrosoir ?' pour 'tétine' (dessin ?)
- 'groseilles' pour 'mûres'

Les réponses imprécises.

- 'armoire à livre' au lieu de 'bibliothèque'
- 'pull' au lieu de 'gilet'
- 'table' au lieu de 'éta-bl'
- 'tambour' au lieu de 'tambourin'
- 'maïs' pour 'épi de maïs'
- 'bol' pour 'coquetier'

Remarque : On retrouve surtout des approximations lexicales. Dans ses réponses, Julie n'hésite pas ou peu et n'a jamais recours à la description fonctionnelle de l'objet.

- **Epreuve d'intégration morphosyntaxique**

Syntaxe et dérivation flexionnelle Résultat = 0/5

Reformulation Résultat = 0/5

Intégration morphosyntaxique (IMS) : **Total 0/10**

Cette épreuve est totalement échouée : Julie est largement au-dessous de la moyenne du CM1 (-2σ) et des enfants de 10 ans

Les erreurs :

Syntaxe et dérivation flexionnelle

- Énoncé n°1 : 'Pierre apprend' => 'Pierre et Jean **apprend**'
- Énoncé n°2 : 'La maman coud' => 'les mamans **couvent**'
- Énoncé n°3 : 'Médor a soif, il boit' => 'Médor avait soif, il **boit**'
- Énoncé n°4 : 'Avant de venir Pierre doit réparer sa voiture' => 'il ne viendra que **en retard**'. (hésite – 2^{ème} essai pas de changement).
- Énoncé n°5 : 'Avec son plâtre, elle ne pouvait pas marcher sans tomber' => 'Si elle avait marché, **elle tombait**'

Reformulation

- Énoncé n° 6 : 'Aujourd'hui, Philippe a marqué un but' => 'Aujourd'hui un but ' pas de réponse puis 2^{ème} émis : '**est mis par Philippe**'
- Énoncé n° 7 : 'Le plombier est venu parce que la machine a débordé' => 'La machine a **débordé et le plombier** est venu'
- Énoncé n°8 : ' Il a oublié son livre alors il a téléphoné à son copain' => 'il a téléphoné à un copain **pour avoir un livre**' puis se reprend : '**pour demander son livre à son copain**'
- Énoncé n° 9 : 'Elle a réussi son examen, pourtant Marie n'est pas contente' => 'Marie n'est pas contente **comme elle a pas réussi son examen**'
- Énoncé n° 10 : 'La salle n'était pas encore remplie que les clowns ont commencé leur spectacle.' => 'Les clowns ont commencé leur spectacle **de clown**'

Remarque : cette partie est difficile pour Julie qui ne sait pas restituer et réorganiser les termes de l'énoncé proposé.

- **Epreuve de fluence sémantique – évocation de mots associés à un thème imposé – chronométrée (1 min)**

Sport : Résultat : 13 (basket, foot, rugby, ballon, balle de tennis, tennis, raquette, ballon de foot, ballon de rugby, volley, handball, vélo, marathon) non comptabilisé : barque dit 2 fois.

Métiers : Résultat : 5 (fermier, vendeur de vêtement, mécano, plombier, électricien) : vendeur de pain, magasin non comptabilisés.

Vacances : Résultat : 6 (mer, ballon, cabanon, mobil-home, eau, sable)

Fluence sémantique (FLS) : **Total = 24**

Julie est dans la moyenne des CM1 et des enfants de 10 ans

- **Epreuve de fluence phonétique – évocation de mots avec contrainte de lettre initiale imposée – chronométrée (1 minute)**

Mot commençant par 'p' : Résultat : 7 : papa, papi, pape, parent, payer, patin, patiner

Mot commençant par 'f' : Résultat : 3 : force, forcer, fatigué (donne : déformé et flora)

Fluence sémantique (FLP) : **Total = 10**

Julie se trouve sous la moyenne (-1σ) des enfants de CM1 et des enfants de 10 ans.

- **Epreuve MCT chiffres, mots, phrases / MDT chiffres**

Mémoire séquence à l'endroit (CED) : **Total = 1/5**

Mémoire séquence à l'envers (CEV) : **Total = 2/5**

Les résultats sont très chutés (-2σ) pour la mémoire endroit au regard des scores CM1 ou de l'âge de 10ans. Ils le sont moins pour la mémoire envers (-1σ)

Mémoire rappel mot (MMO) : **Total : 4/6**

Ce score place Julie dans la moyenne des enfants de CM1 et de ceux âgés de 10 ans

Mémoire rappel mot avec aide visuelle (MVI) : **Total : 5/6**

Julie a un score dans la moyenne des CM1 et des enfants de 10 ans

On constate l'aide bénéfique du support visuel.

Mémoire rappel mot différé (MDI) : **Total : 5/6**

Julie a un score supérieur à celui des CM1 et des enfants de 10 ans ($+1\sigma$)

Epreuve de rappel de phrases (MPH) : **Total = 2 /10** : Cela correspond à 1 phrase rappelée correctement sur 4.

Le résultat est inférieur (-1σ) à celui des CM1 et des enfants de 10ans

Les erreurs :

- Mon oncle est allé acheter un journal illustré au kiosque => Mon oncle **a été acheté** un journal....illustré au **koste**.
- Une fois la moisson terminée, les fermiers danseront toute la nuit => **A fois** que la moisson **est terminée** les fermiers danseront toute la nuit.
- Comme il n'avait pas pris son blouson il a attrapé un gros rhume. => Comme il avait pas pris son blouson il a attrapé un gros rhume. (omission de la particule négative n')
- A condition qu'elle soit en vacances, elle pourra accompagner ses frères aînés en voyage => **Dès qu'elle est partie** en vacances elle **peut** accompagner ses frères aînés en vacances. Mauvaise restitution du lien conditionnel, remplaçant par un lien temporel (à condition=> dès que)

Remarque : Peu de respect des temps restitués.

- **Epreuve des contraires - antonymes**

Antonymes ou contraires (ANT) : **Total 5/10**

Julie est légèrement sous la moyenne des enfants de 10ans et de CM1.

Les erreurs :

- 'le jour' puis 'aujourd'hui' au lieu de 'lendemain' contraire de 'veille'
- 'déplier' au lieu de 'se souvenir' contraire de 'oublier'
- 'ne sait pas' au lieu de 'innocent' contraire de 'coupable'
- 'décepter' au lieu de 'refuser' contraire de 'accepter'
- 'petit' au lieu de 'étroit' contraire de 'large'

Remarque : Notons le néologisme 'décepter' basé sur des règles connues de construction de contraire (utilisation du préfixe dé). Construit de la même façon moyennant une approximation phonologique, elle propose déplier en contraire de oublier (approximation 'bl' et 'pl').

- **Phonologie et Répétition de 'mots difficiles'**

Score : Nombre d'erreurs de répétition (NER) : **Total : 3**

Score : Nombre de mots correctement répétés (CRE) : **Total :26/30**

Julie est

Les erreurs :

Difficulté pour Julie : 'obscurité.' 'subtiliser' et pour 'perspicace' : s'y prend à 2 fois

Remarque : certains mots étaient particulièrement syllabés.

- **Lecture-compréhension morphosyntaxe : pronoms personnels compléments et phrases enchâssées.**

Lecture-compréhension morphosyntaxe (LMS) : **Total : 14/16**

Julie est légèrement au-dessus de la moyenne des enfants de 10 ans et des enfants du CM2.

Les erreurs :

Julie a interverti les énoncés : 'leur père les leur donne' et 'son père les lui donne.' – elle ne traite pas le nombre des acteurs.

Remarque : Certains mots ont été omis à la lecture (ex : 'en')

LES SUPPORTS

I. Chou

CHOU de bernard Friot

Mme Michat aime beaucoup son fils. Comme elle aime aussi beaucoup les choux, elle l'appelle toujours " mon chou ".

Le fils Michat a horreur d'être pris pour un légume. Il répond à chaque fois :

- Je ne m'appelle pas " mon chou ", je m'appelle Michat.

- Oui, mon chou, répond Mme Michat.

Un matin, Mme Michat lave des chaussettes dans l'évier pendant que son fils prend son petit déjeuner. Le dos tourné, Mme Michat dit à son fils : Mon chou, dépêche-toi, tu vas arriver en retard à l'école.

Le fils Michat ne répond pas. Mme Michat se retourne et pousse un cri : sur la chaise où était assis son fils, il y a ... un chou !

- Mon chou, s'écrie Mme Michat. Mais qu'est-ce qui t'arrive ?

Elle prend le chou dans ses bras, le caresse, le cajole, l'embrasse, le console. Mon pauvre chou, mon pauvre chou, dit-elle. Qu'est-ce qu'on va faire ? Il faut pourtant que tu ailles à l'école ! C'est le jour de la dictée et des tables de multiplications !

Tout à coup, elle a une idée. Elle enfonce un bonnet sur la tête du chou, le pose dans un panier et l'emmène à l'école. Elle va trouver l'instituteur et lui dit en montrant le panier :

- C'est mon chou. Le pauvre chou, il est devenu tout chou.

L'instituteur la regarde d'un air ahuri et dit :

- Mais oui, mais oui, madame Michat. Vous feriez mieux de rentrer chez vous.

Mme Michat lui donne le panier avec le chou et retourne chez elle.

Devinez qui l'attend, affalé dans le canapé, en train de regarder la télévision ? Le fils Michat, évidemment.

Mme Michat s'est fâchée. Et elle n'a toujours pas pardonné à son fils. Maintenant, elle ne l'appelle plus jamais mon chou, mais, selon les jours, patate ou cornichon.

II. Têtes de pioche (Block-Heads) 1938 - Metro-Goldwyn-Mayer



Img1 : Oliver prend le journal tendu par le gardien. reprend à 3 reprises).



Img2 : Oliver regarde le journal (il s'y



Img3 : Oliver rend le journal au gardien et part.



Img4 : Oliver appelle l'ascenseur.



Img5 : Une voix d'homme demande à sortir.



Img6 : Oliver et l'enfant se saluent.



Img7 : Gros plan sur le visage de l'enfant. Il parle de voir et d'entendre adulte.



Img8 : Oliver est étonné de ce qu'il vient avec une voix d'homme



Img9 : Oliver étonné regarde une seconde fois l'enfant.



Img10 : Gros plan sur le cadran – l'aiguille montre le dernier étage.



Img11 : Le mouvement de l'aiguille vers le RDC est rapide. elle explose.



Img12 : Lorsque l'aiguille indique le RDC, elle explose.



Img13 : Le cadran se détache sous l'effet de l'explosion.



Img14 : Vu du RDC : oscillation de l'aiguille indiquant les étages.



Img15 : Vu du RDC : oscillation de l'aiguille



Img16 : Vu du RDC : oscillation de l'aiguille.



Img17 : Vu du RDC : oscillation de l'aiguille.



Img18 : Vu du RDC : oscillation de l'aiguille indiquant les étages.



Img19 : Les personnes de l'ascenseur sont toutes par terre. se relever.



Img20 : Oliver se fait aider pour se relever.



Img21: Oliver se fait aider pour se relever. l'ascenseur au RDC.



Img22 : Oliver sort de



Img23 : Oliver s'en va.



III. Les Schtroumpfs

	<p>Eh ! Mais... mais qu'est-ce que tu schtroumpfes ? Arrête ! Tu vas te casser la schtroumpf ! Schtroumpf pas, je monte !</p>	<p>Tu ne vas pas me dire que tu n'as compris pas ce vieux gag du Schtroumpf assis du mauvais côté de la branche ?</p>
<p>Voyons, il faut réfléchir avant de schtroumpfer ! Si tu restes de ce côté-ci, que se passera-t-il lorsque la branche schtroumpfera ? Tu schtroumpferas avec elle ! Il faut donc que tu te mettes de l'autre côté !</p>	<p>Voilà ! A présent, tu peux te remettre à schtroumpfer ta branche sans danger ! Elle schtroumpfera sans toi ! Ha là là ! Tu en as eu la chance que je schtroumpfais justement par là !</p>	
<p>Eh ! Mais... mais qu'est-ce que tu _____ ? Arrête ! Tu vas te casser la _____ ! _____ pas, je monte ! Voyons, il faut réfléchir avant de _____ ! Si tu restes de ce côté-ci, que se passera-t-il lorsque la branche _____</p>	<p>J'espère que cette leçon te schtroumpfera et qu'à l'avenir tu feras plus attention, car je ne le répéterai jamais assez : La prudence est la schtroumpf de la sûreté !</p>	
<p>_____ ? Il faut que tu te mettes de l'autre côté ! Voilà ! A présent, tu peux te remettre à _____ ta branche sans danger ! Elle _____ sans toi ! Ha là là ! Tu en as de la chance que je _____ justement par là ! J'espère que cette leçon te _____ et qu'à l'avenir tu feras plus attention, car, je ne le répéterai jamais assez : La prudence est la _____ de la sûreté !</p>		

LES ENREGISTREMENTS

I. Activité : CHOU

1	Enregistrement THEO 14 février 2013 : CHOU	62
2	- Aujourd'hui ça va être une histoire.... Tu aimes ça les histoires ?	63
3	- Ça va	64
4	- Ça va ?	65
5	- Est-ce qu'on t'en raconte des fois... est-ce que t'en écoutes.... parfois ?	66
6	- Des fois oui, ...quand c'est...quand c'est des monsieur qui vient	67
7	- Ah oui ? ...où ça par exemple ?	68
8	- Quand c'est dans une salle des fêtes où y a un monsieur qui vient et qui raconte des histoires, j'sais pas...	69
9	- Donc tu veux dire qu'il y a des spectacles parfois, des conteurs des gens qui racontent des histoires ?	70
10	- Mmm	71
11	- Et tu vas parfois les écouter	72
12	- Ben oui, c'est l'maitre qui ...mmm	73
13	- T'aimes bien ?	74
14	- Ça va	75
15	- C'est toi qui décides d'y aller ou c'est tes parents qui ont envie d'y aller ?	76
16	- Nan, c'est l'maitre qui	77
17	- Ah le maitre !	78
18	- Oui, y a ça et puis...on y va	79
19	- Ah et donc ...y a longtemps que tu es allé écouter des histoires ?	80
20	- Ouais...	81
21	- Et la dernière fois tu t'en rappelles encore ?	82
22	- Mmm ... y en a plein...c'est l'même monsieur qui fait ça...y en a plein	83
23	- Il est venu plusieurs fois ? A peut-être qu'il vient régulièrement à l'école pour raconter des histoires ?	84
24	- Nan, c'est à une salle des fêtes	85
25	- D'accord	86
26	- Donc il vient régulièrement...	87
27	- Mmm	88
28	- ...et vous allez régulièrement l'écouter	89
29	- Mmm...euh, ben non... on n'y va pas beaucoup	90
30	- Et cette année t'es déjà allé ?	91
31	- J'crois qu'j'y suis allé en CE2	92
32	- Oh, ben ça fait longtemps ! Ouais .Donc tu ne te souviens pas d'y être allé cette année... et ça te plaisait ? ça te plaisait d'écouter des histoires ?	93
33	- Ça va	94
34	- Ça va. en fait...là je ne sais pas si c'est moi qui vais te la raconter...	95
35	- Moi : non	96
36	- Non... c'est toi qui va la lire.... Mais elle est pas longue, rassure toi... le temps de le dire...ping ping ping (montre les 3 pages de textes) c'est tout !	97
37	- (Léo montre le dernier §) j'commence là ?	98
38	- Qu'est-ce t'en penses ?	99
39	- J'commence là	100
40	- Tu commencerais où toi ?	101
41	- Là (il montre le dernier § de la dernière page)	102
42	- Et tu finirais où l'histoire ?	103
43	- Là (montre la fin de l'histoire ...il sourit)	104
44		105
45		106
46		107
47		108
48		109
49		110
50		111
51		112
52		113
53		114
54		115
55		116
56		117
57		118
58		119
59		120
60		121
61		122
		123
		124
		125

- Et ça ça fait partie d'une autre histoire ? Alors... quand tu vois des histoires dans des livres... y a quoi en premier ?

- Ben y a un ...

- Un.... Comment on appelle ça ?

- ...un

- Titre

- Un titre oui

- Oui... donc dans cette histoire...là y a le titre... et là le d..

- ..

- Début de l'histoire

- L'histoire

- Et la fin

- La fin

- Est-ce que tu vas commencer par la fin ?

- Oui

- Oui pourquoi pas...mais a va être compliqué... une autre fois on le fera ...par la fin....

- On t'écoute ? Tu dis tout haut pour qu'on en profite bien... ah oui et juste une petite...remarque, observation... tu lis pour nous aussi.... Je veux dire que quand tu lis pour nous, ça veut dire qu'on doit comprendre... d'accord... donc si tu vas trop vite, nous on peut pas comprendre.... (ortho pointe sur le texte)

- J'lis pas vite, moi

- Bon, ben ça va alors... allons-y

- Chou....(Léo lit, la tête appuyé sur ses poings)

- Assez fort aussi, hein !

- Mmmm (ne comprend pas 'Mme')...euh.... (se gratte la tête, se gratte la main)

- T'as un problème ? c'est un M

- C'est 2 m !

- Ah oui... c'est une raccourci pour écrire Madame...t'as jamais vu ? tu sais sur les enveloppes ?, parfois sur le courrier

- Ben si

- Le courrier qu'on reçoit

- Ben c'est écrit Madame !

- Oui...alors parfois...pour écrire plus vite on écrit Mme pour écrire madame et Mr pour monsieur...je sais pas si j'en ai moi... d'ailleurs j'en ai pas là.... Tu regarderas sur les courriers que reçoivent tes parents...

- Ben euh...quand j'le fais, heu ça

- Pardon ?

- Quand quand quand je vais leur donner, c'est écrit madame ...en entier

- Oui, oui,...la plupart du temps...mais on raccourci surtout sur les boîtes aux lettres...pour madame on met Mme et Mr pour monsieur...

- Euh, nous euh... c'est ...

- mais chez vous c'est en entier ?

- oui, j'crois, oui

- Ça dépend de l'espace qu'on a pour écrire le mot....alors allons-y !

- (début 4,56) 'Madame Michat aime beaucoup son fil comme elle aime'

- Elle aime quoi ?

- Fil

- Fil ?

126	- Fil...ben c'est ... un nom (<i>regarde l'ortho puis le texte</i>)	190	- 'Et pousse un cri...sur la ch chaise où... était assis son..fils, il a'
127		191	
128	- Ok ... on va peut-être savoir après...	192	- Il...
129	- 'Fil comme elle beaucoup de ...les choux elle a l'appelle toujours mon chou le fil... Michat a horreur d'être pris par un lé ..gume...il re répond à chaque fois...je ne m'appelle pas mon chou...je ...m'a..ppelle Michat...	193	- '...Il y a ...un chou...mon chou s'écrit madame Michat... mais... qu'est-ce que ta'
130		194	
131		195	- Qu'est-ce ...
132	- Euh c'est quoi comme fil ? un fil qui parle ?	196	- 'Qu'est-ce qui t'arrive ? elle prend le chou..dans ses bras..le ...caresse, le cajole (?), le l'embrasse ..et le console... (<i>rit et se gratte le visage</i>)
133	- ...pff... (<i>hoche la tête, acquiesce</i>)	197	- Qu'est-ce qui te fait rire ?
134	- T'as pas une petite idée ?	198	- (<i>Il rit</i>)..'mon pauvre chou' (<i>Il rit</i>)...'mon pauvre chou'
135		199	
136		200	
137	- ...Fils...	201	
138	- Ah ben voilà !	202	- Mm mm
139	- Fils...	203	- 'Dit-elle qu'est-ce qu'on va faire..il faut ..pour..tant que tu ailles à l'école c'est'
140	- C'est un fils !	204	- C'est un point ça
141	- Ah !	205	- C'est le jour de la...dictée..et des ..tables et ... de...tables de multiplication..tout (joue avec ses manches)
142	- Alors...la petite observation que je t'ai faite au début je te la redis maintenant... tu es d'accord...c'est pour que nous on comprenne aussi...moi j'trouve que parfois tu vas un p'tit peu vite parce que j'ai pas assez le temps...tu t'arrêtes pas assez pour que j'ai le temps pour imaginer dans ma tête ...et je pense que tu devrais ...peut-être ....quand il y a des points, faire des pauses...des vraies pauses pour que on continue d'entendre dans notre tête ce que tu viens de dire et qu'on puisse imaginer...et je pense que pour toi ça t'aiderait aussi...et puis les petites pauses, aussi aux virgules...parce que quand la phrase est longue, ça nous aide..ah..paf...tu t'arrêtes, on a compris et tu peux continuer...tu vois ? hein ? Essaie de faire ça comme ça...parce que desfois, je trouve que ça va un tout p'tit peu vite pour moi (<i>pendant ce temps, Léo regarde l'ortho, hoche la tête pour acquiescer</i>)...Recommence là...	206	- Eh eh
143		207	- Tou a coup
144		208	- Et y a pas des points là ? j'comprends plus !
145		209	- Tou a coup elle a une idée
146		210	- Mm
147		211	- (<i>fait une longue pause : lit à voix basse la suite ?</i>)..... elle enfonce ...un... bonnet sur la tête de son chou...le... pose dans un.. dans un panier et le ..l'emmène à l'école...elle va trouver un l'instituteur et lui dit en montrant le..panier..c'est mon chou ...le pauvre chou..il ..est devenu tout chou... l'ins..tituteur (<i>croise les doigts et se gratte le nez à plusieurs reprises</i>) a regardé
148		212	- La regarde
149		213	- La regarde d'un air ...aruhi
150		214	- Non a...le h sert à séparer 2 voyelles...a hu
151		215	- Ahuri (<i>se gratte le visage</i>)
152		216	- Oui
153		217	- Et dit
154		218	- Tu connais le sens de ce mot ?
155		219	- ..
156		220	- Si je fais ça ? (<i>fait une tête ahurie - Léo la regarde en souriant</i>)...ça veut dire quoi ?
157		221	- Euh...j'sais pas moi...c'est bizarre
158		222	
159		223	- Mmm
160		224	- 'Il dit..mais ou, mais ou'
161		225	- Non
162	- 'Le fil Michat'	226	- 'Mais oui mais oui Madame Michat...vous faiez mieux de rentrer chez vous...Madame Micchat lui donne le panier avec le chou et retourne chez elle.... De..vinez qu qui l'attend aff affa affalé sur le canapé.. en... train de regarder la té..lé..vision... le f..fils..Michat..évi..demment Madame Michat s'est ...fâchée..et elle n'a toujours ..pas pardonné ..à son fils ..(<i>ortho pointe le texte</i>) maintenant ...fils ? (<i>Léo la regarde</i>)..et maintenant elle ne... l'appelle ..plus jamais mon chou...mais ..Selon... le jour (<i>ortho pointe du doigt</i>)...patate (<i>Léo regarde ortho d'un air étonné</i>) (<i>durant la fin de lecture , il triture ses doigts</i>)
163	- Est-ce que c'est toujours le fil ?	227	- Mm, mm
164	- 'Le fils Michat a horreur d'être pour ...un...légume...' (s'arrête et regarde l'ortho)	228	- Ou cornichon (<i>sourit</i>) (fin 14,47)
165		229	
166	- Ça va	230	
167	- (<i>Râcle</i>)'...il répond à chaque fois....je ne m'appelle pas ..mon chou.....je m'appelle Michat.....oh mon chou'	231	
168		232	
169	- Oui, oui	233	
170	- 'Oui, non chou re répond maman Michat'	234	
171	- Madame	235	
172	- Madame ? (<i>relève brusquement la tête, regarde l'ortho , étonné ?</i>)	236	
173		237	
174	- Oui, on a vu que Mme ça faisait madame	238	
175	- 'Madame Michat.... Un matin...Madame Michat lave...des chaussettes..dans ..l'é...vier (<i>se gratte la tête</i>)...pendant que son fils prend son..petit déjeuner (<i>mouvement du doigt de l'ortho pour signifier pause</i>)...le dos tourné madame Michat, madame Michat dit à son fils (<i>il sourit</i>)..... (<i>longue pause puis tourne la page et regarde le bas de la page</i>)..... mon chou dépêche toi tu vas arrêter en'	239	
176		240	
177		241	
178		242	
179		243	
180		244	
181		245	
182		246	
183		247	
184		248	
185	- Non	249	
186	- 'Arriver en re.. retard à l'école. Le f.fils	250	
187	...Michat ne répond pas...Madame Michat se retourne, se retourne en '	251	
188		252	
189	- Et	253	

- 254 - Qu'est-ce qui te fait rire ? 317
- 255 - ...Ben patate ou cornichon 318
- 256 - Qu'est-ce que ça t'inspire patate ou cornichon 319
- 257 - C'est un peu bête de l'appeler comme ça ! 320
- 258 - Pourquoi ? 321
- 259 - ...ben ça fait rigoler les autres ! 322
- 260 - Ben oui...tu penses qu'elle le fait devant tout le monde ? 323
- 261 324
- 262 - Oui 325
- 263 - Et pourquoi est-ce qu'elle l'appelle comme ça ? 326
- 264 - Ben c'est son chou 327
- 265 - Ben si c'est son chou, c'est pas sa patate ni son cornichon !... si c'est son chou ? 328
- 266 - J'sais pas..moi 329
- 267 330
- 268 - Mmm...t'en penses quoi de cette histoire ? 331
- 269 - Ça va (regarde ailleurs) 332
- 270 - Ça va : ça veut dire ? 333
- 271 - ça va 334
- 272 - oui ça veut quoi ça va ?...c'est une histoire que tu as trouvé difficile à lire ? 335
- 273 - ça va 336
- 274 - longue ? ...un peu trop longue à ton goût ? 337
- 275 - ça va 338
- 276 339
- 277 - (rire)...et tu lis des histoires aussi longues que ça d'habitude ou plus courtes ? 340
- 278 341
- 279 - ...Ben..j'en lis pas 342
- 280 - Desfois à l'école vous êtes obligé de lire des textes, non ?... tu les lis pas toi ? 343
- 281 344
- 282 - Si j'peux lire ça (montre quelques lignes -9 -) 345
- 283 - desfois 346
- 284 - Que ça ? 347
- 285 - Plus ! 348
- 286 - Est-ce que par exemple quand tu vois : ça, ça et ça (pointe les 3 pages du texte) ... est-ce que ça correspond à peu près à ce que tu as l'habitude de lire ? quand t'es à l'école ? est-ce que vous lisez plus ou vous lisez moins ? 349
- 287 350
- 288 351
- 289 352
- 290 353
- 291 - Ben on lit plus, oui, enfin 354
- 292 - Donc c'était confortable ça ? 355
- 293 - Ben...Mais on fait pas chacun not tour euh...le chapitre...et on fait euh...desfois ça... 356
- 294 357
- 295 - D'accord, vous faites une lecture en commun et chacun prend un petit bout... 358
- 296 359
- 297 - Mmm 360
- 298 361
- 299 - bon reconnaît que le chapitre n'est pas trop trop long...ce n'était pas trop trop fatigant....est-ce que tes yeux ont fatigué ? 362
- 300 363
- 301 - ...Ça va 364
- 302 - ça va. Est-ce que l'observation que je t'ai faite au début...tu sais sur les points...est-ce que t'en a tenu compte ?...est-ce que ça t'a aidé toi à comprendre ? 365
- 303 366
- 304 367
- 305 368
- 306 - mmm 369
- 307 - est-ce que ça t'a aidé pour mieux comprendre certaines choses ? 370
- 308 371
- 309 - mmm 372
- 310 - oui ? 373
- 311 - mmm 374
- 312 375
- 313 - moi oui en tout cas....c'était plus facile de comprendre que quand tu sors tout... d'accord, est-ce que tu as trouvé que les mots utilisés étaient compliqués ? 376
- 314 377
- 315 378
- 316 - ça va 379
- ça va...et alors cette histoire, ça va...l'histoire, ça va... tu la mettrais dans quel genre d'histoire ? histoire triste ? histoire drôle ? histoire qui euh...qui fait apprendre des choses comme un documentaire... qu'est-ce que tu dirais comme genre d'histoire ? un conte
- histoire drôle
- oui, pourquoi histoire drôle ?
- parce que elle l'appelle mon chou et tout et c'est drôle d'appeler quelqu'un mon chou ? ben les autres ça leur fait rire
- oui...mais elle fait ça à la maison ?
- ah là oui c'est à la maison.... J'sais pas
- toi est-ce que ton papa ou ta maman t'appelle euh... comment ils t'appellent chez toi ?
- euh, ben mon père i m'appelle mon lapin
- oui
- mm
- et ta maman est-ce qu'elle t'appelle par ton prénom ou ton ptit nom ?
- Léo
- toujours Léo?! et ton papa c'est ..mon lapin...pourtant t'as pas de grandes oreilles !(rire)...donc ça veut dire quoi quand on appellecomme ton papa qui t'appelle mon lapin...ça veut dire quoi il est fâché ?
- j'sais pas (fait non de la tête et regarde l'heure)
- est-ce que quand i t'appelle mon lapin c'est qu'il est fâché après toi ? ... non c'est un mot qui veut dire quoi quand il t'appelle comme ça ? c'est un petit mot gentil ou pas gentil ?
- bonjour
- non, mais c'est un ptit mot gentil ou pas gentil de t'appeler mon lapin ?...c'est gentil ou c'est pas gentil ?
- gentil
- oui c'est affectueux !
- mm...oui
- ça veut dire qu'il t'aime bien !
- mmm...
- hein ?
- oui
- et elle l'appelle mon chou, est-ce que c'est pareil ? (Léo regarde ses mains)...elle dit ça pour être désagréable ? ou elle dit ça parce qu'elle l'aime bien ?
- ...parce qu'elle l'aime bien
- d'accord.. oui...donc toi tu trouves que l'histoire est drôle parce qu'elle l'appelle mon chou ?
- mmm
- mm
- autrement i s'est énervé et pi après il veut plus qu'elle l'appelle mon chou
- qui ça ?
- euh..madame Michat
- elle s'est énervée ?
- ...
- qui s'est énervé... ?
- eh ben ..euh...après, euh..après e voudra plus ..après elle l'appellera patate ou cornichon
- pourquoi elle a changé d'avis ?
- parce que pasque ..elle a envie d'appeler

380 - pourquoi elle l'appelle maintenant patate et cornichon ? 443
381 444
382 - ... parce qu'il ressemble à une patate ou un 445
383 cornichon 446
384 - parce qu'il ressemble à une patate ou un 447
385 cornichon... mm mm et pour revenir au 448
386 début... de notre histoire là... ouais il aime pas 449
387 qu'on l'appelle comme ça...mais c'est qui il ? 450
388 Madame Michat, elle appelle... qui mon chou ? 451
389 - 452
390 - Qui elle appelle mon chou ? 453
391 - ...Son fils 454
392 - Ben ouais son fils... 455
393 - Mmm 456
394 - Et son fils 457
395 - I aime pas 458
396 - Non et toi est-ce que tu aimes quand papa 459
397 t'appelle mon lapin ? 460
398 - Ben ça va oui... 461
399 - Oui ça va, bon mon chou...ça te gênerait qu'on 462
400 t'appellerait mon chou ?... 463
401 - ...euh, j'sais pas ... 464
402 - Donc ça lui plaît pas... ensuite (Léo est penché 465
403 la tête dans son bras sur la table puis regarde 466
404 sa paume de main)....que se passe-t-il?... 467
405 pourquoi c'est drôle encore ? 468
406 - Parce qu'elle va l'appeler patate et cornichon, 469
407 - Parce qu'elle va l'appeler à la fin patate et 470
408 cornichon, donc c'est rigolo ça aussi...en fait ce 471
409 que tu trouves drôle c'est qu'on donne des 472
410 surnoms ? 473
411 - Mmm 474
412 - D'accord, ça devient une histoire drôle, et 475
413 qu'est-ce qui se passe dans cette histoire, ce 476
414 n'est pas seulement qu'elle va l'appeler mon 477
415 chou... il va se passer quelque chose ? UN 478
416 jour....qu'est-ce qui va se passer UN jour ? 479
417 - Ben qui va...qui va s'énerver 480
418 - Oui et puis... 481
419 - 482
420 - Qu'est-ce qui se passe le jour où Madame 483
421 Michat est en train de... laver ses chaussettes 484
422 ...dans la cuisine... il se passe quelque chose, 485
423 UN jour... ? 486
424 - 487
425 - Est-ce que tu te souviens des personnages qu'il 488
426 y a dans l'histoire ? 489
427 - Oui, Madame Michou et 490
428 Madame Michat 491
429 - Et son fils 492
430 - Son fils.... Est-ce qu'il y a d'autres personnages 493
431 dans cette histoire ? 494
432 - non (regarde fixement ortho) 495
433 - Non ? ...Ça se passe quand cette histoire ? 496
434 - Maintenant (regarde la couverture du 497
435 livre) 498
436 - Maintenant... ça veut dire quoi maintenant ? 499
437 - Ben qu'ce ...euh...qu'ça se passe maintenant... 500
438 ou qui... 501
439 - Qu'est ce qui te fait penser que ça se passe 502
440 maintenant ? 503
441 - .. ben (inarticulé...) 504
442 - Pourquoi ? 505

- ... Parce qui est
- Tu dis parce que... ?
- (regarde par terre, fait non de la tête)

- Donc ça se passe maintenant ou pas maintenant ?
- Maintenant (regarde ortho puis ses mains)
- Hein ?
- Maintenant
- Maintenant... d'accord, ça veut dire quoi maintenant ?

- Ben qui s'énerve quand y en a marre
- Il s'énerve quand il en a marre ...maintenant il en a marre c'est ça que tu veux dire...d'accord... Moi ce que je voulais te demander... c'est euh... bon on va changer.... Ce garçon là...comment tu l'imagines (ortho fait le geste comme pour donner une taille) ?
- ...

- Un enfant ? un bébé ? un adulte ?...
- Ben Pfff... un enfant...
- Oui, quel âge tu lui donnerais ?
- (regarde par terre - pause)...7, 8 ans
- Oui, qu'est-ce qui te fait penser qu'il a 7, 8 ans ?
- parce qui parle
- Oui il parle... est-ce qu'il marche ?
- Mmm oui ben oui
- Il parle et il marche ?
- Ben oui
- ... Ben à 4, 5 ans on parle et on marche hein ! toi tu dis 7, 8 ans
- Mmm (il sourit)
- ... est-ce que tu as d'autres indices qui t'ont montré, d'autres détails qui t'ont montré que ça pourrait être 7,8 ans ...
- Parce qui s'énerve autrement un p'tit ...i s'énerve pas beaucoup
- Ah t'as jamais vu des p'tits s'énerver, toi ?
- ...
- Ah ah oui, peut-être, chez toi, c'est peut-être vrai Ta petite sœur, elle s'énerve jamais ?
- Si
- Ah (rire) elle a quel âge ? 7,8 ans ?
- Euh 3 ans... mais elle s'énerve quand elle est pas contente !
- Ah, Ben lui non plus il était pas content ...Michat ! Il était pas content non plus ?
- Ben je sais pas

- Ben si puisqu'il dit qu'il aime pas qu'on l'appelle mon chou... donc tu le sais (ortho prend le livre, tourne la page, puis revient sur la 1^{ère} page), hein?... Donc tu vois y a pas d'âge pour se mettre en colère...tu comprends, hein ?

- Ben oui, mais à 3 ans euh.. on parle pas encore euh... parfaitement
- Ah ben non, c'est un p'tit peu normal, donc lui ce que tu veux dire c'est qu'il parle bien...c'est ça ? tu penses qu'il parle bien ?
- ...J'pense oui (hausse les épaules)

- Tu penses oui.... Et euh... qu'est-ce qu'il fait dans la vie ce garçon ?
- ...
- Comment il occupe ses journées ?
- (Léo est penché sur le livre)... i va à l'école

506	- Ah! il va à l'école! quelle classe i pourrait être ?	568	l'histoire... et tu vas me dire si ça change
507		569	quelque chose dans ta tête...d'accord ?
508	- ... euh Sss....CM1 ou CE2 (il se redresse et regarde ortho)	570	- (Léo s'installe tête dans les bras couché sur la table - il regarde la couverture du livre)
509		571	- Tu t'endors pas, hein ?
510	- CE2 ou CM1 ?	572	- Mmm
511	- Mmm	573	- C'est pour te concentrer ?
512	- Oui pourquoi?...parce qu'il a 7, 8 ans ?	574	- Mmm
513	- Mmm	575	- (lecture : 29,12 - 31,32 - pendant la lecture, Léo a souri de nouveau à plusieurs reprises aux mêmes moments que quand il avait lu - me regarde de temps en temps)
514	- Est-ce qu'à 8 ans tu peux être en CM1 ?	576	
515	- 7 ans	577	
516	- 7 ans en CM1 ?	578	
517	- Euhh..j'crois ouais	579	
518	- A quel âge on..	580	
519	- Euh non... sss.... Euh ...mmm	581	- Ah! Alors est-ce que ça ...a changé quelque chose... pour toi... d'écouter cette histoire ? est-ce que t'as des informations en plus ?
520	- Tu connais les enfants de 7 ans ?	582	- Oui
521	- Oui, à cet âge j'étais en CM1, moi	583	- Ah !
522	- Toi t'as quel âge là ?	584	- Par exemple ?
523	- Euh ...CE1	585	- Qu'elle ben qu'elle...euh...
524	- Ah en CE1 ! D'accord !!! ouais, donc à 7 ans on est en CE1 et à 8 ans on est en quelle classe ?	586	- Tu peux me la raconter maintenant que tu as entendu ça ?
525		587	
526	- CE2	588	-
527	- D'accord	589	- Donc on part du début ? ... c'est une dame qui appelle son chat...euh son enfant...Mon chat...mon chou
528	- Et donc lui tu penses qu'il sait lire ou qu'il sait pas lire ?	590	- Mmm
529		591	- Il aime pas ça...moi j'ai compris ça...après ... ?
530	- Si, ben si i sait lire...	592	- Euh....si il aime ça
531	- Comment tu sais ça ?	593	- D'accord, après ?
532	- Ben qui parle (regarde l'heure)	594	
533	- Donc quand on parle on sait lire ?	595	- Après e va à l'école, e va dire à
534	- Ben oui, j'pense oui	596	- Qui va à l'école ?
535	- Donc ta petite sœur elle parle ?	597	- La mère
536	- Mmm	598	- Pourquoi elle va à l'école elle ?
537	- Est-ce qu'elle sait lire ?	599	- Pour montrer que c'était un chou
538	- Elle est encore petite là !	600	- Qui ?
539	- Ben elle parle !	601	- La mère de
540	- Ben elle parle pas encore correctement	602	- Qui est un chou ?
541	- Ah il faut parler correctement pour savoir lire	603	- Ben la mère !
542	- Mmm	604	- La mère est un chou ?
543	- D'accord,... oui... Donc i va à l'école... on avance un peu ? parce que là j'ai pas fini... et tu n'as pas fini non plus ! I va à l'école...oui... et autrement qu'est-ce que tu as d'autres à me dire sur cette histoire ?	605	- Non la mère elle a un chou
544		606	- Où ça ?
545		607	- Dans son panier
546		608	
547		609	- Pourquoi elle va montrer son chou à l'école ?
548	-	610	
549	- Est-ce que dans cette histoire on parle de l'école ou juste d'un mercredi ou d'un jour sans école ?	611	- Elle croyait que c'était son chou à son fils
550		612	- Ben qu'est-ce qui s'est passé avant pour qu'elle croit ça ?
551	- Un matin	613	- ...
552	- Oui... un matin d'école ou un matin sans école ?	614	- Tu te rappelles, un jour...c'est l'histoire qui le dit, un jour...qu'est-ce qu'elle faisait ?
553	- Un matin d'école	615	
554		616	- elle était où ?
555	- Comment tu le sais ?	617	- En train d'laver les chaussettes
556	- Ben parce que...euh... Madame Michat elle a dit qu'il fallait aller à l'école (penché sur le livre)	618	- Où ça ?
557	- Ah d'accord elle lui dit qu'i faut qui fasse quoi ?	619	- Dans euh la dans le l'évier
558	- Il faut qu'il aille à l'école	620	- D'où ?
559		621	- Dans la maison
560	- Mmm Il y va ?	622	- Dans la cuisine. D'accord ? Eh...elle lavait les chaussettes... et qu'est-ce qu'elle dit ?
561	- Mmm non	623	- ...Tu vas être en retard à l'école
562	- Non, il y va pas ? il fait quoi alors ?	624	- A qui elle dit ça ?
563	- Ben si il y va ...mmm .....ça j' sais pas si y va ou pas, moi...j'sais pas	625	- A son fils
564		626	- Qui est où ?
565	- J'sais pas	627	- Sur la...euh ...sur le canapé
566	- Mmm ..Tu sais pas...mm...alors c'que je te propose maintenant, si u veux, je vais te lire	628	
567		629	

630 - Dans l'histoire il est sur le canapé? ...au
631 début ?
632 - Il est caché... i doit être caché ?
633 - Alors écoute bien (*relit*) 'un matin Madame
634 Michat lave les chaussettes dans l'évier
635 pendant que son fils prend son petit
636 déjeuner'....donc il est où son fils ?
637 - .. Sur la table (*montre la table*)
638 - Sur la table ? ...ou à table ?
639 - A table
640
641 - Voilà! il est censé prendre son petit
642 déjeuner..donc elle ne le voit pas parce que
643 l'évier est comme ça (*fait un geste*) et lui il est
644 certainement derrière (*se tourne pour mimer
645 la posture de la maman*)... puisqu'on dit : 'le
646 dos tourné', on dit dans l'histoire 'le dos tourné
647 Madame Michat parle à son fils : mon chou
648 dépêche toi tu vas arriver en retard à l'école !'
649 ça va jusque-là ? donc tout en continuant de
650 frotter leschaussettes, tu me suis là (*Léo
651 écoute, bras croisés*) ?
652 - Mmm
653 - Elle parle à son fils qu'elle pense qui est en
654 train de prendre son petit déjeuner et
655 - elle lui dit : dépêche..
656 - Toi
657 - Mais i répond pas ! alors...elle se retourne !..
658 et qu'est-ce qu'elle voit ?
659 - Un chou
660 - Où ?
661 - Sur la chaise
662 - Quelle chaise ?
663 - ... Sur la table
664 - Non, la chaise tu as raison... mais qu'est-ce qui
665 devait y avoir sur cette chaise ?
666 - Son fils
667 - Son fils devait être installé à la chaise en train
668 de prendre son
669 ..petit
670 - Petit déjeuner.... Et à la place elle se retourne,
671 et elle voit...
672 - Un chou
673 - Un chou ! Ah..mon pauvre chou qu'est-ce qu'il
674 t'arrive ?... ça veut dire quoi ?
675 - Ben euh..qu'elle a peur que ...qui s'est
676 transformé
677 - Qui s'est transformé comment ?
678 - En chou
679 - En chou ! qu'est-ce qu'elle fait de lui ?
680 - Hein ?
681 - Qu'est-ce qu'elle fait ?
682 - Ben ..euh...elle l'habille, elle met un bonnet
683 - Oui, d'abord, elle le console...on dit,' elle prend
684 le chou dans ses bras, le caresse le console, le
685 cajole l'embrasse'...donc elle le prend vraiment
686 pour son fils ! t'es pas d'accord ?
687 - Mmm (*regarde l'heure*)
688 - Qu'est-ce qu'on va faire?... (*relit*) il faut
689 pourtant que tu ailles à l'école !c'est le jour de
690 la dictée et des tables de multiplication. Ah on
691 peut savoir dans quelle classe il est ! hein ?
692 C'est dans quelle classe qu'on fait des dictées
693 et des tables de multiplication ?

694
695
696
697
698
699
700
701
702
703
704
705
706
707
708
709
710
711
712
713
714
715
716
717
718
719
720
721
722
723
724
725
726
727
728
729
730
731
732
733
734
735
736
737
738
739
740
741
742
743
744
745
746
747
748
749
750
751
752
753
754
755
756

- En CE2
- Voilà ! il est probablement en CE2 ..8,9
- (*hoche la tête et sourit*)
- Non ? tu confirmes ?
- Mmm ouais....si
- Oui, j pense, voilà
- Tout à coup elle a une idée : elle enfonce le
bonnet sur la tête du chou, elle le pose dans le
panier et l'emmène à l'école
- (*il rit*)
- Et elle va trouver l'instituteur...qui lui dit, en
montrant le panier : c'est mon chou, enfin, elle
, Madame Michat (*pointe le texte*) dit : C'est
mon chou ! le pauvre chou il est devenu tout
chou...l'instituteur la regarde AHURI!(*ortho
re-mime la tête ahurie*)...
- ça veut dire quoi ?
- ...
- Il y croit à c'histoire lui ?
- Mmm (=oui)
- Il pense vraiment que c'est... l'enfant qui est
transformé en chou ?
- Mmm (=oui)
- D'accord...mais il est surpris quand
même...'mais oui, mais oui, Madame
Michat !vous feriez mieux de rentrer chez
vous ! '.. Pourquoi il dit ça ?
- Ben il a pas envie d'avoir un chou
- Ben si c'est son fils ?
-
- C'est son fils ou c'est pas son fils le chou ?
- C'est pas son fils
- Donc est-ce que l'instituteur il croit que c'est
son fils ou c'est pas son fils ?
- Non i croit pas (*regarde ses mains*)
- Non il n'y croit pas...mais est-ce qu'il veut dire
à Madame Michat ben euh non je ne veux pas
de chou à l'école !... qu'est-ce qu'il fait lui ?
qu'est-ce qu'il pense ?
- Qu'i vaut mieux de rester à la maison
- Hein ?
- Qu'i vaut mieux de rester à la maison...
- Mais qui va rester à la maison ?
- Madame Michat ou le chou ?
- Le chou
- (*relit*) 'Mais oui, mais oui Madame Michat
...vous feriez mieux de rentrer chez vous'... qui
rentre ?
- Ben ..Madame Michat
- (*relit*) 'Madame Michat lui donne le panier avec
le chou..et elle retourne chez elle'...
- donc quand elle retourne chez elle, elle a le
panier avec le chou ou le panier sans le chou
ou pas de panier ?
- Elle a le panier avec le chou
- (*relit*) Madame Michat lui donne le panier avec
le chou..et elle retourne chez elle'
- Ah
- Alors ? quand elle rentre chez elle?... chou ?
pas de chou ? un panier ? pas de panier ?
- Elle a pas de chou
- Et elle a un panier ou pas de panier ?
- Euh...j'sais plus (*regarde l'heure*)

757	- 'Madame Michat lui donne... le panier avec le chou'	786	- Comment ça ?
758		787	- I va mettre une patate sur la table et puis
759	- Non	788	- Ah tu penses ?
760	- ...et retourne chez elle ...est-ce qu'elle a encore le panier quand elle rentre chez elle ?	789	- Mm sur la chaise
761		790	- Mm j'pense pas... tu crois qu'elle va se faire avoir 2 fois ?
762	- Non	791	- ...J'sais pas... peut-être ?
763	- Ben non...puisqu'elle a tout donné... et quand elle ouvre la porte qu'est-ce qu'elle voit ?... (relit)	792	- Tu crois qu'elle va pas..
764		793	- Ben si elle est assez bête, elle va pas
765		794	- Tu penses qu'elle va être assez bête ?
766	- 'Devinez qui l'attend affalé sur la canapé...en train de regarder la télévision..le fils Michat' Qu'est-ce qu'il a fait à sa mère ?	795	- Mm
767		796	- Remarque qu'elle a été assez bête pour croire que c'était un vrai , hein ?
768	- Une blague	797	- Mmm
769	- ...Une gentille blague ?	798	- Mais tu penses qu'elle peut être bête plusieurs fois ?
770	- Une méchante	799	- Mmm
771	- Madame Michat est très très fâchée... pourquoi ?	800	- Peut-être
772	- Parce qu'elle veut qu'il aille à l'école	801	- J'sais pas
773	- Oui, mais c'est surtout qu'i s'est un peu moqué d'elle, non ? tu trouves pas toi ?	802	- Ça arrive ça ?
774		803	- Mmm
775	- Mmm	804	- Des gens qui sont bêtes tout le temps (rire) ? t'en connais toi ?
776	- Et elle ne lui a toujours pas pardonné (relit)	805	- Mmm
777	'elle n'a toujours pas pardonné à son fils...maintenant, elle ne l'appelle plus... jamais mon chou...elle l'appelle selon les jours 'patate' ou 'cornichon'	806	- Bon, ben si t'en connais alors !!! c'est bon...parfait pour aujourd'hui !
778		807	
779	- Ben mais après i va faire la même blague !	808	
780	- Tu dis ?	809	
781	- Ben après i va refaire la même blague !	810	
782		811	
783		812	Hors enregistrement : je lui demande si ça l'aide quand l'ortho lit ou mime... 'ça aide un peu'... pas super enthousiaste
784		813	
785		814	

1 Enregistrement GAEL : 25 janvier 2013 : CHOU 63
 2 - C'est une histoire (montre le livre)..., peut-être 64
 3 tu connais ? C'est un... 65
 4 - Oui je connais, oui, ma maîtresse, Bernard 66
 5 Friot, oui, c'est plein de p'tites histoires 67
 6 - Voilà ! T'en as déjà lu peut-être ? 68
 7 - Oui c'est ma maîtresse qui en a déjà lu 69
 8 - Ah ! c'est la maîtresse qui lit 70
 9 - Quand on est sage, on a des p'tites histoires, 71
 10 très rigolotes 72
 11 - D'accord, je vois, peut-être que tu connaîtras 73
 12 celle-là, alors ? tu me diras...Alors il y en a une 74
 13 qui est très courte, tu vois (montre les 2 pages 75
 14 du texte), elle fait une page et demi, enfin 2 76
 15 pages on va dire...Elle s'appelle CHOU et en fait, 77
 16 ce qu'on va te demander c'est de nous la lire, 78
 17 d'accord ? 79
 18 - D'accord ! ...Quand ? 80
 19 - Ben quand tu veux... 81
 20 - (Guénaël commence la lecture 0,45s - 2 min 38 82
 21 (moins de 2 minutes): lecture fluide, sourire, 83
 22 intonation (ex: 'mon pauvre chou'), très peu 84
 23 d'erreur, liaison présente.... Durée : 2 minutes) 85
 24 - Alors ? 86
 25 - J'aime bien 87
 26 - Ouais ? 88
 27 - Mmm....Je la connais un peu mais j'ai jamais vu 89
 28 - Attends, tu connais un peu ? 90
 29 - J'ai jamais vu, mais par contre ma maîtresse 91
 30 elle lit des nouvelles histoires pressées de 92
 31 Bernard Friot 93
 32 - D'accord ! 94
 33 - Elle nous lit des p'tits bouts d'histoires très 95
 34 marrantes et tout 96
 35 - Alors celle-là tu la trouves marrante ou pas 97
 36 marrante ? 98
 37 - Marrante... 99
 38 - Qu'est-ce que tu trouves marrant.. tu peux la 100
 39 raconter ? 101
 40 - En fait c'est Mme Michat, elle aime bien les 102
 41 choux et son fils euh,... le fils Michat, euh 103
 42n'aime pas que sa maman l'appellemon 104
 43 chou, pasqu'y se prend pour un légume et en 105
 44 fait un jour, un matin en fait y se lève, y 106
 45 déjeune pendant qu'elle lave des chaussettes 107
 46 dans l'évier et en fait y voulais pas aller à 108
 47 l'école donc elle a pris un chou, elle a mis un 109
 48 bonnet, elle est allée voir l'instituteur a pris le 110
 49 panier et a dit rentrez euh.... rentrez chez vous 111
 50 et y avait quelqu'un qui était affalé sur le 112
 51 canapé c'était le fils Michat et depuis ce jour là 113
 52 euh ...elle l'appelle plus euh mon chou mais 114
 53 'patate 'ou 'cornichon'. 115
 54 - A bon pourquoi donc ? 116
 55 - Ben j'sais pas, pasque...depuis le jour où il est 117
 56 pas allé à l'école ... 118
 57 - Et pourquoi ? Quand tu dis patate à quelqu'un 119
 58 ou cornichon ça veut dire quoi ? 120
 59 - Euh, je sais pas .. 121
 60 - C'est une marque d'affection ? t'es content ? 122
 61 enfin tu.. 123
 62 - Euh...ben moi ça me plairait pas, mais.... 124
 125
 126

- Donc , ouais, donc on peut penser que ça plait pas trop quand on nous appelle patate ou cornichon ?
 - Ben ouais !

- Mais pourquoi tout à coup elle appelle son fils, elle appellerait son fils comme ça ?
 - Pasque depuis le jour où il a pas voulu aller à l'école, et qu'elle a du remplacer son fils par un chou...
 - Elle a remplacé son fils par un chou ? Elle a .. ce que tu veux dire, c'est que, tu me dis si je me trompe, elle a accepté que son fils n'aille pas à l'école ?
 - Euh, non, il a échangé...
 - Qui a échangé ?
 - Ben le fils Michat... il l'a échangé avec un chou et comme elle l'appelle tout le temps mon chou, elle a pas fait la différence, donc elle l'a amené à l'école dans un panier.

- Donc en fait elle a amené son fils à l'école ...Qu'est-ce qu'il avait dit son fils ?
 - Il voulait pas aller à l'école ..
 - Pourquoi ?
 - Ben j'sais pas pourquoi !
 - Parce qu'il ne se sentait pas bien ?... y a une histoire comme ça ? (reprend le texte au début)
 - Non !
 - (relit à voix basse le texte) Ah, elle lui a dit qu'il allait arriver en retard, oui, c'est ça... et lui qu'est-ce qu'il en pense, lui, le garçon ?
 - Euh...
 - Qu'est-ce qui pense ? A quoi il pense ? Quelle est son idée ?
 - Et ben, il a pas envie d'aller à l'école...
 - Pourquoi donc ?
 - Ben j'sais pas... y a

- Tu te rappelles ce qu'il y avait d'important à l'école ce jour là ?
 - Non...Ah oui ! Multiplication et dictée...

- Voilà ... et lui ne voulait pas aller à l'école pour ça...
 - Oui

- Et il a échangé avec.. euh, sa maman...
 - Qui a échangé ?
 - Ben, je sais pas...
 - Donc, en fait si j'ai bien compris ... à la fin de l'histoire, tu me fais remarquer que la maman n'était pas contente
 - Mm
 - Parce que l'enfant...
 - Ne voulait pas aller à l'école
 - Parce que l'enfant... elle a l'impression que l'enfant l'a trompé, c'est ça ? non
 - Non
 - Non, pas spécialement ?
 - Elle n'était pas contente pourquoi ? parce qu'il n'est pas allé à l'école ?
 - Oui
 - Ce serait pour ça qu'elle l'appelle 'patate' ou 'cornichon' ?
 - Mmm

- Mais quand quand c'était l'heure d'aller à l'école...

- 127 - Il déjeunait
128 - Il était où lui ?
- 129 - Il était chez lui en train de déjeuner... pendant
130 que sa maman laver les chaussettes dans
131 l'évier..
132 - D'accord..
133 - Et elle dit dépêche toi mon chou tu vas être en
134 retard
135 - Oui
136 - Donc après elle dit, aujourd'hui c'est jour de
137 dictée et de multiplication,
138 - Faut qu'ty aille !
139 - Faut qu'ty aille, mais lui il a pas voulu...
140 - Voilà, et donc elle..., il a fait quoi alors ?
141 - Ben il amis un chou dans un panier...
142 - Pourquoi ?
143 - Ben pasqu'y voulait pas aller à l'école !!
144 - Et quel rapport entre le chou dans le panier et
145 lui qui ne veut pas aller à l'école ?
146 -
147 - Toi par exemple quand tu ne veux pas aller à
148 l'école, tu mettras un chou dans un panier, et
149 puis comme ça paf, tu vas pas à l'école !
150 - Ben si moi j'irais à l'école !mais .. c'est une
151 histoire, mais, moi j'aime bien l'école...
152 - Mais qu'est-ce qu'il y a d'absurde dans cette
153 histoire alors ?
154 - Ben...
155 - Qu'est-ce que ferait une maman ?,
156 - Mm
- 157 - Si un enfant lui disait : 'ben, j'ai pas envie
158 d'aller à l'école aujourd'hui !..euh
159 - Ben elle le mettrait quand même à l'école
160 - Comment elle ferait ?
161 - Ben ... en le prenant par la main !
162 - Ouais
163 - Puis en l'amenant, en le tirant... pasquy veut
164 pas aller à l'école
- 165 - Voilà et Mme Michat, pourquoi elle fait pas ça
166 elle ?
167 - ...mm pasque .. elle aime bien
168 - Elle aime bien quoi ?
169 - Le fils Michat
- 170 - Oui , mais en même temps, c'est une maman,
171 elle a.. les mamans aiment leurs enfants mais
172 elles sont obligées de leur faire faire des
173 choses, même si ça dérange les enfants
174 - Mm
175 - Parce que c'est pour leur bien, comme elles
176 disent, les mamans..
177 - Mm
178 - Donc c'est ce qu'elle fait cette maman, non ?
179 - Ben oui !
180 - Elle tient absolument à ce qu'il aille à l'école !
181 - Ben oui !
- 182 - Ouais...et comment est-ce possible Je
183 propose que cette fois ci c'est que ce soit moi
184 qui lise l'histoire.... Et puis aprèson va voir...
185 euh.... Avant peut-être de lire, je vais quand
186 même te poser quelques petites questions ... je
187 t'en ai déjà poser par rapport à ce que tu m'a
188 racontés, j'ai pas toujours tout compris... est-ce
189 que tu peux me dire, pourquoi Mme Michat elle
190 appelle son fils mon chou ?
- 191 - Pasqu'elle aime bien les choux.
192 - Oui et t'en penses quoi toi de ça ?
193 - Ben... euh...qu'elle aime bien les choux, puis
194 qu'elle l'appelle tout le temps mon chou
195 - Mm, et pourquoi elle l'appellerait mon chou
196 parce qu'elle aime bien les choux ?
197 - J'sais pas...
198 - Toi ta maman elle t'appelle comment ?
199 - Ben euh...j'sais pas ça dépend des jours...
200 - Tu manière affectueuse elle t'appelle
201 comment ?
202 - Mmm
203 - Si c'est pas indiscret ?
204 - J'sais.. elle m'appelle Guénaël
205 - Guénaël, c'est normal... mais est-ce que parfois
206 elle a des petits mots ?
207 - Mon cœur, je sais pas des trucs comme ça...
208 - Voilà
- 209 - Et donc toi tu préférerais qu'on t'appelle mon
210 chou ou mon cœur ?
211 - Euh mon cœur !! pasque mon chou...
212 - Pourquoi donc ?
213 - Pasque j'ai pas envie que je que quand j'vais à
214 l'école m'appelle mon chou pasque
215 sinon...pasque j'vais me prendre vite pour un
216 légume
217 - Ah ouais, on te prendrait pour un légume ? Si
218 ta maman devant les autres t'appellait mon
219 cœur ?
220 - Ben j'ui dit que non, elle fait pas ça...euh...
221 - Pourquoi ?
222 - Pasque dvant mes copains, moi j'ai pas envie..
223 - Pourquoi ?
224 - Pareil le matin, j'deviens grand
- 225 - D'accord, donc faut mettre un peu de
226 - Mmm
227 - Donc tu veux dire que c'est réservé aux petits
228 enfants ?
229 - Ben euh à la maison, ça me dérange pas mais
230 dvant la cour ou et tout ça pareil le matin j'ui
231 fait pas, j'ui fait pas d'bisous
232 - D'accord.. mais elle comprend qu'y a un bisou
233 quand même ? Qu'elle a un bisou quand même
234 - Oui, mais le soir
235 - Donc toi tu préférerais qu'on t'appelle mon
236 cœur que mon chou ?
237 - Oh oui !
238 - Pasqu'appeler un légume, c'est pas...
239 - Ben ouais, jme prends vite pour un légume
- 240 - Oui... Donc, t'es un peu comme le fils Michat
241 toi ?
242 - Mmm
243 - D'accord,
244 - Mm
245 - Et... euh...pourquoi en fait quand le fils Michat
246 lui dit arrête, j'aime pas ne m'appelle pas mon
247 chou ... puis elle répond Oui mon chou ! A ton
248 avis ? qu'est ce que tu penses de ça ?
249 - Quoi ?
- 250 - A un moment donné tu sais ... il se fâche un
251 peu, il dit arrête je n'aime pas que tu m'appelle
252 mon chou, je m'appelle Michat..
253 - Oui
254 - Et elle répond tout de suite : oui mon chou

255	- Ben moi j'suppose que c'est pas... euh....	319	- Mm...elle lui met un bonnet pour aller à l'école ! (rit)
256	- Tu penses quoi ?	320	- Ouais, elle l'emmène à l'école ... pourquoi donc ?
257	- Elle le fait exprès ?	321	- J'sais pas ..
258	- Ben oui	322	- Et puis en plus rappelle -toi ce qu'elle dit au maître : c'est mon chou, le pauvre chou, il est devenu tout chou
259	- Pour l'embêter ?ou ...	323	- Ah, ah, elle parle de lui en fait ! Mais elle elle croit qu'il est déjà là-bas... en fait que non, il est pas déjà là-bas, il est dans le canapé, chez lui
260	- Elle le fait exprès pour l'embêter ..	324	- Ben elle l'a vu dans le canapé ?
261	- Ou elle a pas fait attention ?	325	- Non
262	- Ben...elle a du le faire un peu exprès, ben je pense qu'elle a pas du faire attention	326	- Ben non...
263	- Alors tu me dis le contraire, tout à l'heure tu m'as dit le contraire, tout de suite là... Moi je te fais des propositions...Est-ce qu'elle a fait exprès de répondre 'Oui mon chou' ? pour l'embêter , le taquiner ? ou est-ce qu'elle a dit 'Oui mon chou' elle a pas fait attention, elle s'est remis encore à dire la même chose ?	327	- Ben pourquoi elle se précipite à l'école alors ?
264	- Ben je pense qu'elle a pas fait attention !	328	- Ben pour lui apporter son chou... p'être que c'est son déjeuner du midi peut-être, son repas..
265	- Ouais, plus que de l'embêter ..	329	- Tu crois ?
266	- Oui	330	- je pense
267	- D'accord ... mm mm... et euh, que penses -tu du fait qu'elle lave les chaussettes dans l'évier ?	331	- ouais, possible, d'accord....donc toi, tu crois qu'elle fait ça, pasque le chou en fait, elle lui amène pour déjeuner ? à l'école?... moi j'crois que j'aimerais pas hein..., si toi tu aimerais que ta mère amène un chou pour euh... le goûter ou pour euh...(rire)
268	- Ben... pour rester, pour qu'il ait de la compagnie ?	332	- Nan, pas pour le goûter, pour le déjeuner du midi ...
269	- Mmm	333	- Ah t'aimes bien ? mais euh le chou est-ce que le chou, c'est un chou cuit ou un chou cru ?
270	- le matin au p'tit déjeuner...	334	- Un chou cru
271	- C'est une bonne idée, oui... tout à fait...	335	- Peut-être, on sait pas hein?...mmm
272	- Pasque moi, j'aime bien avoir de la compagnie au 'tit déjeuner	336	- mmm
273	- Oui, mmm et donc au moment où tu sais Mme Michat se retourne et qu'elle pousse un cri en voyant sur la chaise, son fils, au lieu d'avoir son fils assis, elle voit un chou ... qu'est-ce qu'elle croit cette maman ?	337	- Et lui, l'instituteur, comment il réagit quand euh... il voit la maman, Mme Michat...
274	- Elle croit qu'il est...qu'il a du mettre le chou là pour...euh...pour qu'elle fasse pas attention	338	- Ben, il réagit,.... ben je sais,... il fait la grimace
275	- Elle pense que... ? Redis moi ça ?	339	- Pourquoi ?
276	- Qu'il a pas fait, euh qu'elle a pas fait attention euh... je sais pas trop comment expliquer...	340	- Ben pasque p'être qu'il aime pas les choux
277	- Prend ton temps...Donc à la place de son fils, elle voit un chou..d'accord... Donc toi tu penses quoi ?	341	- D'accord, et qu'est-ce que à ton avis, qu'est-ce qu'elle dit , enfin moi j'entends qu'elle dit... c'est mon chou, mon pauvre chou il est devenu tout chou... elle dit ça à l'instituteur
278	- Ben que ..	342	- mmm
279	- Qu'est-ce que croit la maman quand elle voit ce chou sur la chaise ?	343	- Et lui l'instituteur,...il réagit comment ?
280	- Elle croit que c'est son fils qu'il l'a fait...	344	- Ben
281	- Qui a fait quoi ?	345	- Tu dis qu'il est ... il fait la grimace, c'est ça ? pourquoi donc
282	- Ben, qu'i a mis le chou	346	- P'être qu'il aime pas le chou
283	- D'accord ... et pourquoi il aurait fait ça son fils ?	347	- Pourquoi ? qu'est-ce qu'i pense l'instituteur, lui?...quand elle lui dit : c'est mon chou ?
284	- Ben pour éviter d'avoir la dictée et...les tabes de, la récitation des tabes de multiplication	348	- Ben, il l'a croit un peu bête, quoi, parler à un chou c'est un peu bête, quoi
285	- D'accord, alors elle pense que... lui il pense que sa maman en voyant le chou euh... elle va croire qu'il est déjà parti à l'école peut-être ? ou qu'il est parti euh...	349	- Ouais
286	- Qu'il est déjà parti à l'école...	350	- Et pourquoi, il lui dirait pas mais qu'est-ce que vous faites avec votre chou ?
287	- Ah tu penses ça !	351	- Ben j'sais pas
288	- Par contre il est dans le canapé en train de regarder...	352	- Ben, tu vois ta maman arriver avec une botte de carottes ?
289	- Oui, mais le problème, c'est qu'un peu plus tard, cette maman elle prend le chou, elle va à l'école avec. Pourquoi donc ?... elle lui met un bonnet j'crois bien	353	- Non
290		354	- En plein milieu de la classe, euh...
291		355	- Non
292		356	- Qu'est-ce qu'elle ferait ta maîtresse ?
293		357	
294		358	
295		359	
296		360	
297		361	
298		362	
299		363	
300		364	
301		365	
302		366	
303		367	
304		368	
305		369	
306		370	
307		371	
308		372	
309		373	
310		374	
311		375	
312		376	
313		377	
314		378	
315		379	
316		380	
317		381	
318			

382	- Elle dirait...euh...Sortez !	446	- Oui
383	- Euh, je crois qu'elle serait un peu plus	447	- ... ben il dit, donnez moi votre panier, donc elle
384	aimable ?	448	donne son panier et puis i part
385	- Ben, euh	449	- Puis il lui dit, rentrez chez vous, vous
386	- C'est gentil, pourquoi vous m'amenez des	450	reposer... ou pour... pourquoi, il lui propose de
387	carottes ?	451	rentrer chez elle ?
388	- Ah oui !	452	- Pasque i croit qu'elle est un peu bête
389	- Peut-être ?	453	- Oui, qu'elle a un p'tit grain !
390	- Ah oui, p'être pour elle ! Oui	454	- Ben voilà !
391	- On sait pas !?	455	- On va dire ça comme ça (<i>rire</i>) ben oui, prendre
392	- Ah!! p'être qu'elle amène le chou pour le	456	son fils pour un chou et amener un chou
393	professeur... ?	457	- Il a l'air un peu étonné...
394	- D'accord, ouais... bon, ça c'est ce que pense	458	- Et pourquoi ensuite...euh...la maman elle en
395	l'instituteur...ben, moi, c'que je te propose, je	459	veut à son fils
396	vais essayer de te la redire cette histoire ... et	460	- Ben pasque il a échangé avec un chou et il, et
397	tu vas me dire s'il y a des choses que tu	461	quand elle a vu elle croyait qu'il était à l'école
398	aimerais changer dans ce que tu as raconté ou	462	alors qu'en fait il était, et quand elle l'a vu elle
399	dans ce qu'on a échangé...	463	s'est aperçu que c'était lui et que le chou c'était
400	- D'accord	464	un chou....
401	- (<i>Lecture (16minutes 10 - 18 minutes 30 = 2</i>	465	- Voilà et qu'il lui avait une mauvaise..
402	<i>minutes 20) - lente - courte interruption pour</i>	466	- Blague
403	<i>boire (quinte de toux)</i>	467	- Puis en plus elle s'est ridiculisée devant l'inst.
404	- Mais je pense qu'en fait, quand elle s'est	468	- Ben oui
405	retournée elle a vu, euh pasque je pense	469	- Tuteur
406	qu'elle devait rendre le chou pour son fils en	470	- Ben oui
407	fait comme elle l'appelle tout le temps mon	471	- Et donc depuis...
408	chou, elle a du prendre son fils pour un chou,	472	- Elle l'appelle plus mon chou
409	donc elle a mis un bonnet comme si c'était son	473	- Elle est restée fâchée
410	fil, elle l'embrasse, elle le cajole, elle le	474	- Oui voilà, toujours pas pardonné
411	console...	475	- D'où l'idée de l'appeler patate ou cornichon
412	- Donc tu veux dire qu'elle a pensé que son fils	476	comme tu disais c'est pas...
413	était devenu un chou ?	477	- Ouais
414	- Oui	478	- C'est pas des mots très très sympas...
415	- Un vrai chou ?	479	- Oui
416	- Oui,	480	- D'accord...OK Alors t'en pense quoi de cette
417	-	481	histoire ?
418	-	482	- Ben elle est bien
419	- Donc c'est pour ça qu'elle s'est précipité... et	483	- Bien qu'est-ce que tu as aimé dans cette
420	pourquoi elle s'est précipité à l'école avec le	484	histoire ?
421	chou alors ?	485	- Ben euh
422	- Ben pour l'amener à son instituteur...	486	- Quels aspects tu as aimés ?
423	- Amener qui ?	487	- Ben tout
424	- Ben le chou !	488	- Si tu devais jouer un des personnages, tu
425	- Le chou Michat ou Michat le chou ?	489	jouerais lequel toi ?
426	- Ben c'est le chou ...euh..le chou en fait ...	490	- Ben ... le fils Michat ?
427	- C'est qui le chou ? alors ?	491	- Pasque c un garçon ?
428	- Ben c'est un chou	492	- Oui, et puis y est rigolo
429	- Ça représente qui ?	493	- Pasqu'il est rusé... t'as déjà fait des farces
430	- Ça représente le fils Michat !	494	comme ça ? à ta maman
431	- Ah d'accord, ça représente le fils Michat . Et	495	- Non
432	pour qui ça représente le fils Michat ?	496	- Ou à autre adulte
433	- Ben pour ..	497	- Si à mes copains...
434	- Pour la maman ou pour l'instituteur ?	498	- Ou par exemple
435	- Pour la maman	499	- Ben
436	- Ou les 2 ?	500	- Si ça te viens en tête
437	- Pour la maman	501	- Ben on était en train de jouer à un jeu et puis
438	- Et l'instituteur aussi ?	502	j'ai fait peur quand il est arrivé
439	- Ben non pour l'instituteur, c'est, ça ressemble	503	- Oui, d'accord
440	plutôt à un chou	504	- Il a eu peur sur le coup
441	- Oui, et lui, qu'est-ce qu'il pense..euh... quand l	505	- Mais est-ce que ça t'es arrivé par
442	entend Mme Michat parler du chou comme ça ?	506	exemple...pp'être chez toi, t'as pas envie de
443	- Ben...	507	faire un truc et puis...t'a trouvé une ruse pour
444	- Et de le considérer comme son ...enfant ?	508	pas le faire...
445	- Mmm	509	- Non, j'fais tout
	- Ben il a l'air un peu étonné ...		

510 - Tu fais tout ce qu'on dit ... 540
511 - Mmm 541
512 - C'est bien ce que je pensais aussi (rire) 542
513 - Parfait.... C'était plus facile, quand j'ai lu de 543
514 comprendre ? 544
515 - Oui 545
516 - Mmm 546
517 - 547
518 - Alors si moi j'avais une petite observation à 548
519 faire... je trouve que tu lis bien, tu mets bien les 549
520 intonations, mais pour celui qui écoutés et 550
521 aussi pour toi-même, euh, tu vas trop vite, ce 551
522 qui fait que tu ne fais pas de pause et t'as pas le 552
523 temps... tu vois quand tu avais lu toi-même et 553
524 que je t'ai demandé... de raconter l'histoire et 554
525 que je me suis mise à te poser des questions, y 555
526 a des fois tu ne savais plus trop ce que tu 556
527 devais dire... c'est vrai ou pas... ? 557
528 - ... 558
529 - Et je pense que tu as lu trop trop vite...Des fois 559
530 il faut faire des pauses... à la fois pour celui qui 560
531 écoute tu lis à haute voix, tu lis pour d'autres, 561
532 donc forcément, les autres faut qu'ils 562
533 entendent, qu'ils comprennent, , qu'ils 563
534 réfléchissent à ce qui se dit, pour voir si ça va 564
535 bien avec leur histoire qu'ils ont imaginée, tu 565
536 vois.. et puis des fois ils sont obligés de 566
537 changer d'idée...parce qu'il y a un mot, une 567
538 phrase, qui a fait changer l'histoire qu'ils 568
539 avaient imaginée, donc il faut laisser du temps 569
à celui qui écoute et à toi celui qui lit laisser le

temps de dire Ah oui, moi j'avais imaginé ça
mais non c'est pas comme ça !... et quand on lit
trop vite, ça on n'arrive pas à le faire...

- Ouais
- Et ça embrouille, tu vois, je t'ai fait faire une
petite histoire drôle comme ça ... mais c'est
exactement la même chose quand tu fais les
problèmes, quand tu lis les histoires à l'école
avec des questions, si tu lis trop vite...on sait
que tu sais lire, c'est pas un problème...mais si
tu vas trop vite, tu vas pas comprendre aussi
bien, tu vas comprendre globalement les
choses, mais les petits détails vont
t'échapper... et du coup c'est ce qui fait parfois
que tu crois que tu as bien lu, tu crois que tu as
compris et puis t'as pas toujours bien répondu

- Mmm
- Hein ? pour les problèmes c'est pareil... et ce
que j'ai remarqué chez toi, c'est quand on fait
des activités, tu fais...Ah ben oui ! Ah ben non !
Ah ben oui ! Ah, ben non ! j'avais pas vu...tu
fais des petites choses comme ça parce que tu
t'es précipité... on en avait déjà parlé je crois

- ...
- Donc pense à ça parce que je pense qu'il y a des
tas d'erreurs que tu ferais plus si tu étais, si tu
prenais plus ton temps... à imaginer avant de
continuer ou d'avancer dans ce que tu fais.

- D'accord
- D'accord ?

1	Enregistrement JULIE : 14 février 2013 : CHOU	67	- Horreur d'être pris pour un légume. Il répond à chaque fois, je ne s'appelle pas
2	- Aujourd'hui il va y avoir une histoire	68	
3	- Mmm	69	- Ah...ah
4	- Tu aimes ça les histoires ?	70	- Je me je ne m'appelle pas mon chou, je m'a...pelle Michat. Oui, mon chou répond madame Michat. Un matin Madame Michat lève les chaussettes dans l'iver
5	- Ouais , ça va...	71	
6	- Peut-être tu connais, c'est une histoire de ce petit livre-là (je montre le livre)	72	- L'évi...
7	- Non	73	- L'évier pendant que son fils prend son petit déjeuner. Le dos tourné... madame Michat dit à son fils (tourne la page) Mon chou dépêche toi, ton tou, ...dépêche-toi, tu vas arriver en retard à l'école. Le f fils Michat ne répond pas. Madame Michat se se retrouve et pousse
8	- Tu vas voir, c'est des histoires qui ne sont pas longues du tout... tu as l'habitude de lire un p'tit peu des histoires ?	74	- Ret
9	- Ouais, comme on lit à l'école aussi	75	- Retourne ses pousées
10	- Ah d'accord ! Là ce n'est pas très long tu verras...	76	- Alors vas-y recommence, tu vois à partir du point, je pense que quand tu as fait ton stop là ...tu l'as fait trop vite
11	- Guilaine va t'expliquer	77	
12	- C'est juste une petite histoire...	78	- Mmm
13	- Mman	79	- Faut laisse le temps... comme ça tes yeux ont le temps de voir et t'as le temps de repenser à ce que tu as dit
14	- En fait ça veut dire Madame ça (pointe le Mme sur le texte) 2min 24	80	- Mm
15	- Madame Michat aime beaucoup son fils comme elle aime aussi beaucoup les choux elle a l' appelle toujours mon chou	81	- Madame Michat se retrouve et pousse un cri... sur la chaise où était aussi
16	- Top... j' peux t'arrêter 2 p'tites secondes ?	82	- Assis
17	- Mm	83	- Assis son fils... il y a un chou... Mon chou s'écrit madame Michat Mais qu'est ce que t'arrives ? elle prend le chou dans ses bras, le le cars
18	- Il y a quelque chose qui me gêne quand tu lis, on avait déjà parlé de ça l'autre jour	84	
19	- Mmm	85	- Care
20	- (ortho pointe les signes de ponctuation et reprend la feuille des schtroumpfs où elle avait stabiloté les ! et ? en jaune) Pas forcément ceux-là, mais c'est la... ponctuation	86	- Le caresse, le ca..cajoule
21	- // ponctuation	87	- Jole
22	- Si tu lis tout à suivre comme ça,	88	- S'embrasse
23	- Mm	89	- L'embrasse
24	- moi qui écoute, je ne sais pas ce qu'elle en pense Sophie (j'acquiesce de la tête)... mais moi, j'ai pas compris. Pourtant tas prononcé,	90	- L'embrasse, le cons..sole. Mon pauvre... mon ch, mon pauvre chou di elle, qu'est ce qu'on va faire ? il faut pour tant que tu a
25	- mmm	91	- Ailles
26	- t'as utilisés les bons mots, certainement, mais comme t'as tout dit pareil ...tatatatata... pffff... (gestuelle pour appuyer un rythme monotone) ça me parle pas du tout. Donc il faut absolument qu'avant... de commencer ta phrase, tu sais déjà où tu vas t'arrêter	92	- Ailles à l'école...C'est le jour de la dictée et des tables de multiplications. Tou à coup elle a une idée. elle enfonce un bo..net sur la tête ..du chou, le pousse
27	- mmm	93	- Le pose
28	- et que quand il y a des virgules (pointe une virgule dans le texte), tu fasses des p'tites pauses pour laisser à tes yeux le temps de voir la suite	94	- Le pose dan un panier et l'en mène à l'école. Elle va trouver l'intituteur et lui dit en montrant ...le panier: c'est mon chou ...le pauvre... chou il est devenu tout chou l'int
29	- mmm	95	- Ah p'tite pause
30	- et nous pendant ce temps, et pour toi aussi ça te laisse le temps	96	- L'intituteur la regarde d'un air achuri
31	- mm	97	- Quand il est tout seul le 'h' on l'entend pas... il sert à séparer les lettres
32	- d'imaginer dans ta tête	98	- Ahori
33	- mmm	99	- Ahu..ri
34	- tu vois ?	100	- Et dit mais oui, mais oui mme Michet vous ferez mieux de rentrer chez vous. Mme Michat lui donne le panier avec le chou et rentre ché elle devant
35	- mmm	101	- Non ! dev
36	- parce-que si tu dis les choses trop vie et à toute allure... personne ne comprend, ni toi, ni nous qui écoutons.... On peut recommencer ?	102	- Dev
37	- mm ...Madame Michat aime beaucoup son fils.	103	- Devin
38	- Ah ça change tout !!	104	- Devinez qui l'attend affélé sur le canapé en train de regarder la télévision. le fils Michat évidemment Mme Michat s'est fâchée et n'a toujours pas pardonné à son fils Maintenant elle l'appelle plus jamais mon chou mais selon les jours partarte ou con cor..ni..chon
39	- Mmm Comme elle aime aussi beaucoup le les choux, elle appelle toujours m mon chou.	105	
40	- Ça va jusque- là ?	106	- ...Ça va ?
41	- Mmm...Le fils Michat a cho...	107	- Mm
42	- Ah le 'h' on l'entend pas	108	
43	- Hor..reu	109	
44	- Horreur	110	
45		111	
46		112	
47		113	
48		114	
49		115	
50		116	
51		117	
52		118	
53		119	
54		120	
55		121	
56		122	
57		123	
58		124	
59		125	
60		126	
61		127	
62		128	
63		129	
64		130	
65		131	
66		132	
		133	

134	- T'as compris ?	202	- Non.. ça ne te dérange pas ...et lui pourquoi ça le dérange ?
135	- Ouais	203	- Mmmm pffff pfff
136	- Qu'est-ce que tu en as pensé de cette histoire ?	204	- Quel âge il peut avoir ce garçon à ton avis ?
137	- Mmm	205	- Euh... mmmm pfff
138	- C'est une histoire triste ? une histoire drôle ?	206	- Il va à l'école ? .. ou il va pas à l'école ?
139	- Ben... euh... ça va	207	- Ben oui
140	- Qu'est-ce que tu dirais toi ?	208	- Il va à l'école, d'accord, A ton avis, il est à peut près dans quelle classe ? Est-ce qu'on peut avoir une idée de la classe dans laquelle il est ?
141	- Ben drôle (durant l'échange qui suit : Lucie et ortho se regarde dans l'interaction, acquiescement très fréquent de Lucie)	209	- Non
142	- Oui, pourquoi drôle ?	210	- Qu'est-ce qu'il apprend à l'école ?
143	- ben elle l'appelle tout le temps mon chou	211	- Ben... des trucs
144	- oui, Mmm ...c'est ça qu'est drôle ? qu'est-ce que tu trouves de drôle quand on appelle quelqu'un mon chou ?	212	- Quoi ?
145	- Mmm ben c'est marrant	213	- Ben les tables de multiplication
146	- pourquoi c'est marrant ?	214	- Est-ce qu'il peut être en CP ?
147	- mmm ...mmm	215	- Non
148	- est-ce que chez toi vous utilisez des p'tits mots comme ça ?	216	- Pourquoi ?
149	- ouais pa, papa	217	- Ben euh...on n'apprend pas ça..en CP
150	- il fait quoi papa, il dit quoi papa ?	218	- Quand est-ce qu'on apprend les tables de multiplication ?
151	- ben euh il appelle A** par poulette, T**, par euh...j'sais plus et moi par p'tit cul	219	- Ben en ..CE2, CM1, CM2
152	- (rire) C'est mignon p'tit cul... d'accord et ton frère on sait pas ?...	220	- Oui, CE2, CM1.. on dit qu'en CM2 on les sait d'accord...normalement. Toi t'es en quelle classe ?
153	- Non, j'sais plus	221	- CM1
154	- Et pourquoi il il il vous appelle comme ça ton papa ?	222	- Donc t'es en train de les apprendre ?
155	- Pffff	223	- Mmm
156	- Parce qu'il est fâché ?	224	- D'accord... Qu'est-ce qu'il fait encore à l'école ?
157	- Non	225	- Euh... une dictée ...
158	- C'est un signe de quoi ?	226	- Donc en CP , on en fait des toutes petites, mais en CM1 est-ce qu'on en fait ?
159	- J'sais pas	227	- Ben oui
160	- C'est qu'il vous aime bien et qu'il a trouvé des p'tits mots gentils pour vous appeler et que	228	- Oui... donc on est d'accord pour penser que ce garçon,...il peut être en...
161	- Pffff	229	- CM1
162	- Parce que vous avez des prénoms ?	230	- Quel âge il peut avoir ?
163	- Ben oui... quand est-ce qu'il vous appelle comme ça ? quand il est fâché ou qu'il est content ?	231	- 10 ans 10 9... euh 10,9...
164	- Ben euh...tous les jours...	232	- 19 ans ?
165	- (rire) tous les jours... au réveil...bonjour p'tit cul !	233	- Non 10, 9
166	- Mmm	234	- 9 ou 10 tu veux dire... d'accord... Et donc ça le dérange qu'à cet âge-là on l'appelle
167	- C'est ça qu'il te dit ?	235	- Mon chou
168	- Mm euh oui desfois ....Tu vas dire que c'est plutôt gentil ou pas gentil ?	236	- Donc, j'te laisse me raconter l'histoire
169	- Mmm ça va	237	- Euh...mmm
170	- Dans sa bouche à lui quand il le dit.... ça paraît gentil ou pas gentil ?	238	- Alors c'est l'histoire de quoi ?
171	- Ben gentil	239	- Ben ...de ... Mich, Madame Michat.. et de son fils ....Michat
172	- C'est un ptit mot gentil, un petit mot affectueux , on dit....pour dire qu'il t'aime bien ...	240	- Oui
173	- Mm	241	- Ben, sa mère elle fait que d'appeler mon chou
174	- Bon, d'accord... Mame Michat, quand elle appelle son fils mon chou, c'est pareil ?	242	- Oui
175	- Ben oui !	243	- Et il aime pas
176	- Donc elle aime bien son fils	244	- Oui
177	- Oui	245	- Mmm euh...(claquement langue)...euh... (claquement langue)... Mmmm
178	- Et elle aime bien aussi...	246	- Et alors qu'est-ce qui se passe après ?
179	- Les //choux	247	- Ben euh...
180	- Alors tu peux me la raconter cette histoire?... pourquoi ça gêne Michat ?	248	- Qu'est-ce qui se passe UN jour... ?
181	- Mmm ... ben ... i veux pas que sa mère elle l'appelle mon chou	249	- Mmm...
182	- Et pourquoi i veut pas ?	250	- Il a déjà dit à sa maman qu'il aimait pas ?
183	- Ben ça l'dérange à moitié	251	- Mmm...non...euh....
184	- Ouais....Et toi ça te dérange quand on t'appelle p'tit cul ?	252	- Tu peux tourner les pages si tu veux rechercher des informations
185	- Euh non	253	- (Lucie tourne les pages -retourne à la 1 ^{ère} page)....Ben isse croit isse croit prendre pour un légume !
186		254	- Oui, vas-y
187		255	- Isse croit prendre pour un légume, et i aime pas
188		256	- D'accord, donc i pense que quand sa mère l'appelle mon chou... lui ça lui fait penser à
189		257	
190		258	
191		259	
192		260	
193		261	
194		262	
195		263	
196		264	
197		265	
198		266	
199		267	
200		268	
201		269	

270	- Un légume	337	- Oui
271	- Qu'elle le prend pour un légume	338	- Parce qu'elle était déjà fâchée tout à l'heure ?
272	- Mmm	339	- Euh, non,non ...Michat qui était dans la caisse il est revenu à la maison
273	- C'est ça que tu veux dire ?	340	- Il était dans une caisse ?
274	- Mmm	341	- Ben...euh...oui
275	- D'accord..mm ... donc il aime pas pour cette raison	342	- Tu m'as dit quoi tout à l'heure, c'était pas dans une caisse qu'elle l'a emmené à l'école...
276	- Ben non !	343	- Euh...
277	- Non, Et Un jour que se passe-t-il ?	344	- Elle l'a emmené dans un panier peut-être ?
278	- (tourne la page - va à la 2 ^{ème} page)..mmm ben i veut pas aller... à l'école et elle lui met dan...euh... un panier, et un bonnet sur la tête et elle l'amène à l'école comme ça...	345	- Euh oui dans un panier
279	-	346	- Et en fait il est pas allé à l'école ? le directeur l'a pas retenu ?
280	-	347	- Non
281	-	348	- Et il est reparti et il est rentré à la maison ?
282	- Donc elle prend Michat... ?	349	- Oui
283	- Oui	350	- Et elle s'en est pas rendue compte Madame Michat ?
284	- Et elle le met dans un panier ?	351	- Ben.... ....Si
285	- mm	352	- Mm, elle s'en est rendue compte... et alors qu'est-ce qu'elle a fait ?
286	- Elle lui met un bonnet sur la tête ?	353	- Ben elle s'est fâchée (regarde le texte)
287	- Oui	354	- Oui
288	- Et elle lui dit : Maintenant.. ?	355	- et elle l'a plus applé euh ..mon chou
289	- Euh...mmm On va à l'école	356	- Elle va l'appeler comment ?
290	- On va à l'école ?	357	- Euh...(reli) 'selon les jours part..patate ou co cornichon
291	- Oui	358	- Ah est-ce que c'est un mot gentil ça ?
292	- D'accord. Donc elle l'emmené à l'école de force ?	359	- Non
293	- mmm	360	- quand on traite quelqu'un de patate ?
294	- et elle l'installe dans un panier	361	- Non
295	- Mmm	362	- Ça veut dire quoi ?
296	- Dis t'imagines le panier qu'il faut avoir pour transporter un garçon de 10 ans ?	363	- Ben que c'est une patate
297	- Oui (Lucie rit)	364	- (rire) c'est quoi quand on dit que quelqu'un est une patate ?
298	- Ou elle a un énorme panier ?	365	- ...mmm
299	- Euh...ben ouais	366	- Ça fait pas plaisir ou ça fait plaisir ?
300	- Ouais, C'est possible ça ?	367	- Ben ça fait pas plaisir
301	- Mmm	368	- Ben pourquoi ça ferait pas plaisir ?
302	- D'accord. Et alors qu'est-ce qu'i se passe à l'école quand elle l'emmené ?	369	- Ben...comme une patate
303	- Ben elle va voir le directeur	370	- C'est doux une patate ça se mange
304	- Mm .. et elle lui dit quoi ?	371	- Ben i aime pas se... faire appler ....par ....des noms de légume
305	- Ben euh...(reli)..... Ben elle dit..euh.....euh...	372	- Exact ... c'est p'être pour ça ...et ...cornichon ?
306	- Pourquoi d'abord elle va voir le directeur ?	373	- Mmm
307	- Ben pour le dire qu'il est en retard	374	- Oui c'est pareil. D'accord, ...bon...Alors si tu veux maintenant, je te propose.... c'est à mon tour de la lire...
308	- Ouais..Et pourquoi il est en retard ?	375	- Mmm
309	- Ben comme i voulait pas aller à l'école	376	- Et après tu vas me dire, si ce que, si après tu changerais quelque chose dans ce que tu dois me raconter.
310	- D'accord elle va voir le directeur : voilà je vous amène Michat mais il est en ..	377	- Mmm
311	- Retard	378	- D'accord ?
312	- Retard c'est ça ?	379	- Mmm
313	- Mmm.....	380	- Hein.. me dire si y a des choses que tu changerais ou pas... T'es prête ?
314	- Et qu'est ce qu'il lui dit le directeur ?	381	- Mm
315	- Euh... ss...mmm ....ben i dit...euh... (reli) vous ferez mieux de rentrer chez vous...	382	- (lecture de orthophoniste... Interruption) 'Le dos tourné Madame Michat dit à son fils : ' Donc elle le voit ou elle le voit pas ?
316	- Oui et donc de rentrer avec Michat à la maison, ou de rentrer toute seule chez elle ?	383	- Ben euh...elle le voit
317	- Mmm... euh... ben ...avec ...euh toute seule...	384	- Je redis hein : 'un matin, Madame Michat lave des chaussettes dans l'évier',
318	- Mm Et Michat ?	385	- Mm
319	- I reste à l'école	386	- 'Pendant que son fils prend son petit déjeuner'
320	- Et le panier ?	387	- Ah, ben non elle voit pas
321	- Ben elle le remmène aussi	388	- Le dos tourné,... donc elle le voit ou elle le voit pas ?
322	- D'accord, c'est ce qu'ils font : elle rentre	389	- Elle le voit pas
323	- Mm	390	
324	- Et en rentrant chez elle elle fait quoi cette dame ?	391	
325	- Ben euh... (cherche dans le texte)	392	
326	- On nous dit dans l'histoire ?	393	
327	- Mmm....ben...Madame Michat, elle s'est fâchée.	394	
328	- En rentrant chez elle elle s'est à nouveau fâchée ?	395	
329	- Euh..	396	
330	- Peut-être, je te pose la question... tu veux dire qu'elle s'est refâchée ?	397	
331		398	
332		399	
333		400	
334		401	
335		402	
336		403	
		404	

405	- Mais elle continue à lui..	472	- mmm
406	- Parler	473	- et elle L'a vu assis à table
407	- 'Madame Michat dit à son fils'...(suite de la	474	- mmm euh...
408	lecture)...'Dépêche toi tu vas arriver en retard à	475	- et après elle s'est mise à laver ses chaussette pour
409	l'école !' Donc elle imagine quoi derrière elle ?	476	gagner du temps....MAIS elle parle : personne ne
410	- Ben qu'il est en train de manger	477	répond, elle se retourne...sur la chaise où était assis
411	- A toute allure ?	478	son fils, qu'est-ce qu'elle voit à la place ?
412	- Non	479	- ben...un chou... un vrai...
413	- Il prend son temps... il joue avec ses tartines peut-	480	- ben il est où son fils alors ?
414	être, on peut imaginer un tas de choses... (suite de la	481	- ben il est parti ...
415	lecture...) '...sur la chaise où était assis son fils : il y	482	- où ?
416	a : UN CHOU (ajoute) un vrai chou (suite de la	483	- dans sa chambre...
417	lecture, elle mime :) ...'embrasse, le cajole, le	484	- faire quoi ?
418	console'. Ça va jusque là ?	485	- ben... euh....dormir
419	- Mmm	486	- ben i va pas à l'école ?
420	- (reprise de la lecture) c'est le jour de la dictée et des	487	- ben i veut pas... aller à l'école...
421	tables de multiplication.. Pourquoi est-elle si triste	488	- il a dit à sa sa maman qu'il voulait pas y aller ?
422	et si malheureuse ?	489	- non
423	- Mmm	490	- donc tu dis qu'il retourne dans sa chambre
424	- A ton avis ?	491	- mmm
425	- Ben....	492	- d'accord
426	- Tu te rappelles ? elle a le dos tourné	493	- donc ...et elle qu'est-ce qu'elle pense quand elle voit
427	- Mm	494	le chou sur la chaise ?
428	- Elle continue de laver ses chaussettes, son fils	495	- ben ... elle est un ti peut inquiète
429	normalement est derrière et en train de prendre	496	- pourquoi ?
430	son petit déjeuner	497	- ben...euh...comme il a pas fini de manger
431	- Mm	498	- oui...donc elle est inquiète ?
432	- Elle le voit pas mais elle lui parle...elle lui dit quoi ?	499	- oui
433	- Euh...Dépêche toi	500	- mais le chou sur la chaise ...c'est elle qui l'a posé ?
434	- De quoi ?	501	- non, c'est lui
435	- Ben de ..euh...manger...	502	- pourquoi ? pourquoi il a fait ça ?
436	- Pour quoi faire ?	503	- ben....
437	- Ben pour pas être en retard à l'école	504	- Pourquoi il aurait posé un chou sur la chaise ?
438	- Oui... et pourquoi c'est important aujourd'hui d'aller	505	- ben à sa place
439	à l'école ?	506	- à la place de qui ?
440	- Ben qu'on ...euh...pour la dictée et les tables de	507	- ben de Madame Michat
441	multi..tiplication	508	- à la place de Madame Michat ?
442	- Oui, donc c'est une journée importante	509	- mmm
443	- Mmm	510	- il a mis le chou ?
444	- Et puis qu'est-ce qu'il fait le fils Michat ? est-ce qu'il	511	- mmm
445	lui répond ?	512	- oui, et pourquoi il aurait fait ça ?
446	- Non	513	- ben...euh...pour euh... mmm j'sais pas...
447	- Il lui dit pas arrête de m'appeler mon chou ?	514	- tu sais pas ?
448	- Non	515	- non
449	- Qu'est- ce qu'il fait alors ?	516	- donc je reprends l'histoire quand elle prend le chou
450	- Ben elle, elle se retourne, et elle	517	elle dit : Mon chou qu'est-ce qu'i t'arrive ? Pourquoi
451	- Ouais	518	elle dit ça au chou ?
452	- Elle voit un vrai chou assis sur la chaise	519	- ben euh....mmm
453	- Et son fils il est où ?	520	- pourquoi elle parle au chou comme ça ?
454	- Ben ...euh... i l est pas encore réveillé	521	- mmm....euh....
455	- Mmm mais ...elle l'a vu venir au petit déjeuner	522	- t'as pas une idée ?
456	quand même ?	523	- non
457	- Mm	524	- donc je reprends...(reprise de la lecture...
458	- Quand elle lavait ses chaussettes, elle savait qu'il	525	Interruption) '...l'embrasse et le console.' Pourquoi
459	était là ?	526	fait-elle ça ?
460	- Ben ...euh...	527	- ben ..
461	- pas sûr ?	528	- vous faites ça avec les légumes chez vous ?
462	- non	529	- non... pt-être qu'i s'est transformé ?
463	- pas sûr , d'accord... donc pourquoi elle est si	530	- quoi qui s'est transformé ?
464	malheureuse en voyant le chou sur la chaise ?	531	- ben...euh...Madame Michat p'être qu'elle s'est
465	- pfff euh....j'sais pas	532	transformée en chou
466	- moi je pense qu'elle savait..., elle avait vu son fils	533	- Oui mais c'est elle qui prend le chou dans ses bras ...
467	assis à table au petit déjeuner...je crois même qu'elle	534	- Ben son fils p-être qu'il la ...qui s'est transformé ?
468	l'avait aidé à se lever parce qu'il était un peu	535	- Ah d'accord ! Donc qui pense ça ?
469	fainnant, elle l'avait un peu secoué pour qu'il vienne	536	- Ben ...
470	à table, elle lui avait même peut-être préparer son	537	- Toi ? ...qui écoute l'histoire ?
471	petit déjeuner	538	- Ben oui

539	-	Donc toi tu penses que ..le chou..le fils Michat i s'est transformé en chou	606	-	s'installer dans sa place en classe
540			607	-	ben non
541	-	Oui	608	-	pourquoi ?
542	-	D'accord, et Madame Michat elle pense quoi alors ?	609	-	ben...euh...i veut pas que les autre le voyent
543	-	Ben...pareil...	610	-	qui ? l'instituteur ?
544	-	Pareil ? qu'est-ce qu'i te fait penser qu'elle pense pareil ?	611	-	oui
545			612	-	donc tu veux dire que l'instituteur il pourrait faire entrer le bonnet et le chou , à la place de Michat
546	-	Ben comme i , elle, i ...elle a réconfort	613	-	mmm
547	-	Elle le réconforte...oui...comme si c'était ...son	614	-	ça voudrait dire quoi s'il fait ça l'instituteur ?
548	-	Fils	615	-	mmm
549	-	Son fils, oui voilà... (reprise de la lecture...interruption) ' il faut pourtant que tu ailles à ...	616	-	s'il accepte de placer le chou à la place de Michat, il croit quoi l'instituteur ?
550			617	-	euh
551			618		
552	-	L'école	619	-	il croit que c'est peut-être
553	-	Donc elle pense qu'elle parle à son fils quand même...	620	-	euh...Michat
554			621	-	que c'est Michat transformé en chou
555	-	Mm	622	-	mmm
556	-	(reprise lecture + mime quand il s'agit de prendre le chou , le mettre dans un panier, de lui mettre un bonnet sur la tête // mmm d'acquiescement de Lucie - interruption) ' il est devenu tout chou.' Ça va jusque-là ?	623	-	mais est-ce qu'il croit ça lui ?
557			624	-	ben non
558			625	-	qui croit ça ?
559			626	-	euh...sa mère...
560			627		
561	-	Mm	628	-	mm...toi tu le crois ça ?
562	-	Donc est-ce qu'elle prend encore le chou pour son fils ?	629	-	mmm...oui
563			630	-	oui ? d'accord...voilà donc Madame Michat rentre chez elle, mais elle lui donne le panier quand même
564	-	Ben oui	631	-	mm
565	-	Oui (reprise lecture ...) 'AHURI' (dit isolément et fait une tête ahurie - interruption) vous feriez mieux de rentrer chez vous'. Donc qu'est-ce qu'il pense l'instituteur ?	632	-	...avec le chou
566			633	-	Mm
567			634	-	Et elle retourne chez elle
568			635	-	Mmm
569	-	Ben ...	636	-	Donc est-ce que tu penses que l'instituteur il va prendre le chou et le mettre à sa place ?
570	-	Quand il voit Madame Michat avec son panier, ... le chou dans le panier, avec un bonnet sur la tête ?	637	-	Non
571			638	-	Non...il va mettre le panier de côté et le chou avec ?
572	-	Mmm...ben i pense euh...que c'est pas.....madame Michat	639	-	Euh...non
573			640	-	Il va faire quoi du panier...
574	-	Que quoi ...	641	-	Ben il va le donner à Madame Michat
575	-	Ben non...	642	-	On le dit pas dans l'histoire ...on dit Madame Michat lui donne le panier avec le chou et rentre chez elle
576	-	Que c'est pas madame Michat.... ben si elle dit j'suis madame Michat, et puis il l'a reconnaît il la voit tous les jours..	643	-	Euh...Madame Michat..i..elle donne..elle donne son ...le panier...
577			644	-	et le chou à qui elle le donne ?
578	-	euh...mmm	645	-	elle le donne au directeur
579	-	Madame Michat elle parle bien... à l'instituteur ?	646	-	à l'instituteur en fait
580	-	Ben oui ! mais son fils à Madame Michat ...p'être que le directeur i croit pas que c'est lui	647	-	oui
581			648	-	donc c'est bien lui qui l'a le panier et le chou en fait
582			649	-	oui..
583	-	C'est lui qui ?..	650	-	d'accord...et elle elle retourne chez elle,...
584	-	Ben	651	-	mm
585	-	dans le panier ?	652		
586	-	Oui !	653	-	elle retourne chez elle avec le panier et le chou ou sans le panier et le chou ?
587	-	Que c'est le chou dans le panier	654	-	sans le panier
588	-	Oui	655	-	sans le panier. Et le chou ?
589	-	Donc lui tu penses qu'il ne croit pas qu'il est dans le panier.... Comment tu penses qu'il ne le croit pas ?	656	-	ben euh...
590			657	-	avec ou sans chou ?
591	-	Ben euh...	658	-	sans
592	-	Regarde ce qui a été dit : (relit) 'l'instituteur la regarde d'un air ...ahuri'... ça veut dire quoi ?	659	-	sans chou ...parce qu'il est où le chou ?
593			660	-	à l'école
594	-	Ben .....qui croit	661	-	d'accord et qu'est-ce qu'il en a fait l'instituteur du chou ?
595	-	Il est ?	662	-	ben il l'a mis à sa place...
596	-	Surpris	663	-	mais on a dit pourtant tout à l'heure que ...l'instituteur il a pas envie de le mettre
597	-	Ben oui peut-être qu'elle lui dise ça (reprise lecture) 'Mais oui, mais oui, Madame Michat, vous feriez mieux de rentrer chez'	664	-	ben il l'a mis de côté...
598			665	-	il l'a mis de côté peut-être, d'accord...Donc Madame Michat lui donne le panier avec le chou...(reprise
599			666		
600	-	Vous	667		
601	-	Pourquoi il lui dit ça ?	668		
602	-	Ben...mmm....pfff	669		
603	-	Tu vois pas trop ? Donc je continue.... Est-ce qu'il fait rentrer le chou à sa place, il le fait s'installer	670		
604			671		
605	-	ben	672		

673	<i>lecture ...interruption)</i> devinez qui l'attend affalé sur le canapé en train de regarder la télévision ?	699	- ...et pourquoi donc ?
674	- ben ..euh...le chou	700	- Mmm...ben ....euh....j'sais pas
675	- (re)lit) le fils Michat ....évidemment...	701	- ben elle est fâchée...il lui a fait une mauvaise blague tu m'as dit, d'accord...
676	- Mmm	702	- est-ce qu'elle a encore envie d'être gentille avec lui ?
677	- (reprise lecture)'... elle n'a toujours pas pardonné à son fils...'pourquoi elle s'est fâchée ?	703	- ben non
678	- ben euh...comme elle croyait dans ...euh...la bannette-là que c'était son fils alors que c'est pas son fils..	704	- pour elle mon chou, c'était gentil
679	- mm mm	705	- mm
680	- en fait que c'est pas son fils...et il a mis un chou à la place	706	- ... est-ce qu'elle a encore envie de l'appeler mon chou ?
681	- donc il lui a fait quoi ?	707	- non
682	- ben une blague	708	- parce qu'elle ?
683	- oui...une gentille blague ?	709	- elle est méchante
684	- non	710	- elle est pas méchante, elle ! ..elle est ..elle est ...
685	- oui, ben elle est fâchée...on l'a prise pour une ..	711	- mmm
686	- pour euh...	712	- fâchée ! Elle n'est pas contente ! d'accord ?
687	- pour quoi il l'a prise sa maman ?	713	- mm
688	- ben euh...	714	- voilà..ça va .. ?
689	- en se comportant comme ça...t'as une idée ?	715	- mm
690	- non	716	- tu pourras nous la raconter la prochaine fois ? tu la gardes bien dans ta tête et tu nous la racontes la prochaine fois...d'accord ?
691	- non ? (reprise et fin lecture)' ...selon les jours patate ou cornichon'	717	- mmm
692	- mm	718	-
693	-	719	-
694	-	720	-
695	-	721	-
696	-	722	-
697	-	723	-
698	-		-

II. Activité : Têtes de pioche

1	Enregistrement Théo 28/02/2013 : video O. Hardy	66	- Mmm
2	- Voilà, tu la regardes bien une première fois, tu	67	- Et il appuie sur un bouton
3	regardes bien les détails, puis je vais te la passer une	68	- Mm
4	2 ^{ème} fois, et puis tu vas me dire ce que t'en penses,	69	- Et ils descendent
5	d'accord ?	70	- Tu dis ils descendent, mais il est tout seul ?
6	- Ça ne dure pas trop longtemps...ça dure une	71	- Non ils sont plusieurs
7	vingtaine de secondes... et puis tu me diras, si tu	72	- A monter dans l'ascenseur ?
8	connais ces personnages là ...	73	- Non
9	- (Lancement de la video - Laurel et Hardy -	74	- Y a que lui qui monte dans l'ascenseur.... Donc tu
10	l'ascenseur.)	75	veux dire Hardy est monté dans l'ascenseur...mais
11	- A noter les réactions de Léo : me regarde d'un air	76	- Y a déjà du monde
12	étonné et sourit quand il voit apparaître l'enfant au	77	- Y avait déjà du monde...D'accord
13	cigare qui sort de l'ascenseur, puis a une expression	78	- Et ils sont descendus vite passe qu'y avait trop de
14	très étonnée (hausse sourcils) quand le cadran de	79	monde
15	l'ascenseur explose).	80	- Comment ça ils sont descendus vite ?
16	- Et voilà ! c'est cette petite séquence là ! D'accord...Je	81	- Passe que l'ascenseur i arrivait pas à supporter le
17	vais te la remonter... d'accord?...le fait de ne pas	82	poids
18	avoir le son, ça te dérange ou pas ?	83	- Et il s'est passé quoi ?
19	- Ça va	84	- Ben il est descendu d'un coup
20	- Ça va ...c'est reparti ! (Lancement de la video - Laurel	85	- Et comment tu le sais ça toi...? t'étais dans
21	et Hardy - l'ascenseur.)	86	l'ascenseur ?
22	- Alors Léo ? Qu'est-ce que tu peux m'en dire de ce	87	- Ben passe que l'aiguille elle a cassé
23	qu'on vient de voir?...Alors ce personnage là	88	- L'aiguille de quoi ? de sa montre ?
24	s'appelle Hardy (pointe sur l'écran Olliver Hardy)	89	- Non, l'aiguille de l'ascenseur
25	...si tu as besoin de lui donner un nom, voilà... il	90	- Y a une aiguille dans l'ascenseur ?
26	s'appelle Hardy , le personnage avec e costume noir	91	-
27	et le chapeau....	92	- L'aiguille elle sert à quoi cette aiguille ?
28	- Mm Mmm..... ben..... ben Hardy...i ...	93	- De ...dire les noms d'étage
29	- Mmm	94	- Les numéros d'étages...pas les noms, les numéros
30	- I r'garde un journal...	95	- Mmm
31	- Oui	96	- Et elle peut être vue d'où ?
32	- Et i a l'air d'être fâché ou j'sais pas... et ... euh.... Dans	97	- Dehors
33	l'ascenseur et i a un petit qui	98	- Dehors, c'est-à-dire ça affiche l'endroit où est
34	- Alors attend, là tu me dit qu'il regarde un journal ... il	99	l'ascenseur, c'est ça que tu veux dire ?
35	regarde le journal dans l'ascenseur ?	100	- Mmm
36	- Non, dans un couloir....	101	- Et comment tu t'es rendu compte qu'il était
37	- D'accord	102	descendu très vite ?
38	- Il lui rdonne le.... journal	103	- Passe que la euh...comme une sorte de ...la
39	- A qui ?	104	pendule...là
40	- Au monsieur là qu'est sur le banc	105	- Le cadran, l'aiguille là
41	- D'accord....donc, ce monsieur sur le banc... pourquoi	106	- Ben elle a fait comme un éclair et puis elle est
42	il lui redonne le journal à ce monsieur ?	107	tombée
43	- Parce qu'il doit partir	108	- D'accord...ça signifie que la cage d'ascenseur a fait
44	- Qui doit repartir ?	109	bloup...elle a fait une chute, c'est ça que ça veut
45	- Euh...mm.....	110	dire...
46	- Le monsieur sur le banc qui doit repartir ?	111	- Et tout le monde était par terre dans l'ascenseur
47	- Non, euh...	112	- Donc ça veut dire que c'était euh...
48	- Hardy ?	113	- Mmm
49	- Hardy	114	- Pourquoi ils pouvaient être par terre ?
50	- Ah d'accord tu cherchais son nom, Hardy, il	115	- Ben euh...parce que ça s'est arrêté d'un coup
51	s'appelle....donc	116	- Oui...et ça fait des secousses..? et ils ont perdu
52	- Après il appuie sur un bouton	117	l'équilibre ?
53	d'ascenseur...euh....après i a un petit qui parle	118	- Ben p'être...mm et Hardy...il est assis par terre...et y
54	- Un petit qui parle ?	119	a un monsieur qui l'a aidé à sortir de...euh...à aller
55	-	120	...à l'aider à se relver
56	- Un p'tit qui va prendre l'ascenseur avec lui ?	121	- Mm
57	- Non...qui est sorti de l'ascenseur	122	- et à sortir
58	- Donc y avait déjà du monde dans l'ascenseur	123	- Mmm
59	- Mmm	124	- Et à sortir dehors...et il met son pied sur ...euh....
60	- Oui...donc ils se parlent	125	- Après ça c'est le début de l'autre sketch en fait.... Et
61	- Oui, il a dit quelque chose puis y est reparti après	126	pourquoi il a eu besoin qu'on l'aide pour se relever ?
62	- Qui est reparti ?	127	...A ton avis ?
63	- Le petit là	128	- Euh....
64	- Et lui, Hardy ? il fait quoi ?	129	- parce que tu as dit...ils sont tous tombés c'est ça ?
65	- Il monte dans l'ascenseur	130	- mm

131	-	donc ils se sont tous aidés mutuellement à se	197	-	Comme un vieux, il était habillé comme un vieux !
132		relever, c'est ça ? euh...ou est-ce que les autres i se	198		c'est une personne âgée alors ?
133		relevaient tous seuls ?	199	-	Un peu âgée...oui, j'pense...petit
134	-	i se relevaient tous seuls	200	-	Petit, oui...peut-être on peut revoir....(visionnage de
135	-	et lui i se relève pas tout seul ?	201		la séquence où l'enfant au cigare sort de
136	-	ben...euh.i s'est pas relevé tout seul lui	202		l'ascenseur)....Alors qu'est-ce que tu en penses de ce
137	-	il est handicapé ?	203		personnage-là ?
138	-	non..	204	-	.... Ben
139	-	non ? et pourquoi il aurait besoin d'aide pour se	205	-	La première fois que tu l'as vu ? qu'est-ce que ça t'as
140		relever ?	206		semblé...qu'est-ce que tu as pensé ?
141	-	.... P'être qu'il était assommé	207	-	Qu'il était rigolo
142	-	P'être...mmm...oui...donc ce qui est arrivé à	208	-	Qu'est-ce qui est rigolo ?qu'est-ce qui te faisait rire ?
143		l'ascenseur, ce qui leur est arrivé, c'est à cause de	209	-	Ben qu'il était petit...et puis...euh....
144		quoi tu as dit tout à l'heure ?	210	-	Oui ? Juste parce qu'il est petit ?
145	-	....	211	-	Eh....avec sa canne et son cigare et son chapeau...
146	-	Pourquoi l'ascenseur est descendu aussi vite ?	212	-	Oui
147	-	Parce qu'y avait trop de monde	213	-	Ça fait bizarre
148	-	Il y avait trop de monde dans l'ascenseur ?	214	-	Justement qu'est-ce qui fait bizarre ? A quoi il
149	-	Mm	215		ressemble ce personnage ?
150	-	D'accord...et c'est une histoire de nombre de	216	-	....
151		personnes ?	217	-	Quel âge tu lui donnerais ?
152	-	....	218	-	... ....
153	-	Principalement.... ? parce que je ne comprends pas	219	-	Un adulte ? un grand-père ?
154		tout à l'heure...l'ascenseur i fonctionnait, si j'ai bien	220	-	Euh....plus un adulte
155		compris ! l'ascenseur fonctionnait, parce qu'avant de	221	-	D'accord...un père de famille ?
156		rentrer dans l'ascenseur...Cet homme...il y a une	222	-	....
157		personne qui est sortie ...	223	-	Non?...c'est juste sa petite taille que tu trouves
158	-	Mmm	224		amusante ?
159	-	Donc c'est juste un échange ? donc l'ascenseur il	225	-	Mm
160		aurait dû fonctionner pareil ?	226	-	le fait qu'il soit petit comme ça ?
161	-	...ben...euh...p'être qu'il est lourd	227	-	Mm
162	-	Et quand tu compares le personnage qui est sort de	228	-	Tu as regardé son visage ?...si c'est un adulte et que
163		l'ascenseur et lui qui voulait rentrer...tu penses	229		c'est un homme...p'être qu'il se rase, qu'il a une
164		qu'ils ont à peu près le même poids ?	230		moustache, qu'il a quelque chose ? Est-ce que la tête
165	-	Non	231		de ce personnage... on peut imaginer qu'il se rase le
166	-	Lequel pesait le plus lourd ?	232		matin ?
167	-	Hardy	233	-	...non
168	-	Hardy...mm...donc ce qui peut expliquer, étant	234	-	Pourquoi ?
169		donné qu'il est plus lourd...est-ce que c'est une	235	-	....
170		histoire de nombre de personnes ?	236	-	A quoi elle ressemble sa tête ?...(Léo ferme les yeux)
171	-	Ben c'est plus...c'est un peu plus le poids	237		tu la revois là ?
172	-	Voilà ! plus le poids, d'accord...ce serait plus le	238	-	Mmm
173		poids...ce personnage-là qui sort, est-ce que tu peux	239	-	A quoi elle ressemble sa tête ?
174		le décrire ?	240	-	A que c'est un jeune
175	-	Le personnage qui sort ?	241	-	Mm ?
176	-	Oui, le personnage qui sort de l'ascenseur, juste	242	-	Que c'est un jeune
177		avant que Hardy rentre	243	-	Un jeune ! oui un jeune de quel âge ? vu sa taille et
178	-	....	244		son visage ?
179	-	Tu te souviens pas du personnage qui sort ?	245	-	....
180	-	Si	246	-	Un enfant comme toi ?
181	-	Tu te souviens comment il est ?	247	-	9 ans ?
182	-	Il est petit	248	-	Aussi grand que toi... et bien il est p'tit pour 9
183	-	Oui	249		ans !...quel âge tu pourrais lui donner ?
184	-	Avec un chapeau	250	-	....
185	-	Oui	251	-	Tu le mettrais facile en CM2 ?
186	-	Et un bâton...euh...une...	252	-	Non
187	-	Un bâton ?	253	-	Tu le mettrais en quelle classe ?
188	-	J'sais plus comment ça s'appelle ?	254	-	Plus en CP
189	-	Un bâton où ça ?	255	-	Et on a quel âge en CP ?
190	-	Dans sa main	256	-	6 ans
191	-	Ah d'accord ! une canne	257	-	6,7 ans...donc y a quelque chose qui va pas...là....donc
192	-	Oui, une canne oui... Il avait un cigare	258		il a une allure d'un enfant de 6,7 ans, mais il est
193	-	D'accord...	259		habillé...
194	-	Et euh...	260	-	Mmm...en vieillard
195	-	Il ressemblait à quoi ce ...	261	-	Vieillard ? je sais pas si on peut dire ça, mais en
196	-	A comme à un vieux	262		adulte, hein ?...il a un costume, un chapeau,
			263	-	Mm

264	-	Il porte un canne...et en plus il a... quoi ?	310	-	Oui...Donc c'est pour ça...au début il a une attitude normal, puis après il réfléchit, et il se dit tiens y a quelque chose de bizarre
265	-	Un cigare	311	-	Oui..mmm
266	-	Oui, tu vois beaucoup d'enfants de CP qui fument le cigare à la récré ?	312	-	Ouais ?
267	-	Oui mais il est pas allumé	313	-	(poursuite de la vidéo) là tu vois, on dirait qu'il vérifie...en se disant...est-ce que j'ai bien entendu, ce que j'ai entendu ?
268	-	Hein ? Non...tu veux dire qu'il joue ?...qu'il joue à la grande personne ?	314	-	Mm
269	-	Ben oui, j'pense...	315	-	D'accord...alors cette histoire t'en as pensé quoi ?
270	-	D'accord....donc ça c'est bizarre effectivement...donc maintenant on peut écouter avec le son (visionnage total avec la bande son - dialogue en français)	316	-	Bien
271	-	(Quand l'enfant dit avec une voix d'homme et qu'il apparaît : Je descends ici) Ah !!!!	317	-	Bien ça veut dire ?
272	-	(suite et fin de la video)	318	-	C'est drôle
273	-	Mm	319	-	Oui, tu la mets dans les histoires drôles, plutôt que dans les histoires, graves, tristes, malheureuses ?
274	-	Alors ce petit personnage ?	320	-	Mm
275	-	Mm...ben c'est un vieillard !	321	-	Bon, parce qu'ils auraient pu se faire très mal dans l'ascenseur tu crois pas ?
276	-	Pourquoi tu dis ça ?	322	-	Mm
277	-	Ben il a une voix un peu bizarre	323	-	Ouais...et tu as vu comment il se bouge le personnage principal, Hardy ?
278	-	Ah, c'est-à-dire ?	324	-	Oui...
279	-	Il a une voix d'adulte	325	-	Qu'est-ce que tu dirais à son sujet ?
280	-	D'accord...donc c'est étonnant! Et d'ailleurs, Hardy...est-ce ce qu'il a l'air ...euh...est-ce qu'il a l'air de s'en rendre compte ?	326	-	Qu'il a l'air d'être assez fâché
281	-	Euh..	327	-	Pourquoi ?
282	-	Que cet enfant a une voix d'adulte ?	328	-	Ben euh...euh...
283	-	Euh...pas trop	329	-	A quoi tu vois qu'il est fâché ?
284	-	Et les gens de l'ascenseur ?	330	-	.... ....
285	-	Pfff	331	-	Qu'est-ce qu'il fait beaucoup ?
286	-	Alors tu vas peut-être revoir...	332	-	Ben des ....gestes
287	-	Si, ben si	333	-	Des gestes et puis des ? rappelle-toi quand le personnage sort de l'ascenseur, et que ce personnage lui parle, il fait ça (ortho fait une tête souriante)...et puis une fois qu'il a le dos tourné, il fait ceci (ortho fait une tête étonnée exagérément)
288	-	Si quoi ?	334	-	Mm
289	-	Ben tout le monde tournait la tête et ils le voyaient pas	335	-	Donc il a des expressions de son..... visage qui permettent de dire : Tiens, Tiens... c'est bizarre !
290	-	Parce qu'ils regardaient où les gens ?	336	-	Mm
291	-	A l'avant, vers la porte	337	-	Hein ? donc tu vois, on a fait exprès de ne pas te mettre les paroles pour voir si rien qu'avec les images, tu étais capable d'imaginer l'histoire et d'observer ce que pense ce personnage...tu vois ?...
292	-	Vers le bas ? vers le haut ?	338	-	
293	-	Ben droit	339	-	
294	-	Au niveau de leur regard	340	-	
295	-	Mm	341	-	
296	-	(reversionnage depuis le début et arrête sur l'expression de Hardy quand il réalise qu'il a affaire à un enfant) Est-ce qu'il a l'air ..euh...quelle attitude il a là ?	342	-	
297	-	Ben qu'il est un peu...étonné de voir...de voir qu'il est petit et qu'il a une voix d'adulte	343	-	
298	-		344	-	
299	-		345	-	
300	-		346	-	
301	-		347	-	
302	-		348	-	
303	-		349	-	
304	-		350	-	
305	-		351	-	
306	-		352	-	
307	-		353	-	
308	-			-	
309	-			-	

1 Enregistrement Gaël 13/02/2013 - video O. Hardy 67

2 - Voilà une video... (arrêt sur image sur Laurel et 68

3 Hardy) Est-ce que tu connais ces personnages ? 69

4 - Non 70

5 - Ça ne te dit rien ces personnages ? 71

6 - Non, je connais pas 72

7 - La première scène elle est très courte....(échanges 73

8 sur le réglage pour agrandir l'image + calage sur le 74

9 début de la scène à visionner) Voilà ! (visionnage de 75

10 la video sans le son) 76

11 - Et voilà ! ça c'est la première petite séquence... Tu 77

12 as vu ce que ça pouvait raconter cette petite 78

13 séquence ? 79

14 - Ben oui c'est un enfant qui sort d'un ascenseur, un 80

15 monsieur obèse rentre dedans et l'ascenseur 81

16 s'affole...donc il s'affole, il va très vite 82

17 - Il s'affole ? 83

18 - Fin, il monte très vite et puis i...le ...i s'arrête d'un 84

19 coup au dernier étage puis il redescend 85

20 - D'accord 86

21 - Y a les aiguilles en haut pour montrer où ça va 87

22 - D'accord 88

23 - Elles s'affolent, elles bougent, elles bougent, elles 89

24 bougent 90

25 - D'accord, alors à ton avis, qu'est-ce qu'il a fait 91

26 l'ascenseur là alors ?...donc le monsieur rentre dans 92

27 l'ascenseur 93

28 - Et il est devenu fou 94

29 - Ouais 95

30 - Ben il est monté très vite, et puis il est descendu très 96

31 vite et pi i s'est bloqué à un moment à un étage et i 97

32 faisait que d'affoler entre 2 étages donc il montait 98

33 descendait, montait descendait 99

34 - D'accord...c'est l'impression que t'as eu qu'il s'est 100

35 passé ? 101

36 - Oui 102

37 - D'accord...et pourquoi il s'est affolé l'ascenseur ? 103

38 - Je sais pas 104

39 - Non ...on peut faire des retours ? (revisions de la 105

40 séquence) voilà...alors, est-ce que tu restes sur ce 106

41 que tu m'as dit ? 107

42 - Non 108

43 - Alors vas-y 109

44 - En fait l'ascenseur i monte euh...il s'affole donc il 110

45 monte très vite au dernier étage et il se bloque, puis 111

46 ensuite i va jusqu'au ...jusqu'à l'avant dernier étage 112

47 et là i commence à s'affoler et d'un coup les portes 113

48 s'ouvrent. 114

49 - Et pourquoi tu dis qu'il s'affole en fait ? qu'est-ce qui 115

50 te fait croire, enfin qu'est-ce qui te fait comprendre 116

51 qui s'affole ? 117

52 - Mmm 118

53 - Parce que nous on le voit pas l'ascenseur qui ... 119

54 - C'est les aiguilles du cadran qui indiquent...car les 120

55 aiguilles s'affolent mais peut-être que l'ascenseur 121

56 que non ! 122

57 - D'accord 123

58 - Et après il descend, les portes s'ouvrent et les gens 124

59 sont par terre 125

60 - D'accord et pourquoi est-ce qu'il s'affolerait cet 126

61 ascenseur ? 127

62 - Mmm...p'têtre qu'il a été ...mmm comment dire 128

63 manipulé, piraté ? 129

64 - Mmm 130

65 - Je sais pas 131

66 - D'accord 132

133

- Et quelle précaution on doit prendre quand on prend un ascenseur ?

- Mmm Pas spécialement ...non pas d'téléphone parce qu'on capte pas...

- C'est pas dangereux, ça

- Non c'est pas dangereux...mais dans quel sens les précautions ?

- Ben desfois dans l'ascenseur on interdit des choses, parce que...euh

- Ah oui, voilà ...pt'être qui y avait, oui ! pt'être qu'il y avait trop de personnes dans l'ascenseur euh...y avait trop de personnes dans l'ascenseur et puis les ascenseurs sont limités à un poids maximum

- Voilà y a ça...moi, je pensais pas forcément à ça...hein, mais je pensais aussi au fait que les enfants, on les laisse pas monter seuls dans l'ascenseur...

- Ben s'il est bien équipé...

- Imagine dans les enfants que ta maman garde y avait ta p'tite sœur ? elle peut monter toute seule ? elle a quel âge ?

- 8 ans

- Donc elle peut... mais les enfants de 2/3 ans est-ce que tu les laisserais monter dans l'ascenseur ?

- Ah non ! j'viendrais avec eux desfois que ..

- Oui, c'est une précaution

- Oui, desfois que i s'rait bloqué ...je sais comment i faut faire, i faut appuyer sur le bouton pour appeler le réparateur...

- Donc voilà un enfant ne serait pas capable de faire ça

- Non, non ! voilà !

- Ce que tu as dit est très important aussi...il y a des choses qu'on observe dans l'ascenseur qui limitent le nombre de personnes ou le poids

- Mmm

- T'as tout de suite compris ça

- Et est-ce qu'il y a quelque chose qui pourrait faire que justement on n'a pas respecté certaines consignes?...et que cet ascenseur n'est pas devenu fou par hasard !

- Oui, oui...ben...il était p'têtre trop lourd !ben y avait des adultes, c'était pas des enfants

- Oui y avait déjà plein de monde !

- Mm...plus le monsieur obèse derrière, ça fait un peu plus de poids

- Ah d'accord, tu veux dire...mais y a quelqu'un qui est sorti pourtant !

- Oui, c'était un enfant, mais un enfant c'est léger en général

- Voilà un enfant est sorti...il devait être à la limite peut-être et puis lui le fait qu'il soit bien lourd et gros

- Ben oui, il a mis un peu plus de poids...mmm

- Voilà ...et donc pour toi les aiguilles qu'on voyait du cadran c'est ce qui indique

- Le niveau des étages

- Où se trouve l'ascenseur

- Oui

- D'accord...et l'ascenseur comme tu dis s'est affolé

- Oui, il est monté tout de suite d'un coup !

- Et pourquoi il serait monté d'un coup l'ascenseur ?

- Ben euh...

- Parce que là si on fait l'hypothèse qu'au final il y a trop de monde dans l'ascenseur, qu'est-ce qu'on peut imaginer qui fasse l'ascenseur

- Ben si...comment dire si il était en haut et qui s'rait descendu d'un coup c'est normal parce qu'i s'rait lourd mais qui monte avec beaucoup de personnes il

- 134 devrait être normalement lent, mais p'être que
135 l'ascenseur allait à une vitesse normal, sauf que les
136 aiguilles se sont affolées toutes seules
137 - **Oui, et si on revoit...tu vois (revisionnage de la video)**
138 **(commente en // de la video) Donc là l'homme obèse,**
139 **il monte...i veut monter et hop comme les gens se**
140 **pooussnet y a un enfant, l'enfant était léger on va**
141 **dire...là hop i sort, lui i rentre et comme y avait déjà**
142 **beaucoup de personnes plus lui ça fait un**
143 **poids...Donc là l'ascenseur i monte d'un coup, j'sais**
144 **pas pourquoi !**
145 - **Alors pourquoi tu dis ...ah d'accord, il monte d'un**
146 **coup !**
147 - **C'est p'têtre les aiguilles qui montaient qui sont**
148 **devenues folles, alors que l'ascenseur allait à une**
149 **vitesse tout à fait normale**
- 150 - **D'accord ...parce que l'aiguille elle a fait quoi**
151 **précisément ?**
152 - **Ben**
153 - **Tu l'as vue faire quel mouvement ?**
154 - **D'aller du rez de chaussée jusqu'au dernier**
155 **étage...mais vite...l'ascenseur il a pas pu**
156 - **D'accord, donc pour toi, le rez de chaussée i s'rait en**
157 **bas..**
158 - **Sur le côté droite...et le haut s'rait du côté gauche**
159 - **D'accord**
- 160 - **Mais maintenant c'est des cadrans numériques,**
161 **donc...on peut mieux savoir**
162 - **Oui, c'est vrai que c'est plus trop ça maintenant**
163 - **Maintenant c'est des cadrans électroniques....**
164 - **d'accord**
- 165 - **mais est-ce qu'on ne pourrait pas imaginer le**
166 **contraire ?**
167 - **ah oui !!**
- 168 - **qu'on met le niveau haut là (geste de la main**
169 **indiquant le niveau haut à droite)**
170 - **ah oui !!! j'ai pensé !...p'têtre qu'on pourrait mettre**
171 **le bas là et ...ça dépend**
172 - **oui ça dépend...mais si le monsieur qui monte**
173 - **ben oui, l'ascenseur il ne peut pas monter à une**
174 **vitesse pareille parce que**
175 - **voilà ! donc...**
- 176 - **donc on peut supposer que c'qui est du côté gauche**
177 **c'était le rez-de -chaussée et du côté droit c'était**
178 **euh...**
179 - **d'accord**
180 - **le haut ...qu'il était d'en haut jusqu'en bas !**
181 - **d'accord...quand il y a quelque chose de lourd qui**
182 **rentre dans l'ascenseur...**
183 - **oui**
184 - **c'est plus logique que...qu'est-ce qui va se passer ?**
185 - **ben ça va descendre d'un coup !**
- 186 - **voilà ! donc on essaie de voir (revisionnage video)**
187 - **là je sais pas pourquoi les personnes ont été**
188 **...(pointe les personnes par terre)**
- 189 - **(rire) Tu veux qu'on fasse un p'tit essaie dans**
190 **l'ascenseur pour voir ? c'que ça fait ?**
191 - **T'as déjà été dans un ascenseur ?**
192 - **Oui mais j'aime pas les ascenseurs, je sais pas**
193 **pourquoi**
194 - **Ouais...et t'as déjà ressenti ? ...[revisionnage video]**
195 **et alors... à ton avis il se retrouve à quel étage ?**
196 - **Ben i se retrouve en bas...euh...oui en b... euh...j'sais**
197 **pu ! oui il peuvent se retrouver euh...**
198 - **Repense à l'histoire...imagine toi à sa place**
- 199 - **Mmm par rapport à ce que tu viens de dire tout à**
200 **l'heure...tu as dit tout à l'heure...ben c'est logique si**
201 **il est trop lourd, il va pas monter, il va**
202 **Descendre !**
203 - **Alors est-ce que tu peux imaginer à quel étage il se**
204 **retrouve ?**
205 - **Ben il se retrouve au dernier étage pour aller ...au**
206 **dernier étage**
207 - **Alors**
208 - **Ils sont à l'étage le plus haut...ils descendent d'un**
209 **coup au niveau le plus bas**
210 - **Donc tu veux dire qu'au départ ils étaient au celui le**
211 **plus haut**
212 - **Mmm...au dernier étage**
213 - **Quels indices tu as eu pour trouver et imaginer qu'ils**
214 **étaient tout en haut ?**
215 - **Ben parce si i z'étaient en bas pour monter aussi vite,**
216 **i s'rait lourd, un ascenseur ne peut pas monter**
217 **quand il est trop lourd**
218 - **Donc à quel étage ils étaient ?**
219 - **Au dernier**
- 220 - **Est-ce qu'il n'y a pas un autre indice justement qui**
221 **pourrait nous indiquer ...**
222 - **une certitude ? (revisionnage)**
- 223 - **p'être que le poids maximum autorisé**
224 - **hein, on en a déjà parlé**
225 - **mmm**
226 - **mais regarde...on peut repasser la séquence ?**
227 **(revisionnage) moi j'ai trouvé, j'ai la solution !**
228 - **.... On peut supposer que là ils étaient au dernier**
229 **étage pour aller en bas**
230 - **C'est quoi ?**
231 - **Les cadrans là**
232 - **Donc ça veut dire que les plus hauts étages seraient**
233 **à droite**
234 - **Mmm et les plus bas seraient à gauche...ça dépend**
235 **après, ça peut dépendre des points de la**
236 **fabrication....**
237 - **On voit les chiffres ? non on voit pas les**
238 **chiffres....[revisionnage]là ! tu as vu ou pas ?**
239 - **De quoi ? non**
240 - **Ah ah...on va essayer de faire un arrêt sur**
241 **l'image...(revisionnage) Donc là il va appuyer sur**
242 **l'ascenseur**
243 - **Mm mm**
244 - **Sur le bouton**
245 - **Observe l'image**
246 **(visionnage)**
247 - **C'est bon !**
248 - **Qu'est-ce que t'en dis ?**
249 - **Ben y a l'ascenseur c'est une pièce...**
250 - **Oui, tout le monde voit ça...mais quel est le détail**
251 **qu'on cherche ?**
252 - **Euh.....**
- 253 - **Qu'est-ce qu'on veut savoir ?**
254 - **Mmm**
255 - **A quel**
256 - **A quel ?**
257 - **A quel étage nous sommes ?**
258 - **Il est ! toi tu y es ?**
259 - **Non**
260 - **A quel étage ...il est ! (rire)**
261 - **A quel étage il est ben...**
262 - **Quel est l'indice qui te permet de savoir ?**
263 - **Mmm...y en a pas spécialement**
264 - **Est-ce que l'indice pourrait être euh...y en a un ! Est-**
265 **ce que l'indice pourrait être ...euh...dans le pot de**
266 **fleurs ?**

- 267 - Non
- 268 - Dans le...l'espace là...le pallier ?
- 269 - Mmmm....mm....
- 270 - Est-ce la position du fauteuil pourrait permettre de savoir à quel étage on est ?
- 271
- 272 - Non, non je vois pas
- 273 - Est-ce que tu te souviens tout à l'heure tu m'as dit qu'on pouvait voir le mouvement...euh...de l'ascenseur
- 274
- 275 - Non on peut pas, parce que c'est derrière des portes
- 276
- 277 - Oui, d'accord...pourtant il me semblait que tu avais vu qu'il y avait quelque chose qui montrait
- 278
- 279 - Le cadran !
- 280 - Oui, est-ce que le cadran te permettrait de donnerait un indice pour déduire à quel étage ils sont, il est ?
- 281
- 282 - Euh...non le cadran
- 283 - Tu vois le cadran ou pas ?
- 284 - Ben si il est là mais...j'peux...
- 285 - (on regarde si on peut agrandir l'image)
- 286 - Donc on a dit que là c'était les étages supérieurs et là que c'était
- 287
- 288 - Oui, voilà
- 289 - Les étages...
- 290 - Inférieurs
- 291 - Donc là on est plus près du bas, ou plus près du haut ?
- 292
- 293 - Plus près du haut !
- 294 - On est presque
- 295 - En haut !
- 296 - Oui, et si t'as des lunettes et que c'est assez précis tu peut p'têtre nous dire si t'es au dernier étage ou à l'avant-dernier...ou avant dernier ou avant-avant dernier...
- 297
- 298 - Je dirais à l'avant dernier
- 299
- 300 - D'accord...
- 301
- 302 - Donc effectivement...on peut voir la suite (poursuite du visionnage jusqu'à la fin) et là tu peux imaginer l'étage ?
- 303
- 304
- 305 - Ben là ils sont au d...au rez-de-chaussée
- 306 - Qu'est-ce qui te fait pensait ça ?
- 307 - Parce que l'aiguille est descendue !
- 308 - Quel autre indice te fait penser ça ?
- 309 - Euh... ah y a un comptoir là sur le côté et des
- 310 - Et puis ?
- 311 - Des portes là-bas
- 312 - Oui, et regarde où les gens vont
- 313 - Ils vont dehors
- 314 - Oui
- 315 - Voilà...c'est surtout aussi tout le monde descend
- 316 - Et euh...moi il y a autre chose dans cette séquence j'aimerais avoir ton avis (revisionnage) Regarde, regarde ! (arrêt sur Hardy qui entre dans l'ascenseur et a croisé l'enfant)
- 317
- 318 - Pourquoi il s'est retourné tout d'un coup ?
- 319
- 320 - Il fallait laisser passer un monsieur...un enfant...
- 321
- 322 - Qu'est-ce qui peut lui dire ?
- 323 - Je sais pas
- 324 - Qu'est-ce que tu peux imaginer ? il a l'air content puis après...
- 325
- 326 - Ça on l'a vu....
- 327 - Moi ça m'intéresserait de savoir ce qui s'est dit....
- 328 - Aucune idée...
- 329 - Car si tu regardes bien, cet homme il était bienveillant, il voit ce petit garçon sort, il le laisse passé il a le sourire, il se passe quelque chose il sourit à nouveau il se retourne et il a l'air nettement moins content...pourquoi donc ?
- 330
- 331
- 332
- 333
- 334 - Parce qu'il lui a tourné le nez, il est parti sans lui dire au revoir
- 335
- 336 - (revisionnage) là ...t'as vu !
- 337 - Oui !
- 338 - Il faudrait comprendre ça !
- 339 - Il est pas content, parce que l'autre il est parti sans lui dire au revoir
- 340
- 341 - Mais il lui a parlé !
- 342 - Oui, mais après il lui a pas dit au revoir ou ...
- 343 - Il a même fait un sourire, donc il semblait euh...ça a l'air d'être un échange plutôt... agréable ?
- 344
- 345 - Je sais pas
- 346 - Qu'est-ce qu'on pourrait imaginer ?
- 347 -
- 348 - Tu veux revoir encore une fois ?
- 349 - Mmm
- 350 - (revisionnage) Regarde bien les détails...tu as vu ?
- 351 - Ben j'ai pas tout compris
- 352 - C'est là où il faut imaginer...on peut faire plusieurs hypothèses, y a plusieurs réponses possibles
- 353
- 354 - Mmm
- 355 - P'têtre que c'est le directeur de l'hôtel le monsieur ?
- 356 - On peut pas trop savoir
- 357 - Moi je s'rai curieuse de savoir ce qu'il lui dit...parce qu'il a l'air sûr de lui ce p'tit garçon déjà...je sais pas si t'imagines, il le regarde bien dans les yeux.... Après on peut mettre le son, on va essayer...
- 358
- 359 - (revisionnage avec le son - pas de réaction de Guénaël quand on entend la voix d'adulte associée au petit garçon)
- 360
- 361 - donc là i descendent (au moment où les portes de l'ascenseur se ferment)
- 362
- 363 - Mais alors qu'est-ce qu'il y a d'étrange ?
- 364 - Pourquoi il a cette réaction, ce monsieur?...il s'appelle Hardy, Hardy, pourquoi il a cette drôle de réaction au moment de rentrer dans l'ascenseur
- 365
- 366 - Ben parce que il savait pas pourquoi il a dit, je vous en remercie..euh le p'tit garçon...il savait pas en fait
- 367
- 368 - Est-ce que tu trouves des choses étranges dans ce qu'on vient de voir ?
- 369
- 370 - Mmm
- 371 - Dans la séquence où on voit ce monsieur là qui va rentrer... (revisionnage avec le son)...tu regardes plus, t'écoute ! (Guénaël détourne la tête)...t'imagines qui parle (on entend la voix d'adulte : 'je descends ici') tu imagines l'image ? qui sort ?
- 372
- 373 - Ben là c'est le petit garçon qui descend... là c'est le gros monsieur
- 374
- 375 - D'accord, c'était le petit garçon qui descendait...on réécoute (revisionnage avec le son - Guénaël ne regarde toujours pas l'écran)...donc là c'est la conversation avec le ...
- 376
- 377 - Le garde
- 378 - Oui ...(ortho commente les images)...là il prend le journal....ça va ,tu revois la scène?...il lâche 3 fois le journal, il revient, il repart...il appuie sur l'ascenseur, l'ascenseur s'ouvre...une voix parle (on entend la voix d'adulte)
- 379
- 380 - C'est le p'tit garçon
- 381 - Oui, d'accord...Y a rien qui te choque ?
- 382
- 383 - Euh...non....
- 384 - On recommence
- 385 - Non y a rien qui me choque
- 386 - Maintenant tu regardes (revisionnage arrêt juste après la voix d'adulte : 'je descends ici')
- 387
- 388 - Qu'est-ce qu'on a entendu
- 389 - Une voix
- 390 - De quoi ?
- 391
- 392
- 393
- 394
- 395
- 396
- 397
- 398
- 399
- 400
- 401

- 402 - ...euh...d'un...d'un p'tit garçon
- 403 - Est-ce que tu peux imiter ?
- 404 - Mmm
- 405 - Ce qu'on a entendu...est-ce que tu pourrais le dire ?
- 406 - Je descends ici
- 407 - (revisionnage du morceau uniquement : 'je descends ici')...c'est la voix de.. ? qui ? tu t'attends à voir quoi avec une voix pareille ?
- 408
- 409
- 410 - D'un homme !
- 411 - (revisionnage du morceau uniquement : 'je descends ici')...Rien de choquant ?
- 412
- 413 - Ben ...euh...si c'est un p'tit garçon qui parle en homme
- 414
- 415 - Avec une voix de
- 416 - D'homme !
- 417 - Ça t'a pas gêné ça ?
- 418 - Ben si un peu...
- 419 - Tu nous as pas dit !
- 420 - (sourit) p't être que c'est un...un nain ou un....
- 421 - Il a pas une tête de nain, hein !
- 422 - Ben non
- 423 - Regarde...parce que très vite tu as dit que c'était un p'tit garçon ! bien qu'il soit habillé en homme effectivement
- 424
- 425
- 426 - Mmm
- 427 - (revisionnage avec le son : 'je descends ici') tout le monde est surpris....(suite visionnage)
- 428
- 429 - Oui, c'est un enfant qui a une voix d'homme
- 430 - Et ça t'a pas choqué quand t'a entendu ça ?
- 431 - Si ça m'a choqué
- 432 - Ben tu nous l'as pas dit !
- 433 - Ben je croyais que c'était autre chose...
- 434 - Tu cherchais autre chose ?
- 435 - Mmm
- 436 - En fait la prochaine fois que ça t'arrive tu dis tout !
- 437 - Mm d'accord...
- 438 - Et on trie parmi le tout ,ce qui nous intéresse...parce qu'il y a des choses auxquelles on ne pense pas non plus...mais vaut mieux que tu dises plusieurs
- 439
- 440
- 441 - Possibilités
- 442 - Ce que tu ressens, plutôt que chercher à trouver ce qu'on veut te faire dire
- 443
- 444 - D'accord
- 445 - Est-ce que tu crois, qu'il n'y a que toi qui as trouvé ça bizarre ?
- 446
- 447 - Euh
- 448 - Cette voix d'homme chez ce petit garçon ?
- 449 - Ben oui, les adultes les personnes qui étaient dans l'ascenseur
- 450
- 451 - D'accord
- 452 - Ils ont été surpris...et le monsieur aussi il a été surpris
- 453
- 454 - D'accord et qu'est-ce qui te faire croire, qu'est ce qui te fait penser qu'il a été surpris ?
- 455
- 456 - Euh...ça fait bizarre de voir un enfant avec une voix d'homme
- 457
- 458 - Mais toi tu penses ça...mais lui, comment on a vu sur l'image que lui aussi il a trouvé ça bizarre ?
- 459
- 460 - On a vu une grimace
- 461 - Regarde (on revisionne quand Hardy croise l'enfant...'je descends ici')
- 462
- 463 - Ils ont tous regardé
- 464 - Ils cherchent en hauteur...
- 465 - Ça l'a surpris de voir un enfant
- 466 - Voilà !
- 467 - Avec une voix d'homme
- 468 - Et je sais pas si tu regardes bien...mais observe bien les gens dans l'ascenseur
- 469
- 470 - Aussi il fume un cigare
- 471 - Oui
- 472 - (revisionne le passage) regarde les gens ! observe la tête, regarde les gens ! la hauteur de leurs regards
- 473
- 474 - Ils croyaient que c'était une personne
- 475 - Adulte ! oui alors forcément ils regardent comme ça (ortho fait le mouvement de tête pour regarder à sa hauteur de regard) alors que ça leur arrive entre les jambes !
- 476
- 477
- 478
- 479 - Mmm
- 480 - Voilà un autre indice !Donc ce qui prouve bien quand on regarde quelque chose, les détails sont très très importants, ça nous aide à comprendre des choses, à deviner des choses
- 481
- 482
- 483
- 484 - Mmm
- 485 - Tu vois pour repérer à quel étage c'était, moi-même la première ...la première fois que je l'ai vu j'ai eu du mal à repérer l'étage
- 486
- 487
- 488 - Mmm...il fallait hypo...hypothéquer puis rechercher
- 489 - Faire des hypothèses
- 490 - Oui, hypothèse..faire des hypothèses pour savoir puis trouver des petits détails pour savoir quel étage nous sommes
- 491
- 492
- 493 - Oui, c'est l'observation
- 494 - C'est un petit peu la difficulté parfois que tu rencontres parfois quand tu dois lire enfin, quand tu as une tâche à l'école., desfois tu vas un peu trop vite , tu prends pas assez de temps pour regarder les détails, pour te faire une idée avant d'avancer...desfois, tu réponds, oui, je sais, je sais, je sais mais c'est pas tout à fait ça...hein ?
- 495
- 496
- 497
- 498
- 499
- 500 - D'accord
- 501 - Donc tu vois, habitues-toi à prendre le temps
- 502
- 503 - Oui
- 504 - Ce genre de petit entraînement , d'abord c'est amusant et puis ça te montre bien que c'est pas en une lecture qu'on repère tout aussi...donc ton souci principal c'était plutôt la résolution des problèmes, ben dis toi bien que quand tu lis un problème la première fois, tu peux te rappeler de tout, ça peut pas être clair comme ça tout de suite, c'est pour ça qu'il faut revenir en arrière, chercher les détails...ah oui, j'ai compris ça et maintenant est-ce que j'aurais pas un autre indice qui pourrait m'aider ? tu vois ? tu fais ces petits va-et-vient comme on a fait toute la séance...pour essayer de voir, pour réajuster ce que tu as essayé de comprendre...avec ce que tu vois ensuite...après tu reviens ...c'est un va-et-vient tout le temps, tout le temps...donc quelqu'un qui résout un problème trop vite, il a de grande chance de se tromper ! parce que justement les détails lui échappent ! voilà !
- 505
- 506
- 507
- 508
- 509
- 510
- 511
- 512
- 513
- 514
- 515
- 516
- 517
- 518
- 519
- 520
- 521
- 522 - Est-ce que maintenant sans qu'on te la remontre est-ce que tu pourrais nous la raconter la petit saynette ?
- 523
- 524
- 525 - Euh...c'est Hardy, un monsieur qui va dans un ascenseur qui descend au dernier..étage, euh, au rez-de chaussée, et d'un coup y a une voix qui retentit , une voix d'homme, donc tous les gens regardent derrière eux, si c'est un homme, mais en fait non c'est un garçon qui lui dit, euh je vous en remercie, donc là il part..et euh...ça surprend quand on voit quelqu'un un enfant euh...qui parle
- 526
- 527
- 528
- 529
- 530
- 531
- 532
- 533 - Oui et puis il y a aussi autre chose qui peut surprendre chez cet enfant ?
- 534

- 535 - Oui, y a qu'il est habillé d'homme, il est habillé en homme
- 536
- 537 - Voilà ! et puis il fume le cigare
- 538 - Mmm
- 539 - D'accord... y a cet enfant qui sort et qu'est-ce qui se passe ensuite ?
- 540
- 541 - L'ascenseur s'affole et il descend d'un coup
- 542 - Et le personnage principal, il est où là ?
- 543 - Dans l'ascenseur
- 544 - D'accord...donc l'enfant sort et..Hardy ?
- 545 - Monte, monte
- 546 - Monte dans l'ascenseur, et comme il était trop lourd...y avait peut-être un poids autorisé maximum...l'ascenseur est descendu tout de suite
- 547
- 548
- 549 - Oui
- 550 - Et donc ça a été brusque (Guénaël fait un geste rapide de la main de haut en bas)
- 551
- 552 - Ah tiens ! tu as vu le mouvement que tu as fait ?
- 553 - C'était brusque ...
- 554 - Et donc imagine !!
- 555 - Ben i se sont retrouvés par terre euh
- 556 - Voilà !
- 557 - Plaqués et donc ils se sont retrouvés en bas au sol
- 558 - D'accord...donc tu comprends pourquoi tout le monde est par terre ?
- 559
- 560 - Mmm
- 561 - Pourquoi ?
- 562 - L'ascenseur est descendu beaucoup trop vite
- 563 - Voilà...donc on imagine, même si toi t'aimes pas prendre l'ascenseur, que si tu es dans l'ascenseur....imagine il descend très vite....comment tu vas te retrouver ?
- 564
- 565
- 566
- 567 - Ben par terre
- 568 - A 4 pattes !
- 569 - Voilà ou les jambes en l'air !
- 570 - Bon [...]donc ces films là sont des très vieux films, heu de l'âge de tes grands parents on va dire...il y a 2 personnages principaux : y a lui Oliver Hardy et un autre qui s'appelle Stan Laurel et donc l'autre fois, on verra plutôt une séquence avec l'autre puis avec les 2...et puis ça te familiarise un petit peu avec ces personnages et toujours voilà, euh...il y a des choses à observer parce qu'il se passe des fois des choses, soit bizarres, il se passe des petits événements.
- 571
- 572
- 573
- 574
- 575
- 576
- 577
- 578
- 579
- 580 - Ca va t'entraîner à être observateur
- 581
- 582
- 583
- 584 - Et le fait de ne pas avoir le son....parce qu'il était étonnant c'était d'entendre cette voix d'homme, mais même sans le son...si on regardait cet enfant
- 585 - Ça avait l'air d'un enfant !
- 586 - Oui, ben... (fait une tête de doute)
- 587 - Oui, avec le cigare oui
- 588 - Oui, c'était quand même étonnant ! imagine tu te balades dans la rue, y a une dame qui pousse...tiens ta maman, imagine ta maman qui est avec l'enfant qu'elle garde, puis elle lui met la cigarette à la bouche ?...tu passes ton chemin et ça ne te paraît pas surprenant ?
- 589
- 590
- 591
- 592
- 593 - Ben si !
- 594 - On aurait pu aussi imaginer quelque chose...normalement on n'a pas le droit de fumer dans un ascenseur ?
- 595
- 596 - Ah oui !
- 597
- 598 - On aurait pu imaginer, avec l'incident qui se passe après, on aurait pu imaginer que ce gamin, que je petit personnage aurait lâché sa cendre quelque part dans l'ascenseur
- 599
- 600
- 601
- 602 - Ah !
- 603 - Et qu'il y ait des gens qui auraient suffoqué, qu'il y aurait eu un court-circuit...on aurait pu imaginer ça !
- 604
- 605
- 606 - Oui, oui, mais elle était pas allumée
- 607 - Oui, elle était pas allumée, c'était le détail qui permettait d'éliminer ! et donc quand on résout un problème, c'est exactement ce qu'on fait...on fait une hypothèse et après on est attentif à cette hypothèse, après on voit un détail et puis Ah non ! c'est pas possible j'élimine, j'essaie autre chose !
- 608
- 609
- 610
- 611 - Et tu vois bien à un moment donné tu m'as dit ...l'ascenseur il monte...puis après t'as réfléchi et tu t'es dit, ben non, s'il est trop lourd
- 612
- 613
- 614
- 615
- 616 - Il montera pas !
- 617 - Oh, il va surtout
- 618 - Etre lent à monter alors on avait vu que l'aiguille qu'est-ce qu'elle avait fait ?
- 619
- 620 - Elle est tombée d'un coup
- 621 - Voilà.... Donc t'avais fait une hypothèse, et puis en regardant mieux les aiguilles, uis en te disant tiens si c'est lourd qu'est-ce que ça va plus faire ? est-ce que ça va monter d'un coup ? ou descendre d'un coup ?
- 622
- 623
- 624
- 625 - Descendre d'un coup !!
- 626 - Ben voilà ! Tu vois, tu te corriges toi-même !! On y va ?
- 627

1 Enregistrement Julie 28/02/2013 - Video O.Hardy 68

2 - Voilà je vais te montrer une video une première fois, 69

3 puis une 2^{ème} fois, comme ça tu vas bien observer 70

4 tous les détails, et puis tu me donneras ton avis 71

5 - Mmm, OK 72

6 - (visionnage de la video sans le son une première fois) 73

7 Et voilà ! là je te l'ai montré une première fois 74

8 - Oui 75

9 - D'accord ! Pour bien que tu aies l'histoire en tête je 76

10 vais te le remontrer une 2^{ème} fois 77

11 - Mm 78

12 - Toujours sans le son, d'accord ? 79

13 - Mmm 80

14 - Est-ce qu'il y a déjà des choses que tu voudrais dire ? 81

15 - Ben c'est quelqu'un...ben...euh...mmm...euh... 82

16 - Alors je te laisse voir une 2^{ème} fois 83

17 (revisionnage de la video sans le son une seconde fois) 84

18 - Ben 85

19 - Alors, est-ce que déjà tu connais ce personnage-là 86

20 (en pointant Hardy sur l'écran) ? 87

21 - Euh...non 88

22 - Alors son nom c'est Hardy 89

23 - Mm 90

24 - Voilà, ce personnage là, il s'appelle Hardy, si ça peut 91

25 t'aider 92

26 - Mmm, Hardy i prend l'ascenseur 93

27 - Mm mm 94

28 - Y a beaucoup de monde dans l'ascenseur et y a un 95

29 petit enfant, un petit qui lui dit 'salut', et après 96

30 Hardy i remonte dans l'ascenseur et ...ils ont été au 97

31 premier étage, au dernier et ...euh...ils sont et dans 98

32 l'ascenseur ils sont tombés...tout le monde est tombé 99

33 dans l'ascenseur et quand, ça, quand ça s'est ouvert 100

34 en bas...mmm... tout le monde était couché et y a 101

35 tout le monde qui s'est levé mais lui il arrivait pas à 102

36 se lever et c'est quelqu'un qui l'a aidé à se relever 103

37 - Mm...d'accord...donc en fait, ...donc on a ce 104

38 personnage-là Hardy i va prendre l'ascenseur 105

39 - Mm 106

40 - D'accord...et au moment de monter dans l'ascenseur 107

41 qu'est-ce qui se passe ? 108

42 - Eh ben y a un petit bonhomme qui ...mmm ...y a un 109

43 p'tit bonhomme qui lui ressemble un p'tit peu 110

44 - Pourquoi il lui ressemble un p'tit peu ? 111

45 - Ben, euh...il a ...euh il a le costume cravatte 112

46 - Mmm 113

47 - Le chapeau, mais Hardy, il a pas...euh...il a pas euh...il 114

48 a pas la cigarette dans la bouche, et la béquille 115

49 - Qui a une béquille ? 116

50 - Euh le p'tit bonhomme 117

51 - Il boîte ? s'il a une béquille ? 118

52 - Ben euh...non...ben si il boîte 119

53 - Tu l'as vu boiter ? 120

54 - Non 121

55 - Non ? on pourra revoir...D'accord... 122

56 (recalage de la video avec la rencontre Hardy et 123

57 l'enfant au cigare) donc là on remet 124

58 - Mm 125

59 - ...ben i boîte pas 126

60 - I boîte pas ! donc est-ce qu'on dit qu'il a une 127

61 béquille ? 128

62 - Mm 129

63 - On va dire une canne 130

64 - d'accord...donc ce petit personnage il ressemble à 131

65 quoi ? 132

66 - Au monsieur 133

67 - Et pourquoi il se ressemble tu disais ? 134

- Ben.... Mmm, peut-être c'est son fils
- Tu crois que c'est son fils ?
- Et du coup tu penses que son fils il pourrait partir tout seul de son côté ? parce qu'il irait où là son fils ? Parce que ce personnage-là, tu as vu comment il le regarde ?

- Oui
- Qu'est-ce qu'il pourrait penser ?
- Ben euh....
- Comment il le regarde ?

- Ben d'un air méchant
- Mm...qu'est-ce qui te fais penser qu'il regarde d'un air méchant ?
- Ben, sa tête..
- Elle est comment sa tête ?
- Ben euh...elle est ...il est ...c'est un air méchant qu'il fait

- D'accord...donc Hardy, il arrive...il voit passer le p'tit bonhomme, il le regarde...et ensuite qu'est-ce qui va se passer ?
- Ben euh....j'sais pas
- Tu ne te souviens plus ce qui va se passer derrière ?

- Euh, ben Hardy, il prend l'ascenseur
- Mm
- Mais comme ils vont au dernier étage
- Ils vont au dernier étage ?
- Oui tout le monde...toute le monde qu'est dans l'ascenseur ils vont au dernier étage
- Alors c'est où le dernier étage ?
- Tout en bas

- D'accord...Alors quand on va tout en bas on va plutôt ...comment on numérote les étages ? dans un immeuble
- Avec un ascenseur

- Oui, mais pour les numérotés...on commence par quoi ?
- Ben euh...le 1^{er} étage,
- puis après
- le 2^{ème}, le 3^{ème}, le 4^{ème}, le 5^{ème} et tout
- d'accord...alors le dernier il serait où ?
- ben...tout en bas...au 10^{ème} ...

- Alors on refait (gestuel de la main pour indiquer les niveaux - la main monte au fur à mesure des numéros), on comme par quoi, tu m'as dit ?
- 1
- 1, puis après qu'est-ce qui faut faire pour aller au 2 ?

- Ben ...euh...Appuyer sur le bouton 2
- D'accord, j'appuie sur le bouton 2...et qu'est-ce qu'il va faire l'ascenseur ?
- Il va aller au 2^{ème} étage
- Oui ...mais il va descendre ou il va monter ?
- Il va monter

- Ah ! donc je monte pour aller au 2, d'accord...après pour aller au suivant ?
- Ben ça va encore monter

- D'accord...et puis pour aller au 10^{ème} ?
- Ben ça va monter
- D'accord, et si je veux aller au dernier étage ?
- Ben ça va monter
- Ah, ça va monter...donc il est où le dernier étage ?
- Ben tout en haut

- D'accord...parce que tout à l'heure tu m'as dit il est tout en bas...donc le dernier étage il est ?
- En haut
- D'accord...donc les personnes qui sont l dans l'ascenseur elles veulent aller où à ton avis ?

- Ben au...au 10 ...tout en haut

- 135 - Elles veulent monter ?
136 - Oui
137 - D'accord...et comment tu le sais qu'elles veulent
138 monter ?
139 - Ben...euh....
140 - Qu'est-ce que tu as vu qui te fait croire qu'elles vont
141 monter ?
142 - Euh...
143 - Tu veux qu'on reprenne ?
144 - Oui...mm
145 - Alors, tu me dis quand tu vois quelque
146 chose...(revisions de la video jusqu'à l'arrivée de
147 l'ascenseur en bas)...donc qu'est-ce qui a pu se
148 passer ? On a vu Hardy rentre dans l'ascenseur
149 Et en fait ils veulent aller au 2^{ème} étage
150 Ah...ils ne vont plus au dernier ?
151 - Non
152 - D'accord...ils vont au 2^{ème}...et du coup il va faire quoi
153 l'ascenseur ?
154 - Et ben il va descendre d'un seul coup
155 - Ben... Euh...euh...
156 - Pourquoi il ne descend pas comme tu m'as expliqué
157 tout à l'heure, on appuie sur le bouton et puis on
158 descend...
159 - Ça prend trop de temps sinon
160 - D'accord...donc ils descendent...d'accord...et une fois
161 arrivés en bas, qu'est-ce qui se passe ?
162 - Ben le monsieur i arrive pas à se lever et y a
163 quelqu'un...
164 - Pourquoi ? il était comment ce monsieur
165 - Il est gros
166 - Oui, et ...mais pourtant quand il est monté dans
167 l'ascenseur il était debout ?
168 - Oui, mais comme ils ont descendu d'un seul coup....
169 - D'accord
170 -
171 - Et ben ça fait quoi ?
172 - Ben ...euh...y a tout le monde qu'est surpris et qui
173 tombe
174 - D'accord, et pourquoi l'ascenseur est descendu d'un
175 seul coup ?
176 - Ben comme ils veulent aller au 2^{ème} étage
177 - Alors quand on prend l'ascenseur on descend au 2^{ème}
178 étage, on se retrouve par terre dans l'ascenseur ?
179 - Ben...euh...
180 - T'es déjà monté dans un ascenseur Lucie ?
181 - Ben oui
182 - Alors, ça fait comment, quand tu appuies, admettons,
183 tu es au 4^{ème} étage et puis tu veux aller au 2^{ème} étage
184 - Mm
185 - Ça fait comment ?
186 - Ben ça descend..mm
187 - Et toi tu te retrouves...
188 - Pas trop vite
189 - Ah ! ça descend pas trop vite....et toi tu restes debout
190 ou tu te retrouves par terre ?
191 - Ben je reste debout
192 - Alors qu'est-ce qui a pu se passer pour que tout le
193 monde se retrouve coucher par terre ? Est-ce que ça
194 te semble normal ?
195 - Ben il aurait pu prendre l'escalier mais il a pas voulu
196 - Ah oui, c'est sûr
197 - Et pourquoi il a pas pris l'escalier à ton avis ?
198 - Parce que c'est plus long
199 - Ben oui...après ça dépend d'où il
200 vient...d'accord...Hardy, il est dans l'ascenseur, il est
201 avec les autres personnes
- 202 - Mm
203 - Et quand l'ascenseur arrive, ils sont tous
204 couchés...qu'est-ce qui a pu se passer ?..
205 - Mmm
206 - Es-ce que tu veux qu'on revoie ?
207 - Mm
208 - (revisions de la video) alors , observe bien ...
209 - Ben ils sont trop de monde dedans
210 - Dans quoi ?
211 - Ben dans l'ascenseur
212 - D'accord, et alors ?
213 - Ben...euh...mm...
214 - Ça fait quoi ?
215 - Ben y en a qui ont bougé et qui ont fait basculé tout
216 le monde
217 - Tu veux dire qu'ils se sont bousculés entre eux ?
218 - Oui
219 - Ah, ça c'est au moment de sortir
220 - Oui
221 - D'accord...alors, ils sont trop nombreux et pour
222 sortir, ils se bousculent
223 - Mm
224 - D'accord...mais est-ce que tu as une explication
225 pourquoi ils se retrouvent tous assis par terre ?
226 - Ben comme ils veulent tous sortir d'un coup
227 - Mm...et c'est ça qui les fait s'asseoir par terre
228 - Oui
229 - D'accord...donc peut-être que...je peux te remettre et
230 puis tu vas bien observer ce qui va se passer au
231 moment où il prend l'ascenseur, il y a peut-être un
232 détail qui t'a échappé...
233 - (revisions de la video - pas d'arrêt volontaires sur
234 le cadran qui explose) Donc là on est d'accord, ils
235 sont debout
236 - Mm
237 - (arrêt sur la porte de l'ascenseur qui s'ouvre et Hardy
238 va entrer) Et tu vois pour sortir, ils sont toujours
239 debout...
240 - Et là?...alors as-tu une idée pourquoi ils se
241 retrouvent par terre quand ils sont en bas ?
242 - Ben...mmm....
243 - Est-ce que tu as remarqué quelque chose lorsque la
244 porte de l'ascenseur se referme...qu'est-ce qui se
245 passe juste après ?
246 - Ben euh...ils se serrent tous
247 - Ils se serrent, d'accord....les portes se referment, et
248 est-ce que tu te souviens de l'image qu'on voit juste
249 après ?
250 - Ben ils sont tous par terre
251 - Ah il se passe quelque chose avant
252 - Y a un petit qui sort
253 - D'accord...alors, on va refaire les choses dans
254 l'ordre...donc y a Hardy, qu'est-ce qui fait d'abord ?
255 - Il est avec quelqu'un
256 - Oui
257 - Il regarde le journal du monsieur... qui était assis 3
258 fois
259 - Euh...le monsieur il est assis 3 fois ?
260 - Non, euh...Hardy i regarde le journal du monsieur
261 qui est assis
262 - Oui
263 - Hardy regarde 3 fois le journal
264 - Ah oui, d'accord, oui
265 - Et après, i va prendre l'ascenseur
266 - Oui
267 - Et y a un petit bonhomme qui sort
268 - Oui
269 - Après Hardy i va dans l'ascenseur

- 270 - Oui
- 271 - Après i vont au 2^{ème} étage
- 272 - Oui
- 273 - Et quand i reviennent là
- 274 - Mais il s'est passé quelque chose quand les portes se sont fermées ?
- 275 - Ben euh....
- 276 - Est-ce que tu as remarqué quelque chose ?
- 277 - Mmm...ils se sont tous serrés
- 278 - Oui pour faire de la place à Hardy, pour qu'il puisse rentrer dans l'ascenseur
- 279 - Mmm
- 280 - Les portes se ferment
- 281 - Mm
- 282 - Et après qu'est-ce qu'on voit ?
- 283 - Euh....mmm
- 284 - Alors, tu vas bien regarder ce qu'on voit une fois que les portes se referment....d'accord ? (revisionnage du passage où le cadran indicateur des étages explose - arrêt sur image) Alors qu'est-ce que t'as vu, une fois que les portes se sont refermées ?
- 285 - Mmm...ben...mm...ils se sont tous serrés...
- 286 - ils se serrent, les portes se ferment et après qu'est-ce qu'on voit ?
- 287 - Ben après ils sont tous par terre
- 288 - Mmm
- 289 - Mais on a vu d'autres choses avant?...regarde...je vais m'arrêter
- 290 - (revisionnage du passage où le cadran indicateur des étages explose - arrêt sur image) t'avais vu ça ?
- 291 - Mm...mm.....mmm
- 292 - Qu'est-ce qu'on vient de voir ?
- 293 - Ben la pendule en haut elle est tombée
- 294 - D'accord, alors à ton avis, est-ce que c'est une pendule ?
- 295 - Euh...non, c'est un truc pour voir ils sont à quel étage
- 296 - D'accord....d'accord...ben c'est bizarre qu'elle tombe !
- 297 - Ben i zont été plein de ...euh....trop vite dedans dans l'ascenseur....
- 298 - Trop vite ? C'est-à-dire ils ont couru dedans ?
- 299 - Non...i zont...euh....
- 300 - Il est rentré trop vite ?
- 301 - Euh...i zont...été bien trop vite pour appuyer sur le bouton...ou ...euh....euh....
- 302 - Quand tu dis ils ont appuyé trop vite sur le bouton, comment il aurait fallu qu'ils appuient alors ?
- 303 - Mm...euh....mmm....euh....mmm....
- 304 - Alors là on a vu le cadran, il est tombé
- 305 - Mmm
- 306 - Et le cadran, avant qu'il tombe est-ce que tu as remarqué quelque chose
- 307 - Euh, non...
- 308 - Parce qu'il y avait quoi sur le cadran ? est-ce que tu te rappelles ce qu'il y avait sur le cadran ?
- 309 - Euh, ben desune aiguilles etdes chiffres
- 310 - D'accord, et l'aiguille
- 311 - Mmm
- 312 - Est-ce qu'elle a bougé ?
- 313 - Oui elle a bougé
- 314 - Et est-ce que tu saurais me dire comment elle a bougé ?
- 315 - Ben vite
- 316 - D'accord, vite...et euh ..elle a bougé vite comme ça ? (geste de la main : mouvement lent) Elle a bougé de quelle façon ? tu te souviens le mouvement qu'elle a fait l'aiguille ?
- 317 - Attend, je vais remettre juste avant pour qu'on revoie bien le mouvement de l'aiguille (revisionnage du passage du cadran) Alors elle fait quoi l'aiguille ?
- 318 - Ben elle était au 10^{ème} étage
- 319 - Oui
- 320 - Et euh...quand i zont appuyé dessus...euh..elle a fait vooooouu et après elle est tombé
- 321 - Oui et vouuuu...elle est allée où l'aiguille ?
- 322 - Ben au ...1^{er} étage
- 323 - D'accord
- 324 - Donc, ça veut dire que l'aiguille est passée du 10^{ème} étage au 1^{er} étage vooooouu (mouvement de balancier de la main rapide)
- 325 - Vite !
- 326 - Oui, vite ! Et donc ça veut dire quoi ? parce que tu m'as dit que l'aiguille ça représente quoi ?
- 327 - Euh....l'ascenseur...euh
- 328 - Oui
- 329 - Euh, les nombres de l'ascenseur...si ils sont au 1^{er} au 2^{ème} étage
- 330 - Oui, ça représente là où il est l'ascenseur
- 331 - Oui
- 332 - D'accord, donc quand l'ascenseur est au 10^{ème}, l'aiguille va être ..
- 333 - Au 10^{ème}
- 334 - Au numéro 10...Si l'ascenseur est au 5^{ème} l'aiguille va être où ?
- 335 - Ben au 5^{ème} !
- 336 - Au numéro 5...et quand l'ascenseur est arrivé en bas, au rez-de-chaussée, l'aiguille va être où ?
- 337 - Au 1
- 338 - Oui, ou au zéro.
- 339 - Mmm
- 340 - D'accord ! Alors, nous qu'est-ce qu'on voit ? on voit l'aiguille qui passe
- 341 - De 10 à 1vite
- 342 - Ah oui...alors qu'est-ce que ça peut vouloir dire ?
- 343 - Beneuh....qu'il est descendu vite
- 344 - Ben oui !! et vite, euh..Vite ?
- 345 - Très vite
- 346 - Oh oui, très vite même !! Alors regarde la suite, et alors quand un ascenseur descend très vite, qu'est-ce qui va se passer ?
- 347 - Ben , y a tout le monde qui tombe
- 348 - (rire) ...et là on a notre explication pourquoi tout le monde est par terre ?
- 349 - Oui
- 350 - Oui !! Alors, j'aimerais bien que tu me dises aussi....si t'as une idée, pourquoi tout d'un coup ben cet ascenseur i s'est mis à descendre très vite ?
- 351 - Ben p'être qu'il a eu une panne
- 352 - Oui, c'est vrai...oui, ça arrive et ..
- 353 - Il est descendu vite
- 354 - Oui...et qu'est-ce qu'on pourrait imaginer d'autres comme explication ? en regardant les personnages ?
- 355 - Euh...ben....euh....
- 356 - Tu as remarqué ce personnage-là ? Hardy ?
- 357 - Oui
- 358 - Tu as vu comment il est ?
- 359 - Ben oui, il est tombé dans l'ascenseur et i s'est retrouvé d'un seul coup tout au fond
- 360 - Oui
- 361 - Et tout à l'heure tu m'as dit une chose intéressante..
- 362 - Oui, il a regardé 3 ou 4 fois le journal du monsieur qui était assis
- 363 - Oui, ça c'était au début...mais tout à l'heure tu m'as dit euh...quand il était tombé, qu'est-ce qu'on voit quand il est tombé ?

405	- Ben y a quelqu'un qui l'aide..	441	- Oui, mais on peut peut-être imaginer autre chose ?
406	- l'aide à quoi faire ?	442	- Ben...mmm...euh....
407	- Il l'aide à se soulever	443	- qu'est-ce qui peut provoquer une panne dans un ascenseur ?
408	- Ben pourquoi il a besoin de quelqu'un ?	444	- pffff
409	- Ben comme il arrive pas ?	445	- est-ce que tu connais les règles qu'il faut respecter dans un ascenseur ?
410	- Pourquoi il arrive pas ?	446	- non
411	- Ben comme il est gros	447	- non ?
412	- Ahhh !...donc ce monsieur il est gros	448	- tu prends de temps en temps l'ascenseur ?
413	- Mmm	449	- ben ...j'ai pris une fois
414	- D'accord ! Et du coup est-ce que ça peut pas nous donner une petite idée, de ce qui a pu se passer pour que l'ascenseur tombe d'un coup ?	450	- ah oui
415		451	- ou 2
416		452	- Dommage qu'on ait pas le temps on aurait fait directement l'expérience, on serait allé voir l'ascenseur
417	- Ben il a bousculé tout le monde et tout le monde est tombé	453	- Ce que tu peux faire ne sortant, c'est regarder dans l'ascenseur...tu vas regarder il y a des choses qui sont précisées
418	- D'accord...donc maintenant c'est lui qui a bousculé tout le monde ?	454	- Mm
419	- Ben....ouais j'pense	455	- Et c'est p'être pour ça que lui, ...il n'a pas respecté ou il y a quelque chose qui n'a pas été respectée dans le fait qu'il monte, lui, dans l'ascenseur
420	- Pourtant quand on le voit rentrer dans l'ascenseur on le voit rentrer tranquillement ?	456	- Mmm
421	- Mm	457	- Il y a quelque chose qu'il n'a pas respecté, et donc du coup.....pfffffoou ils sont tous tombés
422	- Il rentre tranquillement dans l'ascenseur ?...	458	- Mmm
423	- Mmm	459	- Mais j'ai pas envie de te dire...tu découvriras toute seule ! Donc en sortant, je pense que je vais même aller avec toi tiens !
424	- Enfin, j'ai pas eu l'impression qu'il bousculait ?	460	
425	- Ben, non...euh....ben comme il est descendu vite	461	
426	- Qui est descendu vite ?	462	
427	- L'ascenseur	463	
428	- Oui,	464	
429	- Ben ça l'a mis par terre et il a fait tomber les autres	465	
430	- Ah, oui maintenant tu penses que lui en tombant a fait tomber les autres ?	466	
431	- Ben oui, j'pense	467	
432		468	
433	- Oui pourquoi pas effectivement, p'être qui.....mais moi ce que j'aimerais bien savoir, c'est pourquoi l'ascenseur	469	
434	- Mmm	470	
435	- Il est tombé en panne	471	
436		472	
437		473	
438		474	
439		475	
440		476	

Quand Lucie est entrée dans l'ascenseur, elle a tout de suite vu les consignes concernant le poids à ne pas dépasser. Elle a fait le lien en disant peut-être qu'ils étaient trop lourd dans l'ascenseur, et a relié ça au fait qu'Hardy soit monté.

III. Activité : Les Schtroumpfs

1	Enregistrement THEO : 31 /01 /2013 : Les schtroumpfs	63
2		64
3	- Les schtroumpfs, tu connais ?	65
4	- Mm	66
5	- Tu connais les p'tits bonhommes bleus ?	67
6	- Oui	68
7	- Alors voilà ce qui va ce passer...alors y a	69
8	un p'tit bout de bande dessinée...ce n'est	70
9	pas une histoire complète...mais ça suffit	71
10	pour raconter quelque chose.... Et tu sais	72
11	les schtroumpfs... ils ont une particularité	73
12	quand ils parlent. Tu connais ?	74
13	- ...	75
14	- Ils parlent un petit peu d'une façon	76
15	bizarre...est-ce que tu as entendu déjà un	77
16	schtroumpf parler ?	78
17	- Oui	79
18	- Comment ils parlent?... qu'est-ce qu'ils	80
19	disent comme mot ?	81
20	- Ben j'sais pas	82
21	- Tu sais pas trop ? Regarde... (montre la	83
22	1 ^{ère} bulle de la BD) : 'Mais qu'est-ce que tu	84
23	schtroumpfes ?	85
24	- Oui	86
25	- Ça te dit quelque chose ?... donc en fait les	87
26	schtroumpfs ils remplacent ...des mots,	88
27	quand ils parlent par le mot schtroumpf....	89
28	'Oh il fait schtroumpf aujourd'hui ?	90
29	...'C'était bien la schtroumpf cet après-	91
30	midi ? ...t'as joué à schtroumpf ?...tu	92
31	vois...Alors le mot schtroumpf c'est	93
32	toujours le même mot, mais ça veut dire	94
33	des choses différentes. Alors là, ici, y a un	95
34	petit texte (montre le texte à trous) avec	96
35	des mots à compléter...t'as le crayon, t'as	97
36	la gomme (donne le crayon et la gomme)...	98
37	et l'idée, c'est de remplacer le mot	99
38	schtroumpf par le mot que tu penses qui	100
39	va le mieux... tu peux t'aider des images...	101
40	voir un petit peu ce que peut raconter	102
41	l'histoire ...d'accord ?..alors vas-y.	103
42	- Là ?	104
43	- Le texte là correspond aux images ...pour	105
44	t'aider...	106
45	- (Théo commence à écrire)...	107
46	- (5,25' Théo écrit n°1'fait', n°3'branche',n°4	108
47	'couper',n°2 'figure'...n°5 'tombera'...puis	109
48	regarde les bulles... puis reprend les	110
49	phrases non remplies écrit la fin des mots	111
50	dans l'ordre)	112
51	- (12,32' Théo a terminé, il regarde en	113
52	souriant largement)	114
53	- Ah ! Ah ! tu as le sourire content !!	115
54	- Mission accomplie ?	116
55	- Est-ce que tu as relu une fois ? pour voir si	117
56	l'histoire te semblait bien ?	118
57	- (il relit attentivement)	119
58	- (Théo a terminé sa relecture...regarde en	120
59	souriant++)	121
60	- (rire)	122
61	- Tu peux la raconter.. ? ça tombe bien je ne	123
62	suis pas au courant de l'affaire...vas-y !	124
		125

- Alors qu'est-ce que tu devais faire ?...explique

- Fallait mettre des mots là (pointe le texte à trous)
- Mm mm, pourquoi faire ?
- En regardant...pour remplacer d'autres mots
- D'accord...il faut remplacer des mots ? oui...
- Qu'est là (pointe le texte à trous)

- Oui...c'était facile à trouver ?

- Mmm

- Oui..alors t'as trouvé à partir de quoi ? à partir du texte ou en regardant les images ?

- En regardant la page des images

- D'accord

- Et tu connais ces personnages ?

(fais Oui de la tête)

- Oui ? tu les connais comment ?

- J'les ai regardé un petit peu

- Tu schtroumpfes avec eux à l'école souvent ? (rire) ou tu schtroumpfes le week-end avec eux ? Est-ce qu'avec ton voisin le fermier...comment il s'appelle ?

- Dédé

- Est-ce qu'avec Dédé vous schtroumpfez des fois avec les schtroumpfs ? non ? (rire)..non c'est une plaisanterie...donc tu connais les schtroumpfs ! qu'est-ce qu'ils ont de particulier les schtroumpfs ?

- I sont bleus

- Oui

- I zont pas un village comme nous

- Oui

- Et une autre façon de parler

- Par exemple ?

- Ben euh...i disent schtroumpf

- Voilà ! Ils disent très souvent 'schtroumpf pour remplacer n'importe quel mot...c'est ça ?

...(hoche la tête)

- D'accord..alors tu devais faire quoi ? remplacer les mots de ce qu'ils racontent peut-être ? c'est ça ?... Donc on les a fait, tu les as fait parler et à la place toi tu devais changer leurs mots parce que t'es pas un schtroumpf...

- Mmm

- C'est ça l'idée ?

- Mmm

- D'accord...alors qu'est-ce que ça donne ?

- Là (pointe le texte qu'il a rempli)

- Vas-y ...dis-moi (commence à lire) 'Hé, mais...' Peux-tu me situer la scène là ? ça se passe où ?

- Dans une forêt

- oui

- Y a un gars qui veut couper la branche mais y est du mauvais côté...lui i dit qui faut faire attention (pointe le schtroumpf à lunettes)..lui i dit qui faut ...euh qui s'remette de s'côt

- 126 - Oui 188
- 127 - Pui ben là... 189
- 128 - **Donc il s'est mis de l'autre côté ? il a obéit ? ou pas ?** 190
- 129 - Oui 191
- 130 - Il a suivi les conseils ? 192
- 131 - Pui il a continué à scier 193
- 132 - Mm 194
- 133 - 195
- 134 - **Et mais lui il est quand même de l'aut côté (Théo sourit)** 196
- 135 - Alors ? 197
- 136 - Ben, la branche est tombée 198
- 137 - 199
- 138 - On imagine quoi?... Alors , on y va pour 200
- 139 l'histoire ?.... 'Hé, mais...'...vas-y , toi ! 201
- 140 - 'Hé mais mais qu'est-ce que tu fais arrête 202
- 141 tu //vas te casser la figure (parle en même 203
- 142 temps que ortho) 204
- 143 - Et eh ... est-ce que tu peux faire le 205
- 144 dialogue 206
- 145 - //branche pas (continue à parler en même 207
- 146 temps que Ortho) 208
- 147 - en respectant la ponctuation ? 209
- 148 - C'est possible? ..Tu sais c'que je vais 210
- 149 faire? je vais t'aider... (prend stabilo et 211
- 150 pointe chaque point de ponctuation)...ça se 212
- 151 sont les points de ponctuation... ça veut 213
- 152 dire qu'il faut faire quoi quand on a un 214
- 153 point ? 215
- 154 - ... 216
- 155 - Tu sais ? 217
- 156 - ... 218
- 157 - Quand on lit et qu'y a un point...ça sert à 219
- 158 quoi ? 220
- 159 - A respirer 221
- 160 - A s'arrêter surtout.... Parce qu'on dit des 222
- 161 choses différentes...hop...hop...(stabilote 223
- 162 les différents points) tu sais ce que ce sont 224
- 163 des points ça ? tu les reconnais ?oui ou 225
- 164 non ? 226
- 165 - ...ben euh... 227
- 166 - Donc ça va être des indices pour toi...on 228
- 167 est d'accord ? 229
- 168 - 'Hé !..Mais...' 230
- 169 - Attend, attend j'fini....(continue à pointer 231
- 170 tous les points du texte)....hop...tu me dis 232
- 171 où, hein ?... là aussi...on va aller ligne par 233
- 172 ligne (Théo pointe un peu n'importe où) 234
- 173 Oh !! Pas trop..! là les 2 points...alors 235
- 174 allons-y 236
- 175 - 'Hé, mais, mais, Hé, mais mais qu'est-ce 237
- 176 que tu fais ? Arrête.... 238
- 177 - Mm mm 239
- 178 - Arrête tu vas te casser la figure bran..che 240
- 179 pas je ..pas ...je mon..tre 241
- 180 - Attend on s'arrête là parce que ...là j'ai 242
- 181 bien compris.. : 'Ah ! Mais, qu'est-ce que tu 243
- 182 fais ? Arrête ! tu vas te casser la 244
- 183 figure !...c'est-ce que t'as dit ? ..Après je 245
- 184 comprends pas...branche pas je monte ... ? 246
- 185 - (prend la gomme et veut gommer) 247
- 186 - Ta ta ta ta ...qu'est-ce que tu voulais dire ? 248
- 187 - ...Arrête 249
- 250
- Arrête pas ! je monte?...reprends le 250
- début... 251
- 'Hé ! maismais qu'est-ce que tu fais ? 252
- Arrête tu vas te casser la figure.... 253
- Mmm schtroumpf pas ! je monte...qu'est- 254
- ce qu'on pourrait dire ? ...qu'est-ce que tu 255
- pourrais dire ? à part 'branche pas !' 256
- 257
- **Qu'est-ce qu'il veut faire lui ? l veut 258**
- monter pour quoi faire ?** 259
- **Arrête de scier** 260
- Oui c'est ça ..mais t'as pas tous les 261
- mots...t'as juste un mot à mettre ... 262
- (Théo veut gommer) 263
- Tu gommés pas 264
- Je vais te le redire...et tu vas me dire ce 265
- qui te vient l'esprit quand tu euh...quand 266
- je le dis moi : 'Hé ! Mais mais ! qu'est-ce 267
- que tu fais ? Arrête ! tu vas te casser la 268
- figure !mmm pas ! je monte ! 269
- Bouge pas 270
- Voilà !!qu'est-ce qui dit ? 271
- Bouge pas 272
- (Rit) Bouge pas...ok ? 273
- Mmm 274
- Donc, sui-ci faudrait changer...bouge pas 275
- je monte 276
- Je peux changer ? 277
- Non (rit) tu ne changeras 278
- pas !!...continue... 279
- Bouge pas je monte pas vous voyons il 280
- faut réfléchir avant de couper //si tu 281
- rest...(parle en même temps que la 282
- consigne) 283
- Top ! hé hé !! on as dit que tu respirais là 284
- //Tes de ce côté-ci que 285
- Po po ..j'arrête de nouveau ...regarde on a 286
- oublié de parler de ça (pointe la 287
- virgule)...c'est la où tu fais ta p'tite 288
- respiration une toute petit pause...'si tu 289
- restes de ce côté-ci'...tu vois ? comme tout 290
- à l'heure on a dit 'Voyons !il faut 291
- réfléchir avant de couper !' 292
- Si que 293
- Alors reprend à partir de là 294
- 'Si tu restes de ce côté...' 295
- Sss 296
- Ci. Que se passera-t-il lorsque la ..branche 297
-tombera....cèdera 298
- Tombera ou cèdera...en fait....c'est l'un ou 299
- l'autre!... y a pas forcément 2 mots à 300
- mettre 301
- Mmm, hein ? 302
- Tu en choisis un ou tu mettras 2 fois le 303
- même mot, ou 2 fois un mot qui se 304
- ressemblent ? ...mmm pourquoi pas ? 305
- redis la phrase pour voir si ça colle bien ? 306
- Bien fort pour qu'on soit clair 307
- Si tu restes de ce côté 308
- De ce côté-ci ! 309
- Si je 310
- Recommence 311
- Si que ce 312

251	- (rit)...si que ce ...ça devient	315
252	compliqué....Alors, vas-y ..fais le ton...si tu	316
253	...	317
254	- Si tu restes de ce côté ...//	318
255	- ci que se passera-t-il lorsque la branche	319
256	tombera, tombera il faut que ...tu ..te	320
257	mettes à ..de l'autre coté	321
258	- Point !	322
259	- Il ...	323
260	- Hé! je peux pas mettre plus que fluo,	324
261	hein !! En fait ce qu'il faudrait...moi je sais	325
262	ce qu'il faudrait...un p'tit ressort avec un	326
263	gant de boxe.... Et à chaque fois (rit)... et	327
264	que tu respecteras pas...poum tu recevras	328
265	un coup de poing dans le nez (rit)...qu'est-	329
266	ce t'en penses? ...là ça	330
267	marcherait...(rit)...une fois tu recevrais un	331
268	coup de poing mais pas une 2 ^{ème} ! (rit)...tu	332
269	vois ? tu imagines un p'tit ressort comme	333
270	dans les dessins animés 'Booing' ...t'as déjà	334
271	vu ça ? ...j'vais inventer un système...Ping	335
272	..sur le nez ! ..on y va ? Alors ..vas-y...il	336
273	faut que tu te mettes...'	337
274	- 'il faut que tu te mettes de l'autre côté,	338
275	voilà....à présent tu peux te remettre à	339
276	scier ta branche sans...danger..... ..	340
277	Elle tombera sans toi...a lala...	341
278	- Mm mm	342
279	- Tu en as de la ..chance..que je passais	343
280	justement par là..... j'espère que tu	344
281	- Non	345
282	- Que cette leçon te ...servira.....et qu'à	346
283	l'avenir tu feras plu attention ...car je	347
284	ne...le répèterais jamais assez.....la	348
285	prudence est la mère de la sss sou..	349
286	- Sur	350
287	- Sureté	351
288	- Tu savais ce que ça voulait dire la mère de	352
289	la sûreté ?	353
290	-(sourit)	354
291	- Tu connaissais l'expression ? comment tu	355
292	l'as trouvé ça ..mère ?	356
293	- Mmm j'sais pas (hausse les épaules)	357
294	- Tu connaissais ?	358
295	- Comme ça	359
296	- D'accord...alors maintenant t'as compris	360
297	pourquoi c'est si important.... de	361
298	respecter la ponctuation d'accord ?...alors	362
299	moi je vais essayer de la dire sans la	363
300	respecter...je sais pas si je vais y arriver	364
301	d'ailleurs mais je vais essayer...	365
302	- Ben faut gommer alors, faut gomme les 2	366
303	- Pardon ?	367
304	- Faut gommer les 2 alors	368
305	- Les 2 quoi ? ... non, c'est bon ce que tu as	369
306	mis...c'est très très bon... bon ce que je	370
307	voudrais, c'est te montre que si j'enlevais	371
308	tous les points et les virgules...je voudrais	372
309	que tu me dises si tu comprends bien.	373
310	- (Lecture sans ponctuation)	374
311	- Bon, j'ai pas fait vraiment ce que j'aurais	375
312	voulu faire....Est-ce que c'est facile comme	376
313	ça ?	377
314	- Mm	

-	Maintenant je fais autrement (lecture avec	
	intonation et pauses) alors qu'est-ce qui	
	est plus facile à comprendre ? quand on	
	entend la 1 ^{ère} version ? ou la 2 ^{ème} version ?	
	.... ou c'est pareil...	
-	2 ^{ème}	
-	Ben oui	
-	Non la 1 ^{ère}	
-	Hein ?	
-	1 ^{ère}	
-	C'est-à-dire quand on dit tout sans	
	s'arrêter ?	
-	Mmm	
-	Ben c'est facile à dire....parce que avant on	
	l'avait vue ensemble !..mais moi j'étais	
	surprise parce que j'avais pas lu l'histoire	
	avant...	
-	La 2 ^{ème}	
-	Oui , mais...écoute bien ...mets-toi à ma	
	place...j'técoutais...Toi tu faisais pas	
	attention aux points...moi qui écoutais et	
	qui avais pas vu les images...je n'étais pas	
	capable de comprendre...ça allait trop	
	vite pour moi....et ça s'arrêtait jamais ! et	
	j'avais du mal à m'imaginer les choses....	
	Tu comprends ???... donc quand on met	
	des virgules et des points... c'est pas pour	
	faire de la décoration...que pour que celui	
	qui va lire c'est beaucoup plus facile... de	
	comprendre (Théo fait rouler les crayons	
	pendant les explications)...ça donne du	
	sens...ça aide à comprendre...d'autant	
	plus qu'on ne met pas le même genre de	
	point...celui-là c'est un point quoi?...un	
	point comment on l'appelle sui-ci ?	
	(pointe le ' !)...	
-	ou celui-ci, c'est un point comment ?	
	(pointe le ' ?)	
-	Interrogation	
-	Ça veut dire quoi ?...interrogation ?	
-	...on pose une question	
-	Voilà! Donc toi en général avant de	
	lire...hop ..on regarde où on va	
	s'arrêter...ah ! on voit ce point...on se dit :	
	' Tiens, Tiens...la phrase que je vais devoir	
	lire va être une ...question !..et toutes	
	celles-là (pointe ' !) ?	
-	Points d'interrogation	
-	Ben tu m'dis la même chose ?	
-	Euh... Point d'exclamation	
-	Ça veut dire quoi point d'exclamation ?	
-	....(se gratte la tête...souffle)	
-	Est-ce que tu sais ?.....oui ou non ?...	
-	Euh...	
-	tu sais plus très bien ?...une exclamation,	
	c'est quand on s'étonne...AAHHHH !...Mais	
	oui, C'est comme ça !! tu as raison !!ça ce	
	sont des exclamations...tu vois ?	
-	(Théo hoche la tête, sourit)	
-	Hein ?...on s'étonne, on s'exclame...et	
	s'exclamer c'est , ça veut dire...dire avec	
	force quelque chose ....on affirme quelque	
	chose...et là on interroge (pointe la phrase	

378 interrogative) ...c'est pas 431
379 pareil...d'accord ? 432
380 - Mmm 433
381 - Donc ça change tout...c'est très très 434
382 important...alors j'te suggère pas quand 435
383 tu lis de tout mettre en fluo ..y en a qui 436
384 apprécierait pas toujours...hein ? mais 437
385 apprends ...avant de lire de savoir où tu 438
386 vas t'arrêter, hein ? et surtout tu 439
387 t'arrêtes,... comme ça ça va t'aider à mieux 440
388 comprendre (se frotte les 441
389 paupières)...Voilà, mais je pense que ton 442
390 maître i t'a déjà raconté ça !..non ? 443
391 - (Théo fait une moue d'étonnement) 444
392 - Pas sûr... 445
393 - Donc il nous reste une petite chose à faire 446
394 avec cette histoire... une case vide ! 447
395 (pointe la case blanche) ...ça veut dire 448
396 quoi ?qu' il faut que tu imagines la fin de 449
397 l'histoire...que tu la dessines. 450
398 - Oh, pffff ! (souffle) 451
399 - Si tu observes bien cette image....qu'est-ce 452
400 que tu peux comprendre qui pourrait se 453
401 passer après ? 454
402 - D'accord (sourit et prend le crayon) 455
403 - T'as compris ? 456
404 - Mmm 457
405 - T'as plus qu'à dessiner... 458
406 (Théo dessine le tronc, part du bas....) 459
407 - Tu me dis quand tu as fini, hein ? 460
408 (28,35' Théo gomme puis refait le tronc, il 461
409 dessine la branche, puis gomme les 462
410 détails...puis dessine les champignons au 463
411 pied de l'arbre, puis dessine un schtroumpf 464
412 n train de scier la branche ...il dessine 465
413 l'échelle...gomme la partie extérieure de la 466
414 branche - 34,32') 467
415 - C'est bon ? 468
416 - Non 469
417 - Mmm ..alors...raconte 470
418 - Ben l'échelle....(termine de dessiner 471
419 l'échelle) 472
420 - D'accord...qu'est-ce qu'il y a de différent 473
421 entre ça et ça (pointe la dernière case de la 474
422 BD et le dessin de Théo)...qu'est-ce qui a 475
423 changé ? 476
424 - Oh !! pffff... 477
425 - Ben si moi j'vois une différence.....là i 478
426 z'étaient 2 479
427 - Ben là c'est pas assez grand 480
428 - Et l'autre personnage il a disparu..... non ? 481
429 - J'voulais faire la branche qu'était pas 481
430 terre...

- Ben pourquoi tu l'as pas faite ?
- Ben j'sais pas...

- Ben fais là...vite fait ! prends 2 minutes, t'essaies de faire rapide. Donc en fait qu'est-ce qui a changé là ?
- Il a coupé là (Théo gomme la branche et l'échelle)

- Voilà...vas-y...l'échelle tu la mets où ?
- On va la faire tomber par terre
- Vas-y
- (dessine l'échelle par terre)

- Voilà...l'échelle par terre...qu'est-ce qui a encore ?
- La branche
- La branche, ...oui...
- (dessine la branche)...J'arrive pas à les faire...

- Quoi ? tu veux faire quoi ?
- Ben le monsieur (tapote avec son crayon le dessin du schtroumpf)
- Ouais...donc lequel ? Il est descendu par l'échelle et il attend ?
- Non, non il est tombé comme il
- Ah il est tombé !? eh ben, fais le par terre comme tu peux, hein ... on comprendra que c'est un personnage
- (dessine un schtroumpf)
- On va le trouver debout ?
- Non...par terre

- Vas-y
- (termine de dessiner le schtroumpf...)
- Voilà donc la morale de l'histoire ? c'est quoi ?

- Que la branche est tombée et lui aussi (pointe son personnage par terre)
- Oui...ça veut dire quoi...lui (pointe le schtroumpf à lunettes), il a donné des conseils au début ? mais ...

- L'autre il a dit de passer de l'autre côté et puis y a continuer
- Mm
- Ben il était en train de parler

- D'accord...mais pourtant qui a donné des conseils ? celui qui est sur la branche ou celui qui est par terre ?
- Par terre

- Donc ça veut dire quoi ? ben qui sait donner des conseils aux autres mais lui (rit)...il ne fait pas attention pour lui...tu comprends ?
- ...voilà pour aujourd'hui !

1 Enregistrement GAEL 25/01/2013 : les schtroumpfs

- 2 - tu t'es aidé des images ?
- 3 - Oui
- 4 - D'accord... mais donc lui il dit... : « Mais qu'est-ce que tu... »
- 5
- 6 - Fais »... « Arrête tu vas te casser la figure, viens pas je monte voyons il faut réfléchir avant de faire
- 7
- 8
- 9 - Attends tu vois bloublou...là j'avoue que je ne te suis plus, puis en plus j'ai les images à l'envers
- 10
- 11 - Ah
- 12
- 13 - En plus je les ai jamais regardé,... donc j'entends...loulou et d'ailleurs,... là ce qui serait bien c'est qu'on t'enregistre quand tu dis les choses, comme ça on pourrait, tu pourrais te rendre compte que tu vas à toute allure... Hein ? alors, Peux-tu recommencer ?
- 14
- 15 - « Hé ! Mais, mais qu'est-ce que tu fais ? Arrête ! »
- 16
- 17 - Laisse- nous imaginer ce qui se passe et éventuellement regarder l'image... (regarde l'image) Ah oui d'accord, il est en train de scier une branche, ah, ah d'accord
- 18
- 19 - « Arrête tu vas te casser la figure ! » Donc là il arrive i dit « arrête tu vas te casser la figure »
- 20
- 21 - Pourquoi donc ?
- 22
- 23 - Ben pasque comme i coupe là, il a pas penser que son échelle i pourrait pas la mettre là, pasque s'il la met là, il coupe il coupe et lui i tombe avec et pi l'échelle avec
- 24
- 25 - D'accord ...et donc ça c'est nous dans notre tête on voit ça, ... mm
- 26
- 27 - « Viens.. pas... je monte ! »
- 28
- 29 - Attends
- 30
- 31 - Donc i en fait
- 32
- 33 - I va se casser la figure... « viens pas je monte »
- 34
- 35 - Pour éviter qu'il descende c'est lui qui monte... « Voyons, il faut réfléchir avant de faire ! » il a pas réfléchit qu'il fallait pas mettre son échelle là et i et il fallait plutôt la mettre là pasque sinon i tombe avec
- 36
- 37 - D'accord, d'accord
- 38
- 39 - « Si tu restes de ce côté- ci que se passera-t-il lorsque la branche tombera ? » ben euh c cque j'ai dit, i s'est mis du mauvais côté alors si i coupe alors
- 40
- 41 - Oui...Donc t'as dit : et chacun dans sa tête en tire les conclusions, imagine, mmm
- 42
- 43 - « Arrête ! il faut que tu te mettes de l'autre côté »
- 44
- 45 - A là y a un point d'interrogation
- 46
- 47 - Ah Arrête !
- 48
- 49 - Ah, quand y a un pont d'interrogation, ça veut dire quoi ?
- 50
- 51 - Faut mettre une intonation !
- 52
- 53 - Quelle intonation ?
- 54
- 55 - ben un sursaut, mmm
- 56
- 57 - Alors c'est quoi un point d'interrogation ? quand est-ce qu'on
- 58
- 59 - Ça pose une question
- 60
- 61

62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124

- Voilà.... Est-ce que là dans le mot que tu as mis ça pose une question ? T'as mis quoi ?
- « Arrête ! »
- « Arrête ? »... comment tu pourrais le dire pour que ça fasse une question ?
-« Arrête ! » « Mais arrête ! »
- Non, là tu dis « Arrête ! » tu donnes presque un ordre ou ... tu vois
- Mmm
- Alors comment on pourrait faire pour faire la question ? « Arrête ? » et encore ce n'est pas facile à dire... « arrêter ? »
- Non
- Alors p'être qu'on a qu'tu as p'être pas bien choisi...Alors voyons la suite...
- « il faut que tu te mettes de l'autre côté »
- Alors mais qui va parler là ?
- Ben c'est lui (montre le schtroumpf à lunettes)
- Alors moi je vois tout à l'envers... attend, oui,
- Mm
- Tiens tu permets que je mette comme ça (met la feuille en travers visible sur le côté pour tous les 2) Alors, « Mais qu'est-ce que tu fais ? » Alors là on est d'accord
- Mmm
- Qui parle, où est-il celui qui parle ? c'est lui ?
- Oui c'est lui, et lui i continue à scier et donc...
- « Tu vas te casser la ... » Tu avais lu les petites bulles ou pas ?
- Non,non
- Non, mais on peut deviner... tu vas te casser la schtroumpf... (rire) tu vas te casser la figure
- C'est ressemblant
- « Je monte.. » hein « Voyons il faut réfléchir avant de.. »
- De Faire »
- Oui
- « si tu restes de ce côté-ci, que se passera-t-il lorsque la branche schtroumpfera »
- Donc tombera... d'accord, je comprends mieux. Donc en fait, regarde, ici
- Oui ça continue !
- Oui c'est la fin de la phrase
- Oui, alors là « Arrête !' euh...
- Alors si tu restes de ce côté-ci que se passera-t-il lorsque la branche tombera ?
- Tombera ? Ah, alors le tombera i vient là ...
- Ben , en fait j'crois que c'est la fin de la phrase
- Mmm
- Regarde : « que se passera-t-il ? ..Quand on dit que se passera-t-il ? qu'est-ce que c'est comme genre de phrase ?
- Mmmm
- Que se passera-t-il ?
- Ben c'est une phrase inj.. hmmm interro, interrogative
- Donc on pose une ?
- question
- Et donc on a la...le..le point qui marque la fin de la question, donc ça veut dire que tout ça (pointe la phrase et surtout la fin à la ligne avant la phrase précédente) fait partie de la même phrase. Donc si tu restes de ce côté-ci,

125	que se passera-t-il lorsque la branche	186	- C'est à toi de voir, tu as compris l'histoire ?
126	tombera ?	187	- ...oui
127	- // Donc si tu restes de ce côté-ci, que se	188	- Il l'a fait changer de place...(pointe sur le
128	passera-t-il lorsque la branche tombera ?	189	dessin)
129	- Et donc toi, tu peux répondre à cette question ?	190	- Oui
130	- « Il faut que tu te mette de l'autre côté »	191	- Lui continue de scier (pointe sur le dessin)...
131	- Non mais si tu réponds à ma question à la	192	que va-t-il se passer après ?
132	question du schtroumpf...	193	- ...Ah oui ok, j'comprends....
133	- Mmm	194	(Gaël dessine d'abord le tronc, puis le feuillage
134	- Tu l'as très bien dit tout à l'heure, « tu vas t ?	195	au-dessus, puis la branche de droite et le
135	- Tomber !	196	feuillage au bout.
136	- Et l'échelle aussi !	197	Il dessine ensuite l'échelle, et une autre branche
137	- Ben oui et l'échelle aussi...	198	à gauche. Il dessine les champignons au pied de
138	- Il faut que tu te mettes de l'autre côté...	199	l'arbre...
139	voilà... « A présent tu	200	Puis il gomme l'échelle et la branche de droite
140	Tu	201	Il redessine l'échelle décalée à gauche, puis la
141	- Tu peux te remettre à sc	202	branche par terre.
142	- Scier ta branche sans danger »	203	Il dessine un schtroumpf sur la branche à
143	- Et là c'est un point, une question ?	204	gauche près du tronc, puis un schtroumpf sur la
144	- « A présent tu peux te remettre à scier ta	205	branche au niveau de l'échelle)
145	branche.... ta branche, sans danger. Ben et	206	- Voilà !
146	sans danger. »	207	- Alors ?
147	- Est-ce que c'est une question ou pas une	208	- C'est la branche qui tombe après ...
148	question ?	209	- Euh ...regarde bien l'image précédente où est-
149	- C'est pas une question	210	ce qu'ils sont en train de scier ...
150	- Là c'est une question : point d'interrogation...	211	- Ben là (montre)
151	là point d'exclamation; et oui! Voilà! Tu	212	- Là ... où est l'échelle ?
152	affirmes et tu es content de le dire!! tu t	213	- Ben là mais... comme elle va tomber j'lai décalé
153	'exclames ! point d'exclamation	214	- Mais qui a pu la décaler puisqu'ils sont tous les
154	- « Elle tient sans toi, ah, lala, j'espère que cette	215	2 sur la branche
155	leçon te servi ...»	216	- Ben y a quelqu'un qui passe et qui la décale !
156	- Euh, on n'a pas sauté une ligne ?	217	- Et lui ? (montre le schtroumpf à luettes)
157	- Non... ah oui, ouais...A	218	- Ben lui i s'est décalé aussi, pasque sinon la
158	- « Ah lala ! »	219	branche elle tombe
159	- « Tu en as de la chance que je passe justement	220	- Ben justement qu'est-ce qui pourrait être
160	par là. J'espère que cette leçon te servira et	221	absurde, dans cette histoire.. c'est que lui...
161	qu'à l'avenir tu feras plus attention car je ne le	222	- Ben i tombe
162	répéterai jamais assez, la prudence est la	223	- Voilà, pourquoi ?
163	meilleure de la sûreté. » mm	224	- Pasqu'il est sur la mauvaise branche,
164	- La prudence est la meilleure de la sûreté....	225	- Il est du mauvais côté, c'est-à-dire que... et
165	- Mmm	226	pourquoi c'est ... absurde..., non ce n'est pas le
166	- Est-ce qu'on peut dire ça ? la meilleure de la	227	terme, ... qu'est-ce qui est drôle dans cette
167	sûreté ?	228	histoire ?
168	- ... ben oui !... ça se dit !	229	- Ben c'est que lui il donne la leçon, mais c'est lui
169	- On voit ce que ça veut dire, ... je ne suis pas	230	qui tombe à la fin, en fait
170	sûre que ce soit, la bonne expression...	231	- Voilà !
171	- La meilleure de la sûreté (chuchote)	232	- C'est lui qui donne la leçon mais il a donné la
172	- C'est peut-être une expression que tu n'as	233	leçon à quelqu'un d'autre mais lui il a pas fait
173	peut-être pas l'habitude d'utiliser	234	la leçon en fait, il a... il a fait la bêtise !
174	- Mmmn, non	235	- Ben oui !
175	- La reine de la sûreté ? la mère de la sûreté ?...	236	- Il explique à l'autre qu'il fallait se décaler, mais
176	mais là c'est une expression qu'utilisent	237	ben l'autre ben i... comme i s'est mis du
177	beaucoup d'adultes	238	mauvais côté lui aussi il est tombé...
178	- Ben, oui nous on l'a pas encore vue	239	- Oui et toi ça t'ennuyait tellement que t'as
179	- Mm Oui, mais ... est-ce que tu pourrais	240	trouvé un arrangement pour que ça ne se
180	dessiner la fin de l'histoire ?	241	produise pas ?
181	- Mmm	242	- Ben oui ! (rire)
182	- Imagine, ce qu'il pourrait y avoir dans cette	243	- J'aurais dû le faire tomber, mais j'y ai pas
183	dernière bulle, cette dernière case ? (donne 1	244	pensé.
184	crayon et une gomme)	245	- Peut-être !
185	- Comment je dessine ? je fais le même dessin ?		

1	Enregistrement Julie : 07/02/2013 : les schtroumpfs	64	
2	- Alors, tu connais les schtroumpfs ?	65	repris le texte et à la place du mot schtroumpf, c'est à toi de deviner ce qu'il voulait dire.
3	- Oui	66	- OK
4	- Tu as déjà lu des BDs ou vu des dessins animés ?	67	- Je te laisse faire....
5	- Euh...ben ...les 2	68	(début - je lui donne crayon papier et gomme)(Julie écrit 'tombée' à la place de figure puis gomme ...elle regarde les images au fur à mesure qu'elle découvre le texte à trous : elle lit les phrases, puis les bulles pour mettre en correspondance)
6	- Mm...les 2, alors, est-ce que tu as remarqué comment ils parlaient les schtroumpfs ?	69	- Ça va comme tu veux ?
7	- Je me rappelle pu...	70	- Mmm
8	- Ils ont une façon particulière de parler	71	(a écrit les mots n° 1 : faire et n° 2 jambe) (fait régulièrement des A/R entre les images et le texte à trous)
9	- Euh...pffff	72	(a rempli dans l'ordre les mots n°4, 5, 6, 7,10 : non remplis 3, 8, 11 puis arrête)
10	- T'as pas remarqué ?	73	- C'est bon ?
11	- Non	74	- Mm
12	- I schtroumpfent...	75	- D'accord , Alors... t'as trouvé ça ...facile ? pas facile ?
13	- Mmm	76	- Mmm ça va
14	- Comme toi tu peux schtroumpfter ...eux ils schtroumpfent aussi	77	- Ça va
15	-	78	- Est-ce que l'histoire t'a plu ?
16	- Et Sophie est en train de schtroumpfer aussi	79	- Euh oui
17	- ...	80	- Tu l'as trouvé comment cette histoire ?
18	- Alors comment parlent-ils ?	81	- Bien
19	- Pffff	82	- Bien, oui....plutôt triste, plutôt gaie, plutôt amusante, ... ? plutôt .. ?
20	- Et bien ils utilisent le mot schtroumpf tout le temps pour parler de ce qu'ils font, quand ils n'ont pas le mot ils disent schtroumpf, ils ont l'habitude de dire schtroumpf... et tout le monde comprend... tu vois ? Donc dans le texte qui, euh...enfin la p'tite BD que je te donne, tu vas avoir une histoire de schtroumpfs...MAIS ! comme à leur habitude quand ils parlent, ils utilisent plein de fois le mot schtroumpf...mais ça va être à toi de deviner ce qu'ils veulent dire à travers ce mot....d'accord ?	83	- Mmm amusante
21	- Mmm	84	- Oui ...t'as trouvé ça amusant
22	- Donc dans le petit document que je te propose ....on a refait le texte	85	- Oui
23	- Mmm	86	- ...parce que c'était des schtroumpfs ?
24	- En dessous Tu vas le découvrir ici (pointe le texte)	87	- Euh... non
25	- Oui	88	- Non , pourquoi ?
26	- Et toi à la place du mot schtroumpf, on te demande de deviner ce qu'il voulait dire comme mot, ce qu'il voulait dire...D'accord ?... Alors comment tu vas t'y prendre ? déjà tu vas regarder un p'tit peu la BD pour comprendre un peu l'histoire, hein ?	89	- Mmm...mmm
27	- Mmm	90	- Qu'est-ce que t'as trouvé d'amusant dans cette histoire ?
28	- Et puis c'qui a dans les bulles, on l'a repris là (pointe le texte à trous)...en effaçant les mots schtroumpfs, puisque si tu regardes bien (lis la 1 ^{ère} bulle de la planche BD) : 'eh, mais, mais qu'est-ce que tu schtroumpfes ?' ...Tu vois ..."arrête du vas te casser la schtroumpf '	91	- Ben le schtroumpf i savait pas couper la branche
29	- Mmm	92	- Oui... il savait pas ? il avait une scie pourtant ?
30	- 'Schtroumpf pas ! je monte !' tu comprends ?	93	- Oui, mais il était pas du bon côté
31	- Oui	94	- D'accord... donc il est tombé
32	- Ça te rappelle quelque chose ça ?	95	- Ben euh, s'il est pas arrivé, s'il arrive..s'il venait pas
33	- Euh...	96	- Qui ?
34	- Le fait qu'ils utilisent le mot schtroumpf tout le temps ?	97	- Lui (pointe le schtroumpf à lunettes)
35	- Ben, euh...	98	- Lui c'est qui ?
36	- Non, pas vraiment? donc il faut que tu remplaces ...là (pointe le texte à trous) on a	99	- Ben le schtroumpf
37		100	- Un autre schtroumpf
38		101	- Mmm
39		102	- Mmm d'accord, tu veux dire qu'il y a un autre schtroumpf qui est arrivé
40		103	- Mmm
41		104	- Oui, et qui lui a dit quoi ?
42		105	- Ben...euh...mm
43		106	- Il lui a fait remarquer.. ?
44		107	- Mm Que c'était pas du bon sens ...euhlui... le schtroumpft il aurait du être de ce côté-là ..sinon, s'il était de ce côté-là, la branche elle tomberait..et lui aussi
45		108	- D'accord,...il lui conseille de...
46		109	- Changer de côté
47		110	- Mm mm
48		111	
49		112	
50		113	
51		114	
52		115	
53		116	
54		117	
55		118	
56		119	
57		120	
58		121	
59		122	
60		123	
61		124	
62		125	
63		126	
		127	

128	- Et donc ?c'est ce qu'il fait ? il obéit ?	191	- 'Arrête ! tu vas te casser la... ?
129	- Oui	192	- //jambe
130	- Il suit les conseils ?	193	- et après il dit quelque chose : lalalalala pas, je monte !
131	- Oui, mais lui va tomber,... il va tomber	194	- pas grave, non
132	- Pourquoi ?	195	- ah non c'est avant qu'il faut trouver le mot !
133	- Ben comme i coupe la branche et lui i est sur la	196	- pas...
134	la branche	197	- mmm mmm pas, je monte !est-ce qu'il lui
135	- Qui c'est lui ?	198	demande est-ce qu'il doit continuer à scier ?
136	- Le schtroumpf...il est sur la branche	199	- euh , ben non
137	- Quel schtroumpf ...parce qu'ils sont 2	200	- donc il lui dit quoi ?
138	schtroumpf	201	- arrête pas
139	- Ben l'2 ^{ème} , sui qu'est arrivé	202	- arrête pas ? ben si il dit arrête pas, ça veut dire
140	- Et qui a donné le conseil	203	qu'il va devoir euh.... il va penser qu'il faut
141	- Oui	204	continuer
142	- Qu'est-ce qu'il a fait ?	205	- stop pas
143	- Ben il est sur la branche....euh... que le	206	- stop pas, je monte ? (sourit) ... qu'est-ce que tu
144	schtroumpf ....coupe	207	pourrais dire ?
145	- Donc il est...mais ils sont tous les 2 sur la	208	- ...mmm....
146	même branche	209	- Si tu t'apprête à faire une bêtise...
147	- Oui	210	- Oui
148	- Mais tu veux dire quoi ?	211	- Ton papa te dis...'oh Stop... !!
149	- Ben euh... ya le schtroumpf qui coupe la	212	- Mmm
150	branche	213	- Et toi t'allais continuer et il te dit...
151	- Oui, et lui qui est du côté d ..	214	- Euh...
152	- Du ...tronc euh	215	- N..
153	- D'accord, et donc cette partie là...	216	- Ne...bouge pus
154	- Va pas tomber,	217	- Ne bouge plus ou ne bouge p
155	- Oui	218	- Pas
156	- mais c'est de l'autre partie qui va tomber	219	- Pas...j'
157	- Et l'autre schroumpf, justement .. ?	220	- J'arrive !
158	- i va tomber	221	- Oui ou je monte...voilà
159	- Pourquoi ?	222	- Euh...
160	- Ben comme il est il est du mauvais côté	223	- Donc qu'est-ce qui dirait ? qu'est-ce que tu as
161	- Il est du mauvais côté...D'accord. Alors	224	envie de mettre ?
162	maintenant je vais te demander de faire les	225	- Euh...mmm ne
163	dialogues...de me dire la scène,	226	- Ne b...je monte
164	- Mm	227	- Bouge pas
165	- en respectant ....la ponctuation...d'accord ?	228	- Je monte, par exemple...ne bouge pas
166	- Mmm	229	(écrit ne bonje pas) ne... bouge... pas...
167	- Comme si tu la vivais	230	- Oh attention...t'es sûre que tu mets des 'ou'
168	- Mmm	231	- Mmm (gomme et écrit ne bouje pas)
169	- Vas-y	232	- ...ça reste ça ...Ne ...bouge... pas
170	- Euh...ça ?...mais euh...y a des trous que j'arrive	233	- Pas..je monte...Voyons, il faut réfléchir avant
171	pas	234	de monter
172	- Ah ! ben peut-être qu'en les disant ça va peut-	235	- Mais il est déjà monté !
173	être te faciliter la chose ?	236	- Euh...
174	- Ah ! Eh ! Mais..mais qu'est ..ce..que tu fais...	237	- Il faut réfléchir avant de faire quoi ?
175	faire (Julie a écrit faire au lieu de fait) ?euh là	238	- Mmm (gomme)
176	c'est fait	239	- Alors...il vaudrait mieux qu'on barre plutôt
177	- Ben là tu peux corriger.... si tu veux	240	que d'effacer... (réécrit)..là c'était ta réponse
178	(gomme faire et réécrit fait) 'Arrête tu vas te	241	- Oui
179	casser la jambe ! pas, je monte !	242	- Et là tu fais toc (barre d'un trait léger) et puis
180	- Ah qu'est-ce qu'il a pu dire ?	243	on verra si quelque chose a changé...hein ?...et
181	- ...euh...	244	là ici aussi...c'était faire...hop !
182	- Mm mm pas, je monte !	245	- Réfléchir avant de.....heu...finir
183	- ...Ou pas ? non	246	- Oui, finir, parce qu'il est déjà monté. ..on est
184	- Non	247	d'accord ?
185	- Euh...	248	- Oui (écrit finir)...Mm si si tu restes de ce côté-ci
186	- Donc là y avait un point tu vois bien (montre le	249	que
187	'!' de la phrase Tu vas te sasser la jambe !)	250	- De ce côté-ci...tu vois ta virgule est juste après
188	- Oui	251	- Que se passera-t-il lors..que la branche ..va
189	- Donc ça veut dire que la phrase est finie	252	tomber ?
190	- Mmm	253	- Mm mm
		254	

255	-	Il faut que tu ...te...me ..met..tais	318	-	Il en est certain...voilà. Et puis desfois quand
256	-	Mettes	319	-	on s'exclame on dit aussi parfois oh ! on est
257	-	Mettes de l'aute côté. Voilà ! à présent tu peux	320	-	étonné, on est surpris..oh super ! ...tu vois là je
258	-	te..remettre à couper. Ta branche dange sans	321	-	m'exclame ! Tu vois ?
259	-	dange	322	-	Ok
260	-	Alors y a un souci, ton point tu l'as mis ici... tu	323	-	Mais est-ce que je pose une question ?
261	-	as dit.'A présent tu peux te remettre à couper.'	324	-	Non
262	-	Point.	325	-	Non, si c'était euh... une question je dirais :
263	-	Mmm	326	-	super ? ...super ? ou pas super ?
264	-	Ta branche sans dange...bizarre ! peut-être	327	-	Ben ...Super !
265	-	qu'il n'y avait pas de point là ?	328	-	Ben on sait pas je pose la question !...tu vois
266	-	J'ai pas mis de point !	329	-	mon intonation , la façon dont je dis.. tu
267	-	Tu l'as pas mis...mais tu as fait comme si y en	330	-	comprends si c'est une question, ou si c'est pas
268	-	avait un quand tu as parlé..	331	-	une question.. tu vois par exemple je dis : oh
269	-	Ah	332	-	super ! est-ce que je te pose une question ?
270	-	Est-ce que tu peux redire la phrase sans mettre	333	-	Non
271	-	le point là mais en allant jusqu'au point qui est	334	-	Et si je te dis Oh ? super ?
272	-	là.	335	-	Ben ..
273	-	'A présent tu peux te remettre à couper ta	336	-	Là tu sais pas ce que je pense.... Je pose peut-
274	-	branche se danger'	337	-	être une question
275	-	Alors ta branche..ça va mieux ça. A présent tu	338	-	Je demande peut-être ton avis
276	-	peux te remettre à couper ta branche sss	339	-	Mmm
277	-	Sans danger.	340	-	Tu vois la nuance ? donc là elle...mmm sans toi.
278	-	Ah ! tu sens la nuance ?	341	-	Est-ce qu'il pose une question ou il est sûr de
279	-	Mm oui	342	-	ce qu'il va dire ?
280	-	Hein ? par rapport à ce que tu as dit tout à	343	-	Il est sûr
281	-	l'heure ?	344	-	Il est sûr de quoi, ce schtroumpf ?
282	-	Mmm....Elle ..	345	-	Ben euh qui peut finir de couper
283	-	Mm mm	346	-	Oui et qui c'est elle dans l'histoire ?qui ce
284	-	Sans toi ! Ah là là !	347	-	serait 'elle' ?
285	-	Alors ? ...C'est très important ces points là ... tu	348	-	Mmm
286	-	sais ce que c'est ? (pointe un ' !')	349	-	J'te redis la phrase avant : 'A présent, tu peux
287	-	Euh... affirmation	350	-	te remettre à couper ta branche sans danger.
288	-	Affirmation, super.... Ça veut dire quoi ?	351	-	Elle mm mm sans toi ! '....Qui c'est elle ?
289	-	Ben euh... qui pose une question	352	-	Ben Elle là
290	-	Pas tout à fait...là il pose une question (pointe	353	-	Elle quoi ?
291	-	une phrase qui se termine pas un point	354	-	Elle qui coupait la branche
292	-	d'interrogation)...mais , mais qu'est-ce que tu	355	-	C'était une schtroumpfette ? c'était la
293	-	fais ?' (intonation accentuée) question.	356	-	schtroumpfette ?
294	-	Mmm	357	-	Ben euh...
295	-	A présent tu peux te remettre à couper la	358	-	Est-ce que c'était la schtroumpfette ?
296	-	branche sans danger. Est-ce que je pose une	359	-	... ben oui
297	-	question ?	360	-	T'as déjà vu les schtroumpfs ? la
298	-	Non	361	-	schtroumpfette a des cheveux.. blonds
299	-	Non, par contre tu dis que c'est une	362	-	Ben non
300	-	affirmation... c'est quoi ça ?	363	-	Elle a une robe
301	-	Ben euh... c'est ..ben euh ... il peut finir euh...	364	-	Mmm
302	-	Quand on met un point comme ça (pointe le	365	-	En fait on les appelle les schtroumpfs mais
303	-	point d'interrogation), là on interroge... on	366	-	c'est 'le ' schtroumpf...là on a affaire à un
304	-	pose une question	367	-	schtroumpf et à un autre schtroumpf...un
305	-	Mmm	368	-	schtroumpf, un schtroumpf (en pointant
306	-	Mais ici on n'interroge pas . On appelle ça un	369	-	chacun des personnages) donc si on parle de
307	-	point d'excl	370	-	lui, on dirait 'elle' ?
308	-	//mation	371	-	Ben si on parle de lui on dirait elle ?
309	-	D'exclamation, c'est quand on dit quelque	372	-	Ben...
310	-	chose dont on est sûr, ou parfois on est étonné,	373	-	On dirait quoi ?
311	-	ou on dit avec assurance...d'accord ?	374	-	Lui, ...Non...
312	-	Maintenant, par exemple il va dire...à présent	375	-	Lui... sans toi ?
313	-	tu peux couper ta branche sans danger...donc il	376	-	Non 'elle'...euh
314	-	est...s	377	-	Ben non, c'est pas une fille !
315	-	Sûr	378	-	Il
316	-	Donc , il affirme...il se pose pas de question !	379	-	On dirait ...
317	-	Mm, non	380	-	Il

381 - Donc le 'elle' ça parle pas du personnage, ni de 443
382 celui-ci parce que c'est le schtroumpf 444
383 - Mm 445
384 - Ça parle de quoi ? 446
385 - Mm 447
386 - Qu'est ce qui peut se passer sans le 448
387 schtroumpf...elle mm mm sans toi ? 449
388 - mmm 450
389 - Je te dis la phrase avant, ça peut te donner un 451
390 indice : 'A présent tu peux te remettre à couper 452
391 ta branche sans danger. Elle mm mm sans toi ! 453
392 - ... 454
393 - Dans la phrase que je viens de dire, tu as...tu 455
394 sais de quoi on parle...le 'elle' va te dire de quoi 456
395 on parle... 457
396 - 'A présent tu peux te remettre à couper ...ta 458
397 branche sans danger'...mmm 459
398 - De qui peut-on parler en disant 'elle' ? 460
399 - Ben de lui 461
400 - Non dans la phrase que tu viens de dire : 'A 462
401 présent tu peux te remettre à couper ta 463
402 branche sans danger. 'De qui, de quoi, je peux 464
403 parler en disant elle ...Dans cette phrase ? 465
404 - Mm 466
405 - A présent.. 'tu' c'est qui ? 467
406 - Ben le garçon 468
407 - Qui coupe oui.. tu peux te remettre à c 469
408 Couper 470
409 - Couper quoi ? 471
410 - La branche 472
411 - La branche ...sans danger. Elle mm mmm sans 473
412 toi. Qui ça peut être elle ? 474
413 - Ben lui 475
414 - Ben non puisque lui c'est 'il' 476
415 - Ben...lui 477
416 - C'est il 'aussi 478
417 - Ben l'tronc 479
418 - Le tronc c'est 'il' aussi 480
419 - Non... ben la branche ! 481
420 - Ah ! la branche c'est é 482
421 - Elle 483
422 - Ah, ben, voilà ! regarde bien : A présent tu peux 484
423 te remettre à couper ...ta branche... sans 485
424 danger. Elle ? qu'est-ce qui va se passer ? 486
425 - Elle branche 487
426 - Elle branche sans toi ? ben non si j'ai mis 'elle' 488
427 c'est que je veux remplacer le mot branche, tu 489
428 comprends ? 490
429 - Mmm 491
430 - Qu'est-ce qu'elle va faire la branche ? 492
431 - Ben... elle va tomber 493
432 - Donc qu'est-ce que tu vas dire ?Elle v.. 494
433 - Elle..va..tomber sans toi 495
434 - Ça marche ? 496
435 - Mm 497
436 - Voilà 498
437 - (écrit : va tombée et dit en même temps) 499
438 tombée... sans ...toi 500
439 - Voilà 501
440 - Ah, là , là ! tu en ... as ...de la chance que je suis 502
441 ..justement par là 503
442 - Que je suis justement par là ? Que je suis... ? 504
505

- Par là..mmm
- Il se promenait (fait courir ses doigts sur la table pour montrer le mouvement) ...donc il est ?
- Euh... marché ?... non
- Que j'ai marché par là... c'est ça que tu veux dire ?
- Oui
- Ou que je suis (refait courir ses doigts sur la table)...
- Passé
- Peut-être...hein ? alors là p'être qui faudrait rajouter un mot
- Ben...passé
- Alors tu vas me dire les 2 et tu vas me dire ce qui est mieux
- Euh...tu...en as de la chance que je suis passé justement par là
- Donc ça c'est une idée...la 2^{ème}
- Tu as de la chance
- Tu en as
- Tu en as de la chance que je suis justement par là...Ben.... Tu en as de la chance que je suis passé par là
- Justement par là... tu préfères celle-là ?
- Oui
- Oui parce que dans l'autre on a l'impression qu'il manque quelque chose
- Mmm, euh... (gomme et écrit suis par là au lieu de suis passé)
- Ah là tu as repris ça toi... .que je suis...par là...tu as mis...tu en as de la chance que je suis...
- Passé
- Justement par là
- (gomme et écrit : suis passée et dit en même temps)...passé ..justement ..par là...j'espère que cette leçon te ...apprendra....apprendra et qu'à... l'avenir tu feras...plu...plu attention car je ne le res ..péterai jamais assez.. la prodence la prudence est la ...de la su...renté
- Sureté ?
- Oui..
- Su..
- Sureté
- C'est quoi la prudence ?
- Euh...faire gaffe
- Faire gaffe... et la sûreté ?
- Mmm ...j'sais pas
- Qu'est-ce que dans le mot sûreté tu entends comme mot ?
- Ben sursau, sur, sur
- Sur ? Oui sur ça veut dire quoi
- Ben qu'il est sur
- Oui, ça veut dire quoi quand on dit qu'il est sur
- Mmm...ben qui peut faire tout seul
- D'accord...qu'il a confiance en ce qui dit...c'est ça que tu veux dire ?
- Mm
- Il sait exactement ce qui arrivera, ce qui se passera
- Mmm
- Donc d'accord, donc on est sûr
- Oui

- 506 - D'accord...donc ça veut dire que quand on fait 569
507 gaffe 570
508 - Mm 571
509 - On est sûr ? 572
510 - mmm 573
511 - de ce qui va se passer.. 574
512 - mmm 575
513 - non mais euh.... 576
514 - Mmm 577
515 - Un peu quand même...on est presque sûr qui 578
516 nous arrivera moins de chose que si on faisait 579
517 pas attention, c'est ça que ça veut dire... 580
518 - Oui 581
519 - Que quand on fait pas gaffe 582
520 - Oui 583
521 - D'accord 584
522 - Alors moi j'aimerais bien redire la phrase : 585
523 'j'espère que cette leçon te apprendra..et qu'à 586
524 l'avenir tu feras plus attention.... Est-ce que tu 587
525 trouves que je parle bien quand je dis ça ? 588
526 - Mmm 589
527 - 'j'espère que cette leçon te apprendra' 590
528 - T'apprendra 591
529 - Alors, il faudrait enlever le 'e' alors...hein ? 592
530 (barre le 'e' de te) 593
531 - Mmm 594
532 - D'accord ? Et qu'à l'avenir tu feras plus att 595
533 - //tention 596
534 - Qu'est-ce qu'elle t'apprend cette leçon en fait ? 597
535 - Ben qui faut faire gaffe 598
536 - A quoi ? 599
537 - Au danger 600
538 - Hein ? 601
539 - Au danger 602
540 - Au danger de quoi ? 603
541 - Ben ...euh...de pas tomber...quand on est en 604
542 train de couper 605
543 - Voilà...oui mais il faut faire quoi ? 606
544 - Attention 607
545 - Oui, mais faut faire quoi ? parce que moi je 608
546 trouve que quand il était là 609
547 - Mmm 610
548 - Il faisait attention à ne pas tomber, donc i... 611
549 - Ben non, comme i coupe la branche là...si i 612
550 coupait cette branche là et il allait ici 613
551 - Donc ça suffit pas de dire de faire gaffe...faire 614
552 gaffe à quoi ? 615
553 - Ben ... au danger 616
554 - Quand on coupe ? 617
555 - D'être au bon endroit 618
556 - Voilà...d'être au bon endroit pour 619
557 couper...exactement...d'accord ? 620
558 - Mm 621
559 - Alors juste pour finir, t'as remarqué...y a une 622
560 case qui est restée vide,...on te demande 623
561 d'imaginer la dernière image de l'histoire...ils 624
562 n'ont pas eu le temps de la mettre. ..de la 625
563 faire... qu'est-ce qui arrivera après ? 626
564 - Ben... la branche va tomber... 627
565 - Oui, vas-y, fait... tu dessines...d'accord ? 628
566 - Mmm 629
567 - (Julie dessine le tronc puis une grosse branche, 630
568 elle efface tout, puis refait un tronc avec un bout 631
- de branche et des feuilles au bout, puis elle dessine l'échelle appuyée à la branche.
- Ensuite elle dessine un schtroumpf avec la scie, puis fait une flèche vers le bas, et un bout de branche par terre)
- Mmm voilà !
- Donc qu'est-ce qui se passe finalement à la fin de l'histoire ?
- Ben...
- (ortho regarde le dessin) Il a toujours pas scié sa branche
- Hein ?
- Il a toujours pas réussi à scier sa branche
- Si elle est tombée..elle est là (elle pointe la branche dessinée au sol)
- Et c'est quoi ça ?
- Ben c'est la branche qui est encore dessus
- Attend il est en train de couper quelle branche ?
- Ben elle (pointe la branche en l'air)...ah....(gomme le bout de branche...l'échelle reste en l'air)...voilà !
- Donc elle est tombée et en même temps elle est toujours sur l'arbre ?!
- Non ! elle est tombée
- Mmm Et l'échelle ...elle tient comme ça !
- Ben non, elle est tombée aussi...
- Ah !!! (rit) Qu'est-ce qui te reste à faire ?
- (gomme l'échelle et dessine une échelle par terre)...mmm ...voilà !
- Donc tu es d'accord ? quand la branche tombe...son fantôme ne reste pas là ?
- Non (sourit)
- (rire)...c'est comme si toi, je te poussais ...tu tombais par terre, le fantôme de Julie ne continue pas à être assis là ?
- Mmm, non
- Tu peux pas être à la fois là et par terre
- Non
- Soit t'es par terre, soit t'es sur la branche
- Mm
- Donc la branche ne s'est pas dédoublée...et l'échelle à moins d'être une échelle à 2 côtés
- Mmm
- ...comme elle est appuyée sur la branche, forcément, l'échelle...
- Tombe
- Ben oui
- Mmm (sourit)
- T'as vu ?
- Oui OK.... Ah oui ... moi j'vois un schtroumpf ..mais il est où le 2^{ème} ?
- Ben il est tombé
- Ah ben on le voit pas
- Mmm (dessine un schtroumpf par terre)..voilà ! il est écrasé par l'échelle...
- Carrément ! dramatique...alors qu'est-ce que t'en conclus de cette histoire ?
- Ben qu'elle est bien
- D'accord... elle est bien...mais qui a donné des conseils à l'autre ?
- Ben c'est suilà qu' é écrasé par l'échelle
- Alors ?

632	-	Quoi ?	644
633	-	Qu'est-ce que tu comprends de cette histoire ?	645
634	-	Ben...euh....	646
635	-	Il a quand même donné des conseils...	647
636	-	Oui	648
637	-	Mais....est-ce qu'il a été prudent lui ?	649
638	-	Non	650
639	-	Pourquoi ?	651
640	-	Il a été encore sur la branche	652
641	-	Il était sur le mauvais c ?	653
642	-	Côté	654
643	-	Oui, donc il a bien su lui dire Attention !	

-	Mm
-	Mais ?
-	Pas pour lui
-	Voilà, il en pas tenu compte pour lui...d'accord ?... alors comment t'as trouvé ça ?
-	Ben bien ...
-	Difficile ?
-	Ça ..va
-	Ça va ?
-	Mmm
-	D'accord....et bien voilà pour aujourd'hui....

LES ANALYSES DES QUESTIONS

I. Activité : CHOU

THEO – CHOU – ANALYSE des QUESTIONS

PHASE I

-Qu'est-ce t'en penses ?
avis / info / non-ind. / connaissance monde (récit)
- Tu commencerais où toi ?
avis/ info / pO / connaissance monde (récit)
-Et tu finirais où l'histoire ?
avis/ info / pO/ connaissance monde (récit)
-Et ça ça fait partie d'une autre histoire ?
Hypothèse / info / QT/ connaissance monde (récit)
-Alors tu vois...y a quoi en premier ? un ?...comment on appelle ça ? un ?
Ctrl / info / pF / connaissance monde (récit)
Ctrl / info / pF / lexique
- là y a le titre et là le d ???
Ctrl / info / pF / connaissance monde (récit)
Ctrl / info / pF / lexique
- On t'écoute ?
Requête
- Je veux dire que quand tu lis pour nous, ça veut dire qu'on doit comprendre, d'accord ?
phatique
- quel fil ?
Ctrl / info / pF / lexique
- C'est quoi comme fil ? un fil qui parle ?
Ctrl / info / non-ind. / lexique
Hypothèse / info / QT / lexique
Hypothèse / info / QT / connaissance langue
- t'as pas une petite idée ?
ctrl/ reformulation /QT / connaissance du monde
ctrl/ reformulation /QT / lexique
- est-ce que c'est toujours le fil ?
ctrl / info / QT / connaissance langue
- qu'est-ce qui te fait rire ?
ctrl / info / non-ind. / prag.
- Tu connais le sens de ce mot ?
Ctrl / info / QT / lexique
-si je fais ça ?
Ctrl / info / pF / lexique
- qu'est-ce qui te fait rire ?
ctrl / info / non-ind./ texte
- Pourquoi ?
Dde de clarif / info / non-ind. / prag.
- Tu penses qu'elle le fait devant tout le monde ?
avis / info / QT / inférence
- Pourquoi elle l'appelle comme ça ?
Ctrl/ info / pO/ prag.
- si c'est son chou, c'est pas sa patate, ni son cornichon ! si c'est son chou ?
Hypothèse / reformulation / QT / logique
Hypothèse / reformulation / QT / prag.
- T'en penses quoi de cette histoire ?

avis / info / non-ind. / prag.
- 'ça va' ça veut dire ?
Dde de clarif / info / non-ind. / prag. VQ
- c'est une histoire que tu as trouvé difficile à lire ?
avis / info /QT / méta
- longue ? un peu trop longue à ton goût ?
Avis / info / QT / méta
- et tu lis des histoires aussi longues que ça d'habitude ou plus courtes ?
Ctrl / information / pF / prag. VQ
- Desfois à l'école vous êtes obligés de lire des textes non ?
Q rhétorique /info /QT /prag. VQ
- tu les lis pas toi ?
Ctrl / info / QT / prag. VQ
- que ça ?
Echo
- Est-ce que ça correspond à peu près à ce que tu as l'habitude de lire ? quand t'es à l'école ? est-ce que vous lisez plus ou vous lisez moins ?
Ctrl / reformulation/ QT / prag. VQ
- Donc c'était confortable ça ?
Avis / info / QT / logique
Avis / info / QT /méta
11/ Est-ce que tes yeux ont fatigué ?
ctrl / info / QT /méta
12 / Est-ce que tu en as tenu compte ?
Ctrl / info / QT / méta
13 / Est-ce que ça t'a aidé à comprendre ?
ctrl / info / QT / méta
13 / Est-ce que ça t'a aidé pour mieux comprendre certaines choses ?
ctrl / reformulation / QT / méta
-est-ce que tu as trouvé que les mots utilisés étaient compliqués ?
ctrl/ info / QT / méta (lexique)
-Tu la mettrais dans quel genre d'histoires ? histoire triste ? histoire drôle ? histoire qui fait apprendre des choses comme un documentaire ... qu'est-ce que tu dirais comme genre d'histoires ? un conte ?
Avis/ info / alt / connaissance du monde (récit)
Avis/ info / alt / prag.
- pourquoi une histoire drôle ?
Dde de clarif / info / non-ind. /prag.
-c'est drôle d'appeler qq'un mon chou ?
Hypothèse / reformulation / QT / prag.
- Comment ils t'appellent toi ?
Ctrl/ info / pO / prag. VQ
- ça veut dire quoi, il est fâché ?
Hypothèse/ info / QT / prag. VQ
- est-ce que quand... il est fâché après toi ?
Hypothèse /reformulation / QT/ prag. VQ

-c'est un mot qui veut dire quoi ? c'est un mot gentil ou pas gentil ?
Ctrl / info / non-ind/ prag. VQ
Ctrl / info / alt/ prag. VQ
-c'est un mot gentil ou pas gentil de t'appeler mon lapin ? c'est gentil ou pas gentil ?
Ctrl / reformulation / alt / prag. VQ
- et elle...est-ce que c'est pareil ? elle dit ça pour être désagréable ? ou elle dit ça parce qu'elle l'aime bien ?
Ctrl / info / alt / prag.
Ctrl/info/alt/inférence
- et toi tu trouves que l'histoire est drôle parce qu'elle l'appelle mon chou ?
Ctrl / reformulation / QT/ prag.
- Qui ça ?
Dde de clarif / info / pF / texte
- Elle s'est énervée ? qui s'est énervée ?
Dde de clarif / info / pF / texte
- pourquoi elle a changé d'avis ? pourquoi elle l'appelle maintenant patate ou cornichon ?
Dde de clarif / info / pO / inférence
- C'est qui il ? c'est qui mon chou ?
Ctrl / info / pF / texte
- Qui elle appelle mon chou ?
Ctrl / reformulation / pF / texte
- Et son fils ?
Dde de clarif / reformulation / pF / texte
- Et toi est-ce que tu aimes quand papa t'appelles mon lapin ?
Avis / info / QT / prag. VQ
- et ça te gênerait qu'on t'appellerait mon chou ?
Avis / info / QT / prag. VQ
- que se passe-il ? pourquoi c'est drôle encore ?
Ctrl / info / pO / texte
Avis/info/non-ind/prag.
- Il va se passer quelque chose, un jour ? qu'est-ce qui va se passer un jour ?
Ctrl / info / pO / texte
- tu te souviens des personnages qu'il y a dans l'histoire ?
Ctrl / info / pF / texte
- est-ce qu'il y a d'autres personnages dans l'histoire ?
Ctrl/info/QT/texte
- ça se passe quand cette histoire ?
Ctrl / info / pO / texte
- Qu'est-ce qui te fait croire que ça se passe maintenant ?
Dde de clarif / info / pO / inférence
- pourquoi ?
Dde de clarif / info / pO / inférence
- parce que ?
Q régulation
- ça se passe maintenant ou pas maintenant ?
Ctrl / info / alt / inférence
- Ce garçon là comment tu l'imagines ?
ctrl / info / pO / inférence
- Un enfant ? un bébé ? un adulte ?
Ctrl / info / alt / inférence
- quel âge tu lui donnerais ?
Ctrl / info / pO / inférence

- qu'est-ce qui te fait penser qu'il a 7,8 ans ?
Dde de clarif / info / pO / inférence
- est-ce qu'il marche ?
Ctrl / info / QT / inférence
- il parle et il marche ?
Echo
- Est-ce que tu as d'autres indices qui t'ont montré que ça pourrait être 7,8 ans ?
Ctrl / info / pO / inférence
- t'as jamais vu des p'tits s'énerver ?
Ctrl / info / QT/ prag. VQ
- ta petite sœur elle ne s'énerve jamais ?
Ctrl / info / QT/ prag. VQ
- elle a quel âge ?
Ctrl / info / QT / prag. VQ
- 7,8 ans ?
Hypothèse / info / alt / prag. VQ
- Michat il n'était pas content non plus ?
Q rhétorique
- ben si puisqu'il aime pas qu'on l'appelle mon chou, donc tu le sais...hein ?
phatique
- donc tu vois, y a pas d'âge....pour se mettre en colère ...tu comprends, hein ?
phatique
- donc lui tu veux dire qu'il parle bien ? tu penses qu'il parle bien ?
Hypothèse/info/QT/inférence
avis / info / QT / inférence
- Qu'est-ce qu'il fait dans la vie ce garçon ?
Ctrl / info / pO / texte
- Comment il occupe ses journées ?
Ctrl / reformulation / pO / texte
17 / dans quelle classe il pourrait être ?
Ctrl / reformulation / pO / inférences
18 / CE2 ou CM1 ?
Echo
19 /oui, pourquoi ?
Dde de clarif / info / non-ind./ prag. VQ
19bis / parce qu'il a 7,8 ans ?
Hypothèse / info / QT / logique
Hypothèse/info/QT/ connaissance monde
- est-ce qu'à 8 ans tu peux être en CM1 ?
Ctrl / info / QT / prag. VQ
- 7 ans en CM1 ?
Echo
- tu connais les enfants de 7 ans ?
Ctrl / info / QT / prag. VQ
- toi, t'as quel âge là ?
Ctrl / info / pF / prag. VQ
-et à 8 ans on est en quelle classe ?
Ctrl / info / pO / prag. VQ
Ctrl/info/pO/connaissance monde
- Donc lui tu penses qu'il sait lire ou qu'il sait pas lire ?
Ctrl / info / alt / inférence
Ctrl/info/alt/logique
- comment tu sais ça ?
Ctrl / info / non-ind. / inférence
- donc quand on parle on sait lire ?
Hypothèse / info / QT / logique
Hypothèse/info/QT/ connaissance monde

-donc ta petite soeur elle parle ?
 Ctrl / info / QT / prag. VQ
 - Est-ce qu'elle sait lire ?
 Ctrl / info / QT / prag. VQ
 - Ah , il faut parler correctement pour savoir lire ?
 Hypothèse / reformulation / QT / logique
 Hypothèse/reformulation/QT/connaissance monde
 - est-ce que dans cette histoire on parle de l'école ou
 juste d'un mercredi ou d'un jour sans école ?
 Ctrl / info / alt / texte
 -un matin d'école ou un matin sans école ?
 Ctrl / info / alt / texte
 - Comment tu le sais ?
 Dde de clarif/ info / pO / texte
 - Ah d'accord, elle lui dit qu'il faut qu'il fasse quoi ?
 Dde de clarif/ info / pO / texte
 - il y va ?
 Ctrl / info / QT / inférence
 - il fait quoi alors ?
 Dde de clarif / info / pO / inférence

PHASE II

- est-ce que ça a changé quelque chose pour toi
 d'écouter ? est-ce que t'as des informations en
 plus ?
 Ctrl / info / non-ind. / texte
 Ctrl/info/non-ind/inférence
 -par exemple ?
 Dde de clarifs / reformulation / non-ind. / texte
 Dde de clarifs / reformulation / non-ind. /inférence
 - tu peux me la raconter maintenant que tu as
 entendu ça ?
 requête
 -On part depuis le début ?
 Requête
 - C'est une dame qui appelle son enfant Mon chou et
 il aime pas ça, moi j'ai compris ça et après ?
 Ctrl / info / pO / texte
 - D'accord et après ?
 Ctrl / reformulation / pO / texte
 - Qui va à l'école ?
 Ctrl / info / pF / texte
 - pourquoi elle va à l'école, elle ?
 Ctrl / info / pF / inférence
 - Qui ?
 Dde de clarification/ info / pF / inférence
 - qui est un chou ?
 Ctrl / reformulation / pF / inférence
 - La mère est un chou ?
 Hypothèse / reformulation / QT / inférence
 -où ça ?
 Ctrl / info / pF / texte
 - Pourquoi elle va montrer son chou à l'école ?
 Ctrl / reformulation / pO / inférence
 - Qu'est-ce qui s'est passé avant pour qu'elle croit
 ça ?
 Ctrl / info / pF / inférence
 -un jour, Qu'est-ce qu'elle faisait ? elle était où ?
 Ctrl / info / pF / texte
 - Où ça ?
 Ctrl / reformulation / pO / inférence
 - D'où ?
 Dde de clarif / info / pO / inférence

- Qu'est-ce qu'elle dit ?
 Ctrl / info / pF / texte
 - A qui elle dit ça ?
 Dde de clarif / info / pF / texte
 - qui est où ?
 Ctrl / info / pF / texte
 - dans l'histoire il est sur le canapé ? au début ?
 Echo
 - Donc il est où son fils ?
 Ctrl / info / pF / inférence
 - sur la table ? ou à table ?
 Dde de clarif / info / alt / connaissance langue
 - ça va jusque- là ? tu me suis là ?
 phatique
 - Elle lui dit : dépêche.. ?
 Ctrl / info / pF / texte
 - Qu'est-ce qu'elle voit ?
 Ctrl / info / pF / texte
 - où ?
 Ctrl / info / pF / texte
 - Quelle chaise ?
 Dde de clarif / info / pF / texte
 - Mais qu'est-ce qu'il devait avoir sur cette chaise ?
 Ctrl / reformulation / pF / texte
 - en train de prendre son petit ?
 Ctrl / info / pF / texte
 - elle voit un ?
 Ctrl / info / pF / texte
 11 / ça veut dire quoi ?
 Ctrl / info / pO / inférence
 12 / transformé comment ?
 Ctrl / info / pF / inférence
 Ctrl/info/pF/texte
 13 / Qu'est-ce qu'elle fait de lui ?
 Ctrl / info / pO / texte
 14 / qu'est-ce qu'elle fait ?
 Ctrl / reformulation/ pO / texte
 15 / T'es pas d'accord ?
 Q rhétorique
 16 / C'est dans quelle classe qu'on fait des dictées et
 des tables de multiplication ?
 Ctrl / info / pO / prag. VQ
 Ctrl/info/pO/connaissance monde
 - tu confirmes ?
 phatique
 - ça veut dire quoi ?
 Ctrl / info / pF / lexique
 - Il croit à cette histoire lui ?
 Ctrl / info / QT / theo de l'esprit
 - Il pense vraiment que l'enfant s'est transformé en
 chou ?
 Ctrl / reformulation / QT / theo de l'esprit
 - pourquoi il dit ça ?
 Ctrl / info / pO / inférence
 Ctrl/info/pO/ prag.
 - si c'est son fils ?
 Hypothèse /info/non-ind./logique
 - C'est son fils ou c'est pas son fils le chou ?
 Ctrl / info / alt / inférence
 - L'instituteur, il croit que c'est son fils ou c'est pas
 son fils ?
 Ctrl / info / alt / theo de l'esprit

- Donc quand elle retourne chez elle, elle a le panier avec le chou, le panier sans le chou ou pas de panier ?
Ctrl / info / alt / texte
- Alors ? quand elle rentre chez elle ? chou ? pas chou ? un panier ? pas de panier ?
Ctrl / info / alt / texte
- elle a un panier ou pas de panier ?
Ctrl / reformulation / alt / texte
- Est-ce qu'elle a encore le panier quand elle rentre chez elle ?
Ctrl / information / QT / texte
- Qu'est-ce qu'il a fait à sa mère ?
Ctrl / info / pF / prag.
Ctrl/info/pF/lexique
- une gentille blague ?
Dde de clarif / info / QT / inférence
- Mme Michat est très très fâchée, pourquoi ?
Ctrl / info / pF / inférence
- Comment ça ?
Dde de clarif / info / non-ind. / inférence
- Ah ? tu penses ?
Q régule
- Tu crois qu'elle va se faire avoir 2 fois ?
avis / reformulation / QT / prag.
- Tu penses qu'elle va être assez bête ?
avis / reformulation / QT / prag.
- Tu penses qu'elle peut être bête plusieurs fois ?
avis / reformulation / QT / prag.
- ça arrive ça ?
avis / reformulation / QT / prag.
- des gens qui sont bêtes tout le temps, t'en connais toi ?
avis / info / QT / prag. VQ

GAEL – CHOU – ANALYSE des QUESTIONS

PHASE I

- Alors tu la trouves marrante ou pas marrante ?
Avis / info / alt / prag.
- Tu peux la raconter ?
fausse Q = requête indirecte
- Pourquoi donc ?
Ctrl / info / pF / Inférence
- Et pourquoi ?
Dde de clarif / info / pF / inférence
- ça veut dire quoi ?
Ctrl / info / pO / prag.
- C'est une marque d'affection ?
Hypothèse / info / QT / prag.
- t'es content ?
Hypothèse / info / QT / prag. VQ
- on peut penser que.... Q rhétorique
Rhétorique
- Pourquoi elle l'appellerait son fils comme ça ?
Ctrl / info / pF / inférence
-Elle a remplacé son fils par un chou ?
Echo
- elle a accepté que son fils n'aille pas à l'école ?
Hypothèse / reformulation / QT / inférence
- Qui a échangé ?
Dde de clarif / info / pF / inférence

-Qu'est-ce qu'il avait dit son fils ?
Ctrl / info / pF / texte
'Pourquoi ?
Dde de clarif / info / pF / inférence
- parce qu'il ne se sentait pas bien ?
hypothèse / info / QT / inférence
- Qu'est-ce qu'il en pense lui le garçon ?
Ctrl / info / non-ind / théo de l'esprit
-Qu'est-ce qu'il pense ? A quoi il pense ? quelle est son idée ?
Ctrl / info / non-ind / théo de l'esprit
- Pourquoi donc ?
Dde de clarif / info / non-ind. / inférence
- Tu te rappelles ce qu'il y avait d'important à l'école ?
Ctrl / info / pF / texte
- Qui a échangé ?
Dde de clarif / info / pF / inférence
- elle a l'impression que l'enfant l'a trompé non ?
hypothèse / info / QT / inférence
- Elle n'est pas contente pourquoi ? parce qu'il n'est pas allé à l'école ?
Ctrl / info / pO / inférence
hypothèse / info / QT / inférence
- ce serait pour ça qu'elle l'appelle patate ou cornichon ?
hypothèse / reformulation / QT / inférence
- Il était où lui ?
Ctrl / info / pF / texte
- il a fait quoi alors ?
Dde de clarif / info / pF / inférence
3/ pourquoi ?
Dde de clarif / info / pF / inférence
- Quel rapport entre le chou....et lui qui ne veut pas aller à l'école ?
Dde de clarif / info / non-ind. / inférence
- Qu'est-ce qu'il y a d'absurde ?
ctrl / info / non-ind. / prag.
- qu'est-ce que ferait une maman ?
Ctrl / info / non-ind. / prag.
- si un enfant....pas envie d'aller à l'école ?
Ctrl / reformulation / non-ind. / prag.
- Comment elle ferait ?
Dde de clarif / info / non-ind. / prag.
- Pourquoi elle fait pas ça, elle ?
Hypothèse / info / non-ind. / logique
- Elle aime bien quoi ?
Dde de clarif / info / pO / texte
- Donc elle, c'est ce qu'elle fait cette maman, non ?
Hypothèse / reformulation / QT / logique
- Pourquoi elle appelle son fils mon chou ?
Ctrl / info / pO / texte
Ctrl / info / pO / inférence
- t'en penses quoi ?
avis / info / non-inductrice / prag.
- Pourquoi elle l'appellerait mon chou ? parce qu'elle aime bien les choux ?
Hypothèse / reformulation / QT / inférence
- Ta maman t'appelle comment ?
ctrl / info / pO / prag. VQ
- est-ce qu'elle a parfois des p'tits mots ?
ctrl / reformulation / QT / prag. VQ

-tu préfères qu'on t'appelle mon chou ou mon cœur ?
avis / info / alt / prag. VQ
-Pourquoi donc ?
Dde de clarif / info / non inductrice / prag. VQ
-On te prendrait pour un légume ?
Hypothèse / reformulation / QT / prag. VQ
-Si ta maman devant les autres t'appellerait mon cœur ?
Hypothèse / reformulation / non-ind. / prag. VQ
-Pourquoi ?
Dde de clarif / info / pO / prag. VQ
-Pourquoi ?
Dde de clarif / info / pO / prag. VQ
-Donc tu veux dire que c'est réservé aux petits enfants ?
Hypothèse / reformulation / QT / prag.
Hypothèse / reformulation / QT / logique
-Toi, tu préférerais qu'on t'appelle mon cœur ou mon chou ?
avis / info / alt / prag. VQ
- T'es un peu comme le fils Michat ? Q rhétorique
hypothèse / info / QT / prag. VQ -logique
- Tu penses quoi ? Elle le fait exprès ?
Hypothèse / info / QT / inférence
-ou elle n'a pas fait attention ?
Hypothèse / info / QT / inférence
- Est-ce qu'elle a fait exprès ... ou elle a pas fait attention ?
Hypothèse / info / alt / inférence
- Que penses-tu du fait qu'elle lave les chaussettes dans l'évier ?
Avis / info / non-ind. / prag.
- Qu'est-ce qu'elle croit cette maman ?
Ctrl / info / pF / théo de l'esprit
- Donc toi tu penses quoi ?
Ctrl / info / pF / inférence
- Qu'est-ce que croit la maman quand elle voit ce chou sur la chaise ?
Ctrl / info / pF / théo de l'esprit
- Qui a fait quoi ?
Dde de clarif / info / pF / inférence
- Pourquoi il aurait fait ça ?
Dde de clarif / info / pO / inférence
- elle va croire qu'il est déjà parti peut-être ?
Hypothèse / reformulation / QT / inférence
- Mais plus tard elle prend le chou, elle va à l'école avec : pourquoi donc ?
Dde de clarif / info / PF / inférence
- Elle l'emmène à l'école, pourquoi ?
Dde de clarif / info / PF / inférence
- Elle l'a vu dans le canapé ?
Ctrl / info / QT / texte
- pourquoi elle se précipite à l'école alors ?
Ctrl / info / pO / inférence
- tu crois ?
Regulation, écho
- Tu aimerais que ta mère amène un chou pour le goûter ou le déjeuner ?
Avis / reformulation / QT / prag. VQ
-c'est un chou cuit ou un chou cru ?
Ctrl / info / QT / inférence

- L'instituteur comment il réagit ?
Ctrl / info / pO / texte
- Pourquoi ?
Dde de clarif / info / pF / inférence
- Qu'est-ce qu'il pense l'instituteur dans elle lui dit c'est mon chou ?
Dde de clarif / info / pF / théo de l'esprit
- pourquoi il lui dirait pas : qu'est-ce que vous faites avec votre chou ?
Hypothèse / info / pO / prag.
- Tu vois ta maman arriver avec une botte de carotte ?
rhétorique
- Qu'est-ce qu'elle ferait la maitresse ?
ctrl / info / pO / prag. VQ

PHASE II

-Donc tu veux dire qu'elle a pensé que son fils était devenu un chou ?
Hypothèse / reformulation / QT / theo de l'esprit
Hypothèse / reformulation / QT / inférence
- un vrai chou ?
Dde de clarif / info / QT / inférence
- Pourquoi elle s'est précipité pour aller à l'école alors ?
Ctrl / info / pO / inférence
-Amener qui ?
Dde de clarif / info / pF / inférence
- C'est qui le chou alors ?
Ctrl / info / pF / inférence
6 / ça représente qui ?
Ctrl / info / pF / inférence
7 / et pour qui ça représente le fils Michat ?
Ctrl / info / pF / théo de l'esprit
- Pour la maman ou pour l'instituteur ?
Ctrl / reformulation / alt / théo de l'esprit
- ou les 2 ?
Ctrl / reformulation / pF / théo de l'esprit
-Et l'instituteur aussi ?
Ctrl / reformulation / QT / théo de l'esprit
-Et qu'est-ce qu'il pense quand il entend Mme Michat parler du chou comme ça ?
Ctrl / info / pF / théo de l'esprit
- Pourquoi il lui propos e de rentrer chez elle ?
Ctrl / info / pF / inférence
- Et il lui avait fait une mauvaise ... ?
ctrl / info / pF / lexique
- Et donc depuis ?
ctrl / info / pO / texte
- Alors t'en pense quoi de cette histoire ?
Avis/info/non-ind./prag.
-Bien qu'est-ce que tu as aimé dans cette histoire ?
Avis/info/pO/prag.
-Quels aspects tu as aimés ?
Avis/reformulation/pO/prag.
-Si tu devais jouer un des personnages, tu jouerais lequel toi ?
Avis/info/pO/prag.
-Pasque c un garçon ?
Hypothèse/inof/QT/prag.VQ
- t'as déjà fait des farces comme ça ? à ta maman
Ctrl/info/QT/prag.VQ
-Ou à autre adulte ?

Ctrl/info/QT/prag.VQ
-Mais est-ce que ça t'es arrivé par exemple...pp'être
chez toi, t'as pas envie de faire un truc et puis...t'a
trouvé une ruse pour pas le faire... ?
Ctrl/reformulation/QT/prag.VQ
- C'était plus facile, quand j'ai lu de comprendre ?
Ctrl/info/QT/méta

JULIE – CHOU – ANALYSE des QUESTIONS

PHASE I

-Tu aimes ça les histoires ?
Avis / info / QT/prag VQ
- tu as l'habitude de lire un p'tit peu des histoires ?
Ctrl/info/QT/prag.VQ
- j'peux t'arrêter 2 ptites secondes ?
Régulation
- on peut recommencer ?
Requête
- ça va jusque-là ?
Ctrl/info/QT/méta
- ça va ?
Ctrl / info / QT/méta
- t'as compris ?
Ctrl / info / QT / texte
Ctrl/info/QT/inférences
- Qu'est-ce que tu en as pensé de cette histoire ?
Avis / info / non-ind. /texte
Avis/info/non-ind/inférence
- C'est une histoire triste ? une histoire drôle ?
Ctrl / / info / alt / connaissance monde
Ctrl/info/alt/prag.
- qu'est-ce que tu dirais toi ?
avis / reformulation / non-ind./prag.
- oui, pourquoi drôle ?
Dde de clarif /info/ non-ind./inférence
- C'est ça qui est drôle ? qu'est-ce que tu trouves
drôle quand on appelle qq'un mon chou ?
ctrl / hypothèse / non-ind./inférence
- pourquoi c'est marrant ?
Dde de clarif /info/pO/inférence
Dde de clarif/info/pO/prag.
- Est-ce que chez toi vous utilisez des p'tits mots
comme ça ?
Ctrl / info / QT / prag. VQ
- Il fait quoi papa ? il dit quoi ?
Ctrl / info / pO / prag. VQ
- ton frère on sait pas ?
Echo
- pourquoi il vous appelle comme ça ?
Ctrl / info / pO / prag. VQ
- parce qu'il est fâché ?
Hypothèse /info/ QT / prag. VQ
- C'est un signe de quoi ?
Ctrl / info / pO / prag. VQ
- quand est-ce qu'il vous appelle comme ça ? quand
il est fâché ou qu'il est content ?
Dde de clarif / info / pO / prag. VQ
Dde de clarif /reformulation / alt / prag. VQ
8/ Tu vas dire que c'est plutôt gentil ou pas gentil ?
Hypothèse / info / alt / prag. VQ
9 / ça paraît gentil ou pas gentil ?

Dde de clarif / reformulation / alt / prag. VQ
10 / et Mme Michat quand elle appelle son fils mon
chou, c'est pareil ?
Ctrl / info / QT / inférence
Ctrl/info/QT/prag.
1/ Tu peux me raconter cette histoire ? pourquoi ça
gêne Michat ?
Requête
Ctrl / info / pO / prag.
Ctrl/info/pO/ théo de l'esprit
2/ Toi ça te dérange quand on t'appelle par ton p'tit
nom ?
Avis / info / QT / prag. VQ
3 / Pourquoi ça le dérange ?
Dde de clarif/ info / pO / théo de l'esprit
-Quel âge il peut avoir à ton avis ?
Avis / info / pO / inférence
-Il va à l'école ? ou il va pas à l'école ?
Ctrl / info / alt / texte
- Est-ce qu'on peut avoir une idée de la classe dans
laquelle il est ?
Ctrl / info / QT / inférence
-Qu'est-ce qu'il apprend à l'école ?
Ctrl / info / pO / texte
-quoi ?
Dde de clarif / reformulation/pO/texte
- est-ce qu'il peut être en CP ?
Hypothèse / info / QT / inférence
- Pourquoi ?
Dde de clarif / info / pO / prag. VQ
- Quand est-ce qu'on apprend les tables de
multiplications ?
Ctrl / info / pO / prag. VQ
Ctrl/info/pO/ connaissance monde
- Toi, t'es en quelle classe ?
Ctrl / info / pF / prag. VQ
- Donc t'es en train de les apprendre ?
Hypothèse/ info/ QT/ prag. VQ
Hypothèse/info/QT/logique
- qu'est-ce qu'il fait encore à l'école ?
Ctrl / info / pF / texte
- en CM1 , est-ce qu'on en fait ?
Ctrl / info / QT / prag. VQ
- il peut être en ... ?
Ctrl/info / QT / logique
- Quel âge il peut avoir ?
Ctrl / info / pO / logique
- 19 ?
Echo
- C'est l'histoire de quoi ?
Ctrl / info / non-ind. / texte
-et alors, qu'est-ce qui se passe après ?
Ctrl / info / pO / texte
-qu'est-ce qui se passe UN jour ?
Ctrl / info / pO / texte
-Il a déjà dit à sa maman qu'il n'aimait ?
Ctrl / info / pF / texte
-qu'elle le prend pour un légume , c'est ça que tu
veux dire ?
Echo
- et un jour que se passe-t-il ?
Ctrl / info / pO / texte

- Donc elle prend Michat ?
Ctrl / reformulation assertion / QT / texte

- Elle le met dans un panier ?
Ctrl / reformulation assertion / QT / texte

- Elle lui met un bonnet sur la tête ?
Ctrl / reformulation assertion / QT / texte

- Elle lui maintenant ?
Ctrl / reformulation assertion / QT / texte

- On va à l'école ?
Echo

- donc elle l'emmène de force ?
Hypothèse / info/QT / logique
Hypothèse/info/QT / inférence

- Tu imagines le panier qu'il faut pour transporter un garçon de 10 ans ?
Avis / info / QT / prag.

-C'est possible ça ?
Hypothèse/info/ QT / prag.
Hypothèse/info/QT/connaissance monde

-Qu'est-ce qui se passe à l'école quand elle l'emmène ?
Ctrl / info / pO / texte

- Elle lui dit quoi ?
Dde de clarif /info / pO / texte

- pourquoi il est en retard ?
Dde de clarif / info / pF / inférence

- elle va voir le directeur : voilà je vous emmène Michat mais il est en retard c'est ça ?
Ctrl / reformulation –assertion / QT / inférence

- qu'est-ce qui lui dit le directeur ?
Ctrl / information / pF / texte

- de rentrer avec Michat ou de rentrer toute seule chez elle ?
Dde de clarif / info / alt / inférence

- et Michat ?
Dde de clarif / info / alt / inférence

- et le panier ?
Dde de clarif / info / alt / inférence

- en rentrant chez elle, elle fait quoi cette dame ?
Ctrl / info / pO / texte

- on nous dit dans l'histoire ?
Ctrl / info / pO / texte

- elle s'est de nouveau fâchée ?
Echo

- elle s'est refâchée ?
Echo

- Parce qu'elle était déjà fâchée tout à l'heure ?
Ctrl / reformulation / QT / inférence

- en fait il est pas allé à l'école ? le directeur l'a pas retenu ?
Hypothèse / info / QT / logique
Hypothèse /info / QT / inférence

- il est reparti et il est retourné à la maison ?
Hypothèse /info / QT / inférence

- Elle ne s'en est pas rendu compte Mme Michat ?
Hypothèse / info / QT / inférence

- Qu'est-ce qu'elle a fait ?
Ctrl / info / pF / texte

- Elle va l'appeler comment ?
Ctrl / info / pF / texte

19 / Est-ce que c'est un mot gentil ça ?
ctrl / info / QT / prag.

20 / ça veut dire quoi ?
Dde de clarif / info / pO / prag.

Dde de clarif/info/pO/ connaissance de la langue
21 / c'est quoi quand on dit que quelqu'un est une patate ?
Dde de clarif / info / pO / prag.

Dde de clarif/info/pO/ connaissance de la langue
22 / ça fait pas plaisir ou ça fait plaisir ?
Ctrl / info / alt /théo de l'esprit

23 / pourquoi ça ne ferait pas plaisir ?
Dde de clarif / info / pO / théo de l'esprit

PHASE II

1 / Elle le voit ou elle le voit pas ?
Ctrl / info / alt / inférence

2 / Donc elle le voit ou elle le voit pas ?
Ctrl / reformulation / alt / inférence

-Elle continue à lui ?
Ctrl/info / pF / inférence

- Donc elle imagine quoi derrière elle ?
Ctrl / info / pO / inférence

- A toute allure ?
Hypothèse / info / QT / inférence

-ça va jusque-là ?
Phatique

-Pourquoi est-elle si malheureuse ?
Ctrl / info/ pF / inférence

- A ton avis ?
ctrl / reformulation/pF/inférence

-Tu te rappelles ?
Phatique

- Elle lui dit quoi ?
Ctrl / info/ pF / texte

- de quoi ?
Dde de clarif / info / pF / texte

- pour quoi faire ?
Dde de clarif / info / pF /texte

-Pourquoi c'est important aujourd'hui d'aller à l'école ?
Ctrl / info / pO / inférence

- Qu'est-ce qu'il fait le fils Michat ? il lui répond ?
Ctrl / info / pO / inférence

Ctrl / info / QT / texte

- Il lui dit pas 'Arrête de m'appeler mon chou ?'
Hypothèse / info / QT / texte

-Qu'est-ce qu'il fait alors ?
Ctrl / info / pO / inférence

-et son fils il est où ?
Ctrl/ info / pO / inférence

- Mais elle l'a vu arriver au petit déjeuner quand même ?
Q rhétorique

- Elle savait qu'il était là ?
Q rhétorique

- pas sûr ?
Hypothèse/info/QT/texte

- Pourquoi elle est si malheureuse en voyant le chou sur la chaise ?
Ctrl / info / pF / inférence

- Sur la chaise où était assis son fils, qu'est-ce qu'elle voit à la place ?
Ctrl / info / pF / texte

- il est où son fils alors ?

Ctrl / info / pO / inférence
 -pour quoi faire ?
 Ctrl / info/ pO / inférence
 -i va pas à l'école ?
 Ctrl / info / QT / inférence
 - Il a dit à sa maman qu'il ne voulait pas y aller ?
 Ctrl / info/ QT/ texte
 -Et qu'est-ce qu'elle pense quand elle voit le chou sur la chaise ?
 Ctrl / info/ pO / théo de l'esprit
 - Pourquoi ?
 Dde de clarif / info/ pO / inférence
 - donc elle est inquiète ?
 Hypothèse/ reformulation / QT/ théo de l'esprit
 Hypothèse/reformulation/QT/logique
 - Mais le chou, c'est elle qui l'a posé ?
 Hypothèse / info/ QT/ inférence
 -Pourquoi il a fait ça ?
 Ctrl / info/ pO / inférence
 -pourquoi il aurait posé un chou sur la chaise ?
 Ctrl / reformulation / pO / inférence
 - à la place de qui ?
 Dde de clarif / info / pF / inférence
 - A la place de Madame Michat ? il a mis le chou ?
 Echo
 - Pourquoi il aurait fait ça ?
 Dde de clarif / info/ pO / inférence
 - tu ne sais pas ?
 Régulation
 - Pourquoi elle dit ça au chou ?
 Ctrl / info / pF / inférence
 - Pourquoi elle parle au chou comme ça ?
 Ctrl /reformulation / pF / inférence
 - T'as pas une idée ?
 Ctrl/ info / QT / inférence
 - Pourquoi fait-elle ça ?
 Ctrl / info / pO / inférence
 Ctrl/info/pO/theo esprit
 - Vous faites ça avec les légumes chez vous ?
 Ctrl / info/ QT/ prag. VQ
 - Qui s'est transformé ?
 Ctrl / info/ pF/ inférence
 - Ah qui pense ça ? Toi ?
 Ctrl / info / QT/ théo de l'esprit
 -tu penses que le fils Michat s'est transformé en chou ?
 Ctrl / reformulation / QT/ inférence
 - Et Mme Michat elle pense quoi ?
 Ctrl / info /pF / théo de l'esprit
 - Qu'est ce qui te fait penser qu'elle pense pareil ?
 Ctrl / info / pO / inférence
 - Ça va jusque-là ?
 Phatique
 -Donc est-ce qu'elle prend encore le chou pour son fils ?
 Ctrl/ info/ QT/théo de l'esprit
 -Qu'est-ce qu'il pense l'instituteur ?
 Ctrl / info / pO / théo de l'esprit
 50 / Madame Michat parle bien à l'instituteur ?
 Q rhétorique
 51 / comment tu penses qu'il ne le croit pas ?
 Ctrl/info/pO/theo esprit

52 / ça veut dire quoi ?
 Ctrl / info / pF / lexique
 53 / Il est ?
 ctrl/ reformulation / pF / lexique
 54 / Pourquoi il lui dit ça ?
 Ctrl / info / pO / prag.
 55 / tu vois pas trop ?
 Régulation
 56 / Est-ce qu'il fait entrer le chou dans sa classe, il le fait s'installer ?
 Hypothèse / info/ QT/ inférence
 57 / pourquoi ?
 Dde de clarif / info / pO / inférence
 58 / Qui l'instituteur ?
 Hypothèse /info / QT / inférence
 -Tu veux dire que l'instituteur pourrait faire entrer le chou à la place de Michat ?
 Hypothèse / reformulation / QT/théo de l'esprit
 Hypothèse/reformulation/QT/logique
 - ça voudrait dire quoi s'il fait ça l'instituteur ?
 Ctrl / info / pF / théo de l'esprit
 - s'il accepte de placer le chou à la place de Michat, il croit quoi l'instituteur ?
 Ctrl / reformulation / pF / théo de l'esprit
 - il croit ça lui ?
 Ctrl / info/ QT/ théo de l'esprit
 - qui croit ça ?
 Ctrl / info/ QT/ théo de l'esprit
 - tu crois ça toi ?
 Ctrl / info/ QT/ inférence
 - Donc est-ce que l'instituteur va prendre le chou et le mettre à sa place ?
 Ctrl / Reformulation / QT/ inférence
 Ctrl/reformulation/QT/logique
 -il va mettre le panier de côté et le chou avec ?
 Ctrl / Reformulation / QT/ inférence
 - il va faire quoi du panier ?
 Ctrl / info / pF/ texte
 -Et le chou à qui elle le donne ?
 Ctrl / info / pF/ texte
 - Elle retourne chez elle avec le panier et le chou ou sans le panier et le chou ?
 Ctrl / info /alt/ texte
 - et le chou ?
 Ctrl / info / pF/ texte
 - avec ou sans chou ?
 Ctrl / reformulation / alt/ texte
 - Qu'est-ce qu'il en a fait l'instituteur du chou ?
 Ctrl / info / pO / inférence
 - Pourquoi elle s'est fâchée ?
 Ctrl /info / pO / inférence
 - Donc il lui a fait quoi ?
 Ctrl / info/ pF / lexique
 Ctrl/info/pF/prag.
 - Une gentille blague ?
 Dde de clarif / info / QT/ prag.
 - Pour quoi il l'a prise sa maman ?
 Ctrl / info/ pF / prag.
 Ctrl/info/pF/lexique
 - En se comportant comme ça, t'as une idée ?
 Ctrl /reformulation/ pF / prag.
 Ctrl/reformulation/pF/ lexique

- et pourquoi donc ?
Dde de clarif / info / pO / inférence
Dde de clarif/info/pO/ prag.
- Est-ce qu'elle a encore envie d'être gentille avec
lui ?
Ctrl /info / QT/ inférence
Ctrl/info/QT/ prag.
-Est-ce qu'elle a encore envie de l'appeler mon
chou ?

Ctrl /info / QT/ texte
- parce qu'elle est ?
Dde de clarif / info / pO / texte
Dde de clarif/info/pO/lexique
- Elle est ... ?
Dde de clarif / info / pO / texte
Dde de clarif/info/pO/lexique

II. Activité : Têtes de pioche

THEO – TETES de PIOCHE - ANALYSE des QUESTIONS

- et puis tu vas me dire ce que t'en penses, d'accord ?
Avis / info / non-ind. / video
- le fait de ne pas avoir le son, ça te dérange ou pas ?
ctrl / info / QT / méta
- Alors Léo ? Qu'est-ce que tu peux m'en dire de ce qu'on vient de voir ?...
ctrl / info / non-ind. / video
- Alors attend, là tu me dit qu'il regarde un journal ... il regarde le journal dans l'ascenseur ?
Hypothèse / info / QT / video
- A qui ?
Ctrl / info / QT / video
- D'accord....donc, ce monsieur sur le banc... pourquoi il lui redonne le journal à ce monsieur ?
Ctrl / info / non-ind. / inférence
- Qui doit repartir ?
Ctrl / info / pF / video
- Le monsieur sur le banc qui doit repartir ?
Hypothèse / reformulation / QT / video
- Hardy ?
Hypothèse / info / QT / video
- Un petit qui parle ?
Echo
- Un p'tit qui va prendre l'ascenseur avec lui ?
Hypothèse / info / QT / video
- Qui est reparti ?
Dde de clarif. / info / pF / video
- Et lui, Hardy ? il fait quoi ?
Ctrl / info / pO / video
- Tu dis ils descendent, mais il est tout seul ?
ctrl / info / QT / video
- A monter dans l'ascenseur ?
Hypothèse / info / QT / video
- Comment ça ils sont descendus vite ?
Dde de clarif. / info / pO / inférence
- Et il s'est passé quoi ?
ctrl / info / pO / inférence
- Et comment tu le sais ça toi... ? t'étais dans l'ascenseur ?
Dde de clarif. / info / pO / inférence
- L'aiguille de quoi ?
Dde de clarif. / info / pO / video
- De sa montre ?
Hypothèse / info / QT / video
- Y a une aiguille dans l'ascenseur ?
Hypothèse / info / QT / video
- L'aiguille, elle sert à quoi cette aiguille ?
Ctrl / info / pO / inférence
- Et elle peut être vue d'où ?
Dde de clarif. / info / pO / video
- Dehors, c'est-à-dire ça affiche l'endroit où est l'ascenseur, c'est ça que tu veux dire ?
Ctrl / reformulation / QT / inférence
- Et comment tu t'es rendu compte qu'il était descendu très vite ?
Ctrl / info / pO / inférence
- Pourquoi ils pouvaient être par terre ?
Ctrl / info / pO / inférence
- Oui...et ça fait des secousses.. ? et ils ont perdu l'équilibre ?
Hypothèses / info / QT / inférence
- Et pourquoi il a eu besoin qu'on l'aide pour se relever ? ...A ton avis ?
Dde de clarif. / info / pF / inférence
- parce que tu as dit...ils sont tous tombés c'est ça ?
ctrl / reformulation / QT / video
- donc ils se sont tous aidés mutuellement à se relever, c'est ça ? euh....ou est-ce que les autres i se relevaient tous seuls ?
ctrl / info / alt / video
- et lui i se relève pas tout seul ?
ctrl / info / QT / video
- il est handicapé ?
hypothèse / info / QT / inférence
- non ? et pourquoi il aurait besoin d'aide pour se relever ?
dde de clarif. / info / pO / inférence
- P'être...mmm...oui...donc ce qui est arrivé à l'ascenseur, ce qui leur est arrivé, c'est à cause de quoi tu as dit tout à l'heure ?
Ctrl/info/pO / inférence
Ctrl/info/pO/logique
- Pourquoi l'ascenseur est descendu aussi vite ?
Dde de clarif. / info / pO / inférence
- Il y avait trop de monde dans l'ascenseur ?
Echo
- D'accord...et c'est une histoire de nombre de personnes ?
Ctrl / info / QT / conn. monde
Ctrl/info/QT/logique
- Donc c'est juste un échange ? donc l'ascenseur il aurait dû fonctionner pareil ?
Hypothèse / info / QT / logique
- Et quand tu compares le personnage qui est sort de l'ascenseur et lui qui voulait rentrer...tu penses qu'ils ont à peu près le même poids ?
Avis / info / QT / inférence
- Lequel pesait le plus lourd ?
Ctrl / info / pF / inférence
- Hardy...mm...donc ce qui peut expliquer, étant donné qu'il est plus lourd...est-ce que c'est une histoire de nombre de personnes ?
Ctrl / info / QT / logique
- Voilà ! plus le poids, d'accord...ce serait plus le poids....ce personnage-là qui sort, est-ce que tu peux le décrire ?
Ctrl / info / non-ind. / video
- Tu te souviens pas du personnage qui sort ?
Ctrl / reformulation / QT / video
- Tu te souviens comment il est ?
Ctrl / reformulation / QT / video
- Un bâton ?
Echo / info / pO / lexique
- Un bâton où ça ?

- Dde de clarif. / info / pF / video
- Il ressemblait à quoi ce ... ?
ctrl / info / pF / video
- Comme un vieux, il était habillé comme un vieux !
c'est une personne âgée alors ?
Hypothèse / info / QT / logique
Hypothèse/info/QT/prag.
- Alors qu'est-ce que tu en penses de ce personnage-
là ?
ctrl / info / non-ind. / inférence
ctrl/info/non-ind/prag.
- La première fois que tu l'as vu ? qu'est-ce que ça t'as
semblé...qu'est-ce que tu as pensé ?
Avis / info / non-ind. / inférence
Avis/info/non-ind/prag.
- Qu'est-ce qui est rigolo ?qu'est-ce qui te faisait rire ?
Ctrl / info / pO / inférence
Ctrl/info/pO/prag.
- Oui ? Juste parce qu'il est petit ?
Hypothèse / reformulation / QT / video
- Justement qu'est-ce qui fait bizarre ? A quoi il
ressemble ce personnage ?
Dde de clarif. / info / pO / video
Dde de clarif./info/pO/inférence
- Quel âge tu lui donnerais ?
Ctrl / info / pO / inférence
- Un adulte ? un grand-père ?
Hypothèse/ info / alt / inférence
Hypothèse/info/pO/prag.VQ
- D'accord...un père de famille ?
Hypothèse / info / QT / inférence
Hypothèse/info/pO/prag.VQ
- Non ?...c'est juste sa petite taille que tu trouves
amusante ?
Hypothèse / info / QT / inférence
- le fait qu'il soit petit comme ça ?
Hypothèse / reformulation / QT / inférence
- Est-ce que la tête de ce personnage... on peut
imaginer qu'il se rase le matin ?
Ctrl / info / QT / inférence
- Pourquoi ?
Dde de clarif. / info / pO / inférence
- A quoi elle ressemble sa tête ? tu la revois là ?
Ctrl / info / QT / video
- A quoi elle ressemble sa tête ?
Ctrl / reformulation / pF / inférence
- Un jeune ! oui un jeune de quel âge ? vu sa taille et
son visage ?
Dde de clarif. / info / pO / inférence
- Un enfant comme toi ?
Hypothèse / info / QT / prag.VQ
- Aussi grand que toi... et bien il est p'tit pour 9
ans !...quel âge tu pourrais lui donner ?
Ctrl / info / pO / inférence
- Tu le mettrais facile en CM2 ?
Hypothèse / info / QT / conn. monde
Hypothèse/info/QT/prag.VQ
- Tu le mettrais en quelle classe ?
Ctrl / info / pO / conn. monde
Hypothèse/info/QT/prag.VQ
- Et on a quel âge en CP ?
Ctrl / info / pO / conn. monde
- Hypothèse/info/QT/prag.VQ
- Vieillard ? je sais pas si on peut dire ça, mais en
adulte, hein ?
- Q rhétorique
- ...il a un costume, un chapeau, Il porte un canne...et
en plus il a... quoi ?
- Ctrl / info / pO / video
- Oui, tu vois beaucoup d'enfants de CP qui fument le
cigare à la récré ?
Ctrl / info / QT / conn. monde
Ctrl/info/QT/prag.VQ
- Hein ? Non...tu veux dire qu'il joue ?...qu'il joue à la
grande personne ?
Hypothèse / info / QT / prag.
- Alors ce petit personnage ?
Ctrl / info / non-ind. / inférence
- Pourquoi tu dis ça ?
Dde de clarif. / info / non-ind. / inférence
- Ah, c'est-à-dire ?
- Dde de clarif. / info / pO / lexique
- D'accord...donc c'est étonnant ! Et d'ailleurs,
Hardy...est-ce ce qu'il a l'air ...euh...est-ce qu'il a l'air
de s'en rendre compte ?
Ctrl / info / QT / théo esprit
- Que cet enfant a une voix d'adulte ?
Ctrl / reformulation / QT / théo esprit
- Et les gens de l'ascenseur ?
Ctrl / info / QT / théo esprit
- Si quoi ?
Dde de clarif. / info / non-ind. / théo esprit
- Parce qu'ils regardaient où les gens ?
Ctrl / info / pO / video
- Vers le bas ? vers le haut ?
Ctrl / info / alt / video
- Est-ce qu'il a l'air ..euh...quelle attitude il a là ?
Ctrl / info / pF / prag.
- D'accord...alors cette histoire t'en as pensé quoi ?
Avis / info / non-ind. / inférence
Avis/info/non-ind/prag.
- Bien, ça veut dire ?
- Dde de clarif. / info / non-ind. / lexique
- Oui, tu la mets dans les histoires drôles, plutôt que
dans les histoires, graves, tristes, malheureuses ?
ctrl / info / alt / prag.
- Bon, parce qu'ils auraient pu se faire très mal dans
l'ascenseur tu crois pas ?
Hypothèse / info / QT / inférence
- Ouais...et tu as vu comment il se bouge le
personnage principal, Hardy ?
Ctrl / info / QT / video
- Qu'est-ce que tu dirais à son sujet ?
Ctrl/info/non-ind./inférence
- Pourquoi ?
Dde de clarif. / info / non-ind. / inférence
- A quoi tu vois qu'il est fâché ?
Ctrl / info / pO / théo esprit
- Qu'est-ce qu'il fait beaucoup ?
Ctrl / info / pO / video
- Des gestes et puis des ?
Ctrl / info / pO / video
- Hein ? donc tu vois, on a fait exprès de ne pas te
mettre les paroles pour voir si rien qu'avec les

images, tu étais capable d'imaginer l'histoire et d'observer ce que pense ce personnage...tu vois?...
Phatique

GAEL– TETES de PIOCHE - ANALYSE des QUESTIONS

- Est-ce que tu connais ces personnages ?
Ctrl / info / QT / conn. Monde
- Ça ne te dit rien ces personnages ?
Ctrl / reformulation / QT / conn. monde
- Tu as vu ce que ça pouvait raconter cette petite séquence ?
Requête
- Il s'affole ?
Dde de clarif. / info / QT / lexique
Dde de clarif/info/pO/inférence
- D'accord, alors à ton avis, qu'est-ce qu'il a fait l'ascenseur là alors ?
Ctrl / info / pF / inférence
- D'accord...c'est l'impression que t'as eu qu'il s'est passé ?
Echo
- D'accord...et pourquoi il s'est affolé l'ascenseur ?
Ctrl / info / pO / inférence
- est-ce que tu restes sur ce que tu m'as dit ?
Ctrl / info / QT / inférence
- Et pourquoi tu dis qu'il s'affole en fait ? qu'est-ce qui te fait croire, enfin qu'est-ce qui te fait comprendre qui s'affole ?
Dde de clarif. / info / pO / inférence
- D'accord et pourquoi est-ce qu'il s'affolerait cet ascenseur ?
Dde de clarif. / info / pO / inférence
- Et quelle précaution on doit prendre quand on prend un ascenseur ?
Ctrl / info / pO / conn. Monde
- Imagine dans les enfants que ta maman garde y avait ta p'tite sœur ? elle peut monter toute seule ?
Ctrl / info / QT / prag. VQ
- elle a quel âge ?
Ctrl / info / pF / prag. VQ
- Donc elle peut... mais les enfants de 2/3 ans est-ce que tu les laisserais monter dans l'ascenseur ?
Ctrl / info / QT / conn. Monde
- Et est-ce qu'il y a quelque chose qui pourrait faire que justement on n'a pas respecté certaines consignes ?...
Ctrl / info / pO / video
Ctrl/info/pO/ conn. monde
- Voilà ...et donc pour toi les aiguilles qu'on voyait du cadran c'est ce qui indique ?
Ctrl / info / pF / inférence
- Et pourquoi il serait monté d'un coup l'ascenseur ?
Dde de clarif. / info / pF / inférence
- Parce que là si on fait l'hypothèse qu'au final il y a trop de monde dans l'ascenseur, qu'est-ce qu'on peut imaginer qui fasse l'ascenseur ?
Hypothèse / info / QT / inférence
Hypothèse /info/QT/conn. monde
- D'accord ...parce que l'aiguille elle a fait quoi précisément ?
Ctrl / info / pF / video
- Tu l'as vue faire quel mouvement ?
Ctrl / info / pF / video
- D'accord, donc pour toi, le rez de chaussée i s'rait en bas ?
Ctrl / reformulation / QT / logique
- mais est-ce qu'on ne pourrait pas imaginer le contraire ?
Hypothèse / info / QT /conn. Monde
- qu'on met le niveau haut là ?
Hypothèse / reformulation / QT/conn.monde
- qu'est-ce qui va se passer ?
ctrl / info / pF / inférence
ctrl/info/pf/logique
- Tu veux qu'on fasse un p'tit essaie dans l'ascenseur pour voir ? c'que ça fait ?
Avis / info / QT/ prag. VQ
- T'as déjà été dans un ascenseur ?
Ctrl / info / QT/ prag. VQ
- Ouais...et t'as déjà ressenti ?
Ctrl / info / non-ind. / prag. VQ
- Alors... à ton avis il se retrouve à quel étage ?
Ctrl / info / pF / inférence
- Alors est-ce que tu peux imaginer à quel étage il se retrouve ?
Ctrl / info / pF / inférence
- Donc tu veux dire qu'au départ ils étaient au celui le plus haut ?
Hypothèse / info/ QT/ inférence
- Quels indices tu as eu pour trouver et imaginer qu'ils étaient tout en haut ?
Dde de clarif. / info / pO / inférence
- Donc à quel étage ils étaient ?
Ctrl / info / pF / inférence
Ctrl/info/pF/ logique
- Est-ce qu'il n'y a pas un autre indice justement qui pourrait nous indiquer ...
Ctrl/info/pF/video
Ctrl/info/pF/inférence
- une certitude ?
Ctrl / reformulation / pF / inférence
Ctrl/info/pF/video
- C'est quoi ?
Ctrl / info / pF / video
- Donc ça veut dire que les plus hauts étages seraient à droite
Hypothèse / info / QT/ inférence
Hypothèse/nfo/QT/lconn. monde
- tu as vu ou pas ?
Ctrl / info / QT/ video
- Qu'est-ce que t'en dis ?
Requête
- mais quel est le détail qu'on cherche ?
Ctrl / reformulation / pF/ meta
- Qu'est-ce qu'on veut savoir ?
Ctrl / reformulation / pF / méta
- A quel ?
Ctrl / info / pf/ méta
- Il est ! toi tu y es ?
Ctrl / reformulation / QT/ lexique
- Quel est l'indice qui te permet de savoir ?
Ctrl / info / pF / méta

- Est-ce que l'indice pourrait être euh...y en a un ! Est-ce que l'indice pourrait être ...euh...dans le pot de fleurs ?
Hypothèse / info / QT/ inférence
- Dans le...l'espace là...le pallier ?
Hypothèse / info / QT/ inférence
- Est-ce la position du fauteuil pourrait permettre de savoir à quel étage on est ?
Hypothèse / info / QT/ inférence
- Est-ce que tu te souviens tout à l'heure tu m'as dit qu'on pouvait voir le mouvement...euh...de l'ascenseur ?
Ctrl / info / pO/ video
- Oui, d'accord...pourtant il me semblait que tu avais vu qu'il y avait quelque chose qui montrait ?
Ctrl / reformulation / pF / video
- Oui, est-ce que le cadran te permettrait, te donnerait un indice pour déduire à quel étage ils sont, il est ?
Hypothèse / info / QT / inférence
- Tu vois le cadran ou pas ?
Ctrl / info / QT/ video
- Donc on a dit que là c'était les étages supérieurs et là que c'était ?
Ctrl / info / pF / logique
- Donc là on est plus près du bas, ou plus près du haut ?
Ctrl/info / alt / logique
- et là tu peux imaginer l'étage ?
Ctrl / info / QT / inférence
- Qu'est-ce qui te fait pensait ça ?
Ctrl / info / pO / inférence
- Quel autre indice te fait penser ça ?
Ctrl / info / PO / conn. Monde
Ctrl/info/pO/ video
- Et puis ?
Ctrl / info / PO / conn. Monde
Ctrl/info/pO/video
- Oui, et regarde où les gens vont ?
Ctrl / info / pF / video
- Pourquoi il s'est retourné tout d'un coup ?
Ctrl / info / pO / inférence
Ctrl/info/pO/theo esprit
- Qu'est-ce qui peut lui dire ?
Ctrl / info / non-ind. / prag.
- Qu'est-ce que tu peux imaginer ?
Ctrl / info / non-ind. / prag.
- pourquoi donc ?
Hypothèse / info /pO/théo esprit
- Il a même fait un sourire, donc il semblait euh....ça a l'air d'être un échange plutôt... agréable ?
Rhétorique
- Qu'est-ce qu'on pourrait imaginer ?
Ctrl / info / non-ind. / prag.
- Regarde bien les détails...tu as vu ?
Ctrl / info/ pO / video
- Mais alors qu'est-ce qu'il y a d'étrange ?
Ctrl / info/ pO / prag.
- Pourquoi il a cette réaction, ce monsieur ?...il s'appelle Hardy, Hardy, pourquoi il a cette drôle de réaction au moment de rentrer dans l'ascenseur ?
Ctrl / info / pO / prag.
- Est-ce que tu trouves des choses étranges dans ce qu'on vient de voir ?
Ctrl / info/ pO / prag.
- tu imagines l'image ? qui sort ?
ctrl / info / pf / video
- Oui, d'accord...Y a rien qui te choque ?
Ctrl / info / QT/ prag.
- Qu'est-ce qu'on a entendu ?
Ctrl/info/pF/video
Ctrl / info / pF / inférence
- De quoi ?
Dde de clarif. / info / pf / inférence
- Est-ce que tu peux imiter ?
Requête
- Ce qu'on a entendu...est-ce que tu pourrais le dire ?
Requête
- c'est la voix de.. ? qui ? tu t'attends à voir quoi avec une voix pareille ?
Ctrl / info / pF / inférence
Ctrl/info/pF/conn. monde
- Rien de choquant ?
ctrl / info/ QT/ inférence
ctrl/info/QT/ prag.
- Ça t'a pas gêné ça ?
Ctrl / info / QT / prag.
- Il a pas une tête de nain, hein ?
Hypothèse/info/QT / conn. monde
- Et ça t'a pas choqué quand t'a entendu ça ?
Ctrl / info / QT / prag.
- Tu cherchais autre chose ?
Ctrl / info / QT/ méta
- Est-ce que tu crois, qu'il n'y a que toi qui as trouvé ça bizarre ?
Ctrl / info / QT/ video
- Cette voix d'homme chez ce petit garçon ?
Ctrl / reformulation / QT/ video
- D'accord et qu'est-ce qui te faire croire, qu'est ce qui te fait penser qu'il a été surpris ?
Dde de clarif. / info / pO / video
Dde de clarif/info/pO/theo esprit
- Mais toi tu penses ça...mais lui, comment on a vu sur l'image que lui aussi il a trouvé ça bizarre ?
Dde de clarif. / reformulation / pO / video
Dde de clarif/info/pO/theo esprit
- Est-ce que maintenant sans qu'on te la remontre est-ce que tu pourrais nous la raconter la petit saynette ?
Requête
- Oui et puis il y a aussi autre chose qui peut surprendre chez cet enfant ?
Ctrl / informative / pO / prag.
Ctrl/informative/pO/video
- D'accord... y a cet enfant qui sort et qu'est-ce qui se passe ensuite ?
Phatique
- Et le personnage principal, il est où là ?
Dde de clarification / pF / video
- D'accord...donc l'enfant sort et...Hardy ?
Dde de clarification / pF / video
- Ah tiens ! tu as vu le mouvement que tu as fait ?
Ctrl / info/ QT/ video

- D'accord...donc tu comprends pourquoi tout le monde est par terre ?
Ctrl / info / QT / inférence
- Pourquoi ?
Dde de clarif. / pF / inférence
- imagine il descend très vite....comment tu vas te retrouver ?
ctrl / info / pF / conn. Monde
ctrl/info/pF/inférence
- tiens ta maman, imagine ta maman qui est avec l'enfant qu'elle garde, puis elle lui met la cigarette à la bouche ?...tu passes ton chemin et ça ne te paraît pas surprenant ?
Avis / info / QT / prag.

LUCIE– TETES de PIOCHE - ANALYSE des QUESTIONS

- Est-ce qu'il y a déjà des choses que tu voudrais dire ?
Requête
- Alors, est-ce que déjà tu connais ce personnage-là ?
Ctrl / info / QT / conn. Monde
- D'accord....et au moment de monter dans l'ascenseur qu'est-ce qui se passe ?
Ctrl / info / pO / video
- Pourquoi il lui ressemble un p'tit peu ?
Ctrl / info / pO / video
- Qui a une béquille ?
Ctrl / info / pF / video
- Il boîte ? s'il a une béquille ?
Hypothèse / info / QT / video
- Tu l'as vu boiter ?
Ctrl / info / QT / video
- donc ce petit personnage il ressemble à quoi ?
Ctrl / info / pO / video
- Et pourquoi ils se ressemblent tu disais ?
Dde de clarif. / info / pO. / video
- Tu crois que c'est son fils ?
Hypothèses / reformulation / QT / inférence
- Et du coup tu penses que son fils il pourrait partir tout seul de son côté ?
Q rhétorique
- parce qu'il irait où là son fils ?
Q rhétorique
- Parce que ce personnage-là, tu as vu comment il le regarde ?
Ctrl / info / QT / video
Ctrl/info/QT/prag.
- Qu'est-ce qu'il pourrait penser ?
Ctrl / info / pO / théo esprit.
- Comment il le regarde ?
Ctrl / info / pO / prag.
- Mm...qu'est-ce qui te fais penser qu'il regarde d'un air méchant ?
Dde de clarif. / info / non-ind. / théo esprit.
- Elle est comment sa tête ?
Ctrl / info / pO / video
Ctrl/info/pO/prag.
- et ensuite qu'est-ce qui va se passer ?
Ctrl / info / pO / video
- Tu ne te souviens plus ce qui va se passer derrière ?
Ctrl / reformulation / pO / video
- Ils vont au dernier étage ?
Hypothèse / info / QT / inférence
- Alors c'est où le dernier étage ?
Ctrl / info / pF / conn. Monde
- comment on numérote les étages ? dans un immeuble
Ctrl / info / pO / conn. Monde
- Oui, mais pour les numéroter...on commence par quoi ?
Ctrl / info / pO / conn. Monde
- puis après ?
Dde de clarif. / info / pO / conn. Monde
- d'accord...alors le dernier il serait où ?
Hypothèse / info / pF / logique
- on commence par quoi, tu m'as dit ?
Ctrl / info / pF / logique
- puis après qu'est-ce qui faut faire pour aller au 2 ?
Ctrl / info / pO / conn. Monde
- D'accord, j'appuie sur le bouton 2...et qu'est-ce qu'il va faire l'ascenseur ?
Ctrl / info / pF / conn. Monde
- Oui ...mais il va descendre ou il va monter ?
Ctrl / info / alt / conn. Monde
- Ah ! donc je monte pour aller au 2, d'accord...après pour aller au suivant ?
Ctrl / info / pF / logique
- D'accord...et puis pour aller au 10^{ème} ?
Ctrl / info / pF / logique
- D'accord, et si je veux aller au dernier étage ?
Ctrl / info / pF / logique
- Ah , ça va monter...donc il est où le dernier étage ?
Ctrl / info / pF / logique
- D'accord...parce que tout à l'heure tu m'as dit il est tout en bas....donc le dernier étage il est ?
Ctrl / info / pF / logique
- D'accord...donc les personnes qui sont l dans l'ascenseur elles veulent aller où à ton avis ?
Ctrl / info / pF / inférence
- Elles veulent monter ?
Hypothèse / info / QT / logique
- D'accord...et comment tu le sais qu'elles veulent monter ?
Dde de clarif. / info / non-ind. / inférence
- Qu'est-ce que tu as vu qui te fait croire qu'elles vont monter ?
Dde de clarif. / info / non-ind. / inférence
- Tu veux qu'on reprenne ?
Régule
- donc qu'est-ce qui a pu se passer ?
Ctrl / info / pO / inférence
- Ah...ils ne vont plus au dernier ?
Hypothèse / info / QT / inférence
- D'accord...ils vont au 2^{ème}...et du coup il va faire quoi l'ascenseur ?
Ctrl / info / pF / inférence
- Pourquoi il ne descend pas comme tu m'as expliqué tout à l'heure, on appuie sur le bouton et puis on descend... ?
Ctrl / info / non-ind. / inférence
- Une fois arrivés en bas, qu'est-ce qui se passe ?
Ctrl / info / pO / video
- Pourquoi ? il était comment ce monsieur ?
Ctrl / info / pO / video

- Oui, et ...mais pourtant quand il est monté dans l'ascenseur il était debout ?
Hypothèse / info / QT/ video
- Et ben ça fait quoi ?
Dde de clarif. / info / pO / inférence
- D'accord, et pourquoi l'ascenseur est descendu d'un seul coup ?
Ctrl / info / pO / inférence
- Alors quand on prend l'ascenseur on descend au 2^{ème} étage, on se retrouve par terre dans l'ascenseur ?
Hypothèse / info / QT/ conn. Monde
- T'es déjà monté dans un ascenseur Lucie ?
Ctrl / info / QT/ prag. VQ
- Alors, ça fait comment, quand tu appuies, admettons, tu es au 4^{ème} étage et puis tu veux aller au 2^{ème} étage
Ctrl / info / non-ind. / prag. VQ
- Ca fait comment ?
Ctrl / reformulation / non-ind. / prag. VQ
- Et toi tu te retrouves ?..
Hypothèse / info / pO / prag. VQ
- Ah ! ça descend pas trop vite....et toi tu restes debout ou tu te retrouves par terre ?
Hypothèse / info / alt / prag. VQ
- Alors qu'est-ce qui a pu se passer pour que tout le monde se retrouve coucher par terre ? Est-ce que ça te semble normal ?
Ctrl / info / pF / inférence
Avis / info / QT/ conn. Monde
- Et pourquoi il a pas pris l'escalier à ton avis ?
Avis / info / non-ind. / inférence
- Et quand l'ascenseur arrive, ils sont tous couchés...qu'est-ce qui a pu se passer ?..
Ctrl / info / pF / inférence
- Est-ce que tu veux qu'on revoit ?
Régul
- Dans quoi ?
Dde de clarif. / info / pF/ video
- D'accord, et alors ?
Dde de clarif. / info / non-ind. / video
- Ça fait quoi ?
Dde de clarif./ reformulation / pO / inférence
- Tu veux dire qu'ils se sont bousculés entre eux ?
Hypothèse / reformulation / QT/ inférence
- D'accord...mais est-ce que tu as une explication pourquoi ils se retrouvent tous assis par terre ?
Ctrl / info / pF / inférence
- Et là ?...alors as-tu une idée pourquoi ils se retrouvent par terre quand ils sont en bas ?
Ctrl / info / pF / inférence
- Est-ce que tu as remarqué quelque chose lorsque la porte de l'ascenseur se referme...qu'est-ce qui se passe juste après ?
Ctrl/info/pO/video
- Ils se serrent, d'accord.....les portes se referment, et est-ce que tu te souviens de l'image qu'on voit juste après ?
Ctrl/info/pO/video
- D'accord...alors, on va refaire les choses dans l'ordre...donc y a Hardy, qu'est-ce qui fait d'abord ?
Ctrl/info/pF/video
- Euh...le monsieur il est assis 3 fois ?
- Echo
- Mais il s'est passé quelque chose quand les portes se sont fermées ?
Ctrl/info/pF/video
- Est-ce que tu as remarqué quelque chose ?
Ctrl/info/QT/video
- Et après qu'est-ce qu'on voit ?
Ctrl/info/pO/video
- Alors, tu vas bien regarder ce qu'on voit une fois que les portes se referment....d'accord ?
régule
- Alors ?qu'est-ce que t'as vu, une fois que les portes se sont refermées ?
Ctrl/info/pF/video
- ils se serrent, les portes se ferment et après qu'est-ce qu'on voit ?
Ctrl/reformulation/pF/video
- Mais on a vu d'autres choses avant ?...regarde...je vais m'arrêter
régule
- t'avais vu ça ?
Ctrl/info/QT/video
- Qu'est-ce qu'on vient de voir ?
Ctrl/info/pF/video
- D'accord, alors à ton avis, est-ce que c'est une pendule ?
Ctrl/info/QT/lexique
- Trop vite ? C'est-à-dire ils ont couru dedans ?
Hypothèse/ reformulation/QT/conn. Langue
Hypothèse/reformulation/QT/inférence
- Il est rentré trop vite ?
Hypothèse/info/QT/inférence
- Quand tu dis ils ont appuyé trop vite sur le bouton, comment il aurait fallu qu'ils appuient alors ?
ctrl/info/non-ind./prag. VQ
- Et le cadran, avant qu'il tombe est-ce que tu as remarqué quelque chose ?
Ctrl/info/QT/video
- Parce qu'il y avait quoi sur le cadran ? est-ce que tu te rappelles ce qu'il y avait sur le cadran ?
Ctrl/info/pF/video
- D'accord, et l'aiguille ? Est-ce qu'elle a bougé ?
Hypothèse/info/QT/video
- Et est-ce que tu saurais me dire comment elle a bougé ?
Ctrl/info/pF/ video
- D'accord, vite...et euh ..elle a bougé vite comme ça ? Elle a bougé de quelle façon ? tu te souviens le mouvement qu'elle a fait l'aiguille ?
Ctrl/info/pF/ video
- Alors elle fait quoi l'aiguille ?
Ctrl/info/pF/video
- Oui et vouuuu...elle est allée où l'aiguille ?
Ctrl/info/pF/inférence
- Oui, vite ! Et donc ça veut dire quoi ? parce que tu m'as dit que l'aiguille ça représente quoi ?
Ctrl/info/pF/conn. Monde
- D'accord, donc quand l'ascenseur est au 10^{ème}, l'aiguille va être ? ..
Ctrl/info/pF/logique
- Au numéro 10...Si l'ascenseur est au 5^{ème} l'aiguille va être où ?

- Ctrl/info/pF/logique
- Au numéro 5...et quand l'ascenseur est arrivé en bas, au rez-de-chaussée, l'aiguille va être où ?
- Ctrl/info/pF/logique
- D'accord ! Alors, nous qu'est-ce qu'on voit ? on voit l'aiguille qui passe
- Ctrl/info/pF/video
- Ah oui...alors qu'est-ce que ça peut vouloir dire ?
- Ctrl/info/pF/inférence
- Ben oui !! et vite, euh..Vite ?
- Dde de clarif./info/pO/ inférence
- Dde de clarif./info/pO/logique
- quand un ascenseur descend très vite, qu'est-ce qui va se passer ?
- Ctrl/info/pF/conn. Monde
- là on a notre explication pourquoi tout le monde est par terre ?
- Q rhétorique
- pourquoi tout d'un coup ben cet ascenseur i s'est mis à descendre très vite ?
- Ctrl/info/pO/inférence
- Oui...et qu'est-ce qu'on pourrait imaginer d'autres comme explication ? en regardant les personnages ?
- Hypothèse/info/pO/inférence
- Tu as remarqué ce personnage-là ? Hardy ?
- Ctrl/info/QT/video
- Tu as vu comment il est ?
- Ctrl/info/pO/video
- qu'est-ce qu'on voit quand il est tombé ?
- Ctrl/info/pO/video
- il l'aide à quoi faire ?
- Dde de clarif./info/pF/video
- Ben pourquoi il a besoin de quelqu'un ?
- Ctrl/info/pF/inférence
- Pourquoi il arrive pas ?
- Ctrl/info/pF/inférence
- D'accord ! Et du coup est-ce que ça peut pas nous donner une petite idée, de ce qui a pu se passer pour que l'ascenseur tombe d'un coup ?
- Hypothèse/info/QT/inférence
- D'accord...donc maintenant c'est lui qui a bousculé tout le monde ?
- Hypothèse/info/QT/inférence
- Pourtant quand on le voit rentrer dans l'ascenseur on le voit rentrer tranquillement ?
- Hypothèse/info/QT/video
- Il rentre tranquillement dans l'ascenseur ?...
- Hypothèse/reformulation/QT/video
- Enfin, j'ai pas eu l'impression qu'il bousculait ?
- Q rhétorique
- Qui est descendu vite ?
- Ctrl/info/pF/inférence
- Ah, oui maintenant tu penses que lui en tombant a fait tomber les autres ?
- Hypothèse/info/QT/inférence
- Oui pourquoi pas effectivement, p'être qui.....mais moi ce que j'aimerais bien savoir, c'est pourquoi l'ascenseur ?
- Ctrl/reformulation/pO/inférence
- Oui, mais on peut peut-être imaginer autre chose ?
- Ctrl/reformulation/pO/inférence
- qu'est-ce qui peut provoquer une panne dans un ascenseur ?
- Ctrl/info/pO/ conn. Monde
- est-ce que tu connais les règles qu'il faut respecter dans un ascenseur ?
- Ctrl/info/QT/conn. Monde
- tu prends de temps en temps l'ascenseur ?
- Ctrl/info/QT/prag. VQ

III. Activité : Les Schtroumpfs

THEO –LES SCHTROUMPFS - ANALYSE des QUESTIONS

-Les schtroumpfs, tu connais ?
Ctrl / info. / QT/ conn. du monde
-Tu connais les p'tits bonhommes bleus ?
Ctrl / reformulation / QT/ conn. du monde
-Tu connais ?
Ctrl / reformulation / QT/ conn. du monde
-est-ce que tu as entendu déjà un schtroumpf parler ?
Ctrl / info. / QT/ conn. du monde
-Comment ils parlent?... qu'est-ce qu'ils disent comme mot ?
Ctrl / info. / pF/ conn. du monde
-Ça te dit quelque chose ?
Ctrl / reformulation / QT/ conn. du monde
-Est-ce que tu as relu une fois ? pour voir si l'histoire te semblait bien ?
Ctrl / info. / QT / méta
-Tu peux la raconter.. ?
requête
-Mm mm, pourquoi faire ?
Dde de clarif. / info./ pF / conn. de la langue
-Oui...c'était facile à trouver ?
Avis / info./ QT/ méta
-Oui..alors t'as trouvé à partir de quoi ? à partir du texte ou en regardant les images ?
Ctrl / info./alt / méta
-Et tu connais ces personnages ?
Ctrl / info. / QT/ conn. du monde
-Oui ? tu les connais comment ?
Ctrl / info. / non-ind./ prag. VQ
- qu'est-ce qu'ils ont de particulier les schtroumpfs ?
Ctrl/ info./ pO / conn. du monde
-Par exemple ?
Dde de clarif. / info./ pO / conn. du monde
-Voilà ! Ils disent très souvent' schtroump'f pour remplacer n'importe quel mot...c'est ça ?
régul
-D'accord..alors tu devais faire quoi ? remplacer les mots de ce qu'ils racontent peut-être ? c'est ça ?....
Donc on les a fait, tu les as fait parler et à la place toi tu devais changer leurs mots parce que t'es pas un schtroumpf...
Q rhétorique / régul
-C'est ça l'idée ?
Q rhétorique
-D'accord...alors qu'est-ce que ça donne ?
Requête
-ça se passe où ?
Ctrl/info./pF/BD
-Donc il s'est mis de l'autre côté ? il a obéit ? ou pas ?
Ctrl / info./alt / BD
-Il a suivi les conseils ?
Hypothèse / reformulation /QT/ inférence BD
- Alors ?
Dde de clarif. / info./ pO / inférence BD

-On imagine quoi ?
Dde de clarif. / info./ pO / inférence BD
-est-ce que tu peux faire le dialogue ?
requête
-en respectant la ponctuation ?
requête
-ça veut dire qu'il faut faire quoi quand on a un point ?
Ctrl/info./ PO/ conn. de la langue
-Tu sais ?
Ctrl/ reformulation / pO / conn. de la langue
-Quand on lit et qu'y a un point...ça sert à quoi ?
Ctrl/ reformulation / pO / conn. de la langue
- tu sais ce que ce sont des points ça ? tu les reconnais ?oui ou non ?
Ctrl/ reformulation / QT / conn. de la langue
-Donc ça va être des indices pour toi...on est d'accord ?
régul
-Arrête ! tu vas te casser la figure !..c'est-ce que t'as dit ?
Dde de clarif. / info./ QT/lexique- inférence
-Ta ta ta ta ...qu'est-ce que tu voulais dire ?
Dde de clarif. / info./ pO/ lexique -inférence
-...qu'est-ce qu'on pourrait dire ?
Ctrl/ reformulation / pO / lexique - inférence
-Qu'est-ce qu'il veut faire lui ? I veut monter pour quoi faire ?
Ctrl / info./ pO/ inférence BD
-Voilà !!qu'est-ce qui dit ?
Ctrl/ reformulation / pO / lexique - inférence
- c'est là où tu fais ta p'tite respiration une toute petit pause...'si tu restes de ce côté-ci'...tu vois ?
phatique
-Tu savais ce que ça voulait dire la mère de la sûreté ?
Ctrl /info./ QT/ conn. de la langue (lexique)
-Tu connaissais l'expression ? comment tu l'as trouvé ça ..mère ?
Ctrl /info./ QT/ conn. de la langue (lexique)
Dde de clarif. / info./ non-ind./ conn. de langue (lexique)
-Tu connaissais ?
Ctrl / info./ QT/ conn. de langue (lexique)
-Bon, j'ai pas fait vraiment ce que j'aurais voulu faire...Est-ce que c'est facile comme ça ?
Avis / info./ QT/ méta
- alors qu'est-ce qui est plus facile à comprendre ? quand on entend la 1^{ère} version ? ou la 2^{ème} version ?
..... ou c'est pareil... ?
Avis / info./ alt/ méta
-C'est-à-dire quand on dit tout sans s'arrêter ?
Hypothèse /info./QT/méta
-...celui-là c'est un point quoi ?...un point comment on l'appelle sui-ci ?
Ctrl/info./pF/ conn. de la langue
-ou celui-ci, c'est un point comment
Ctrl/info./pF/ conn. de la langue

-Ça veut dire quoi ?...interrogation ?
Ctrl/info./pF/ conn. de la langue
-Et tous ceux-là (*pointe ' !' ?*)
Ctrl/info./pF/ conn. de la langue
-Ça veut dire quoi point d'exclamation ?
Ctrl/info./pF/ conn. de la langue
-Est-ce que tu sais ?.....oui ou non ?...
Ctrl/reformulation/QT/ conn. de la langue
-tu sais plus très bien ?
Q rhétorique
-Voilà, mais je pense que ton maître i t'a déjà raconté ça !..non ?
Ctrl/info./QT/ prag. VQ
-qu'est-ce que tu peux comprendre qui pourrait se passer après ?
Ctrl/info./pF / inférence BD
-T'as compris ?
régul
-D'accord...qu'est-ce qu'il y a de différent entre ça et ça ?...qu'est-ce qui a changé ?
Ctrl/info./ pO/BD
-Et l'autre personnage il a disparu..... non ?
Hypothèse/info./ QT/BD
-Ben pourquoi tu l'as pas faite ?
Dde de clarif./info./non-ind./inférence BD
-l'échelle tu la mets où ?
Ctrl/info./ pF/inférence BD
-Voilà...l'échelle par terre...qu'est-ce qui a encore ?
Ctrl / info./pF/ inférence BD
-Quoi ? tu veux faire quoi ?
Dde de clarif. / info./ pF/ inférence BD
-Ouais...donc lequel ?
Dde de clarif. / info./ pF/inférence BD
- Il est descendu par l'échelle et il attend ?
Hypothèse / info./ alt/ inférence BD
-On va le trouver debout ?
Hypothèse / info./ QT/ inférence BD
-Voilà donc la morale de l'histoire ? c'est quoi ?
Ctrl/info./pF/inférence BD
-Oui...ça veut dire quoi...lui (*pointe le schtroumpf à lunettes*), il a donné des conseils au début ?
Q rhétorique
-D'accord...mais pourtant **qui** a donné des conseils ? celui qui est sur la branche ou celui qui est par terre ?
Ctrl/ info./alt/inférence BD
-Donc ça veut dire quoi ?
Ctrl/info./pF/inférence BD
-qui sait donner des conseils aux autres mais lui (*rit*)...il ne fait pas attention pour lui...tu comprends ?
phatique

GAEL-LES SCHTROUMPFS - ANALYSE des QUESTIONS

-bon, tu t'es aidé des images ?
Ctrl/info./QT/méta
-alors, Peux-tu recommencer ?
requête
-Pourquoi donc ?
Dde de clarif. / info./ pF/inférence BD
-Ah, quand y a un pont d'interrogation, ça veut dire quoi ?

Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-Quelle intonation ?
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-Alors c'est quoi un point d'interrogation ?
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-T'as mis quoi ?
Ctrl/info./pF/lexique-inférence
-« Arrête ? »... comment tu pourrais le dire pour que ça fasse une question ?
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-Alors comment on pourrait faire pour faire la question ? »
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-Alors mais qui va parler là ?
Ctrl/info./pF/ inférence BD
-Qui parle, où est-il celui qui parle ? c'est lui ?
Ctrl/info./pF/ inférence BD
Hypothèse/info./QT/inférence BD
-« Tu vas te casser la ... » Tu avais lu les petites bulles ou pas ?
Ctrl/info./QT/méta
-Regarde : « que se passera-t-il ? ..Quand on dit que se passera-t-il ? qu'est-ce que c'est comme genre de phrase ?
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-Donc on pose une ?
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-Et donc toi, tu peux répondre à cette question ?
Ctrl/info./QT/inférence BD
-Tu l'as très bien dit tout à l'heure, « tu vas t ?
Ctrl/info./pF/inférence BD
-Et là c'est un point, une question ?
Ctrl/info./QT/conn. de la langue
-Est-ce que c'est une question ou pas une question ?
Ctrl/info./alt/conn. de la langue
-Euh, on n'a pas sauté une ligne ?
Hypothèse/info./QT/méta
-Est-ce qu'on peut dire ça ? la meilleure de la sûreté ?
Ctrl/info./QT/prag.
-La reine de la sûreté ? la mère de la sûreté ?
Hypothèse/info./alt/prag.
-Mm Oui, mais ... est-ce que tu pourrais dessiner la fin de l'histoire ?
requête
-Imagine, ce qu'il pourrait y avoir dans cette dernière bulle, cette dernière case ?
Requête /reformulation
-C'est à toi de voir, tu as compris l'histoire ?
Ctrl/info./QT/inférence BD
-que va-t-il se passer après ?
Ctrl/info./pO/inférence BD
-Alors ?
Requête, régul
-Là ... où est l'échelle ?
Ctrl/info./pF/inférence BD
-Et lui ?
Ctrl/info./pF/inférence BD
-Voilà, pourquoi ?
Dde de clarif./info./pF/ inférence BD
-qu'est-ce qui est drôle dans cette histoire ?
Ctrl/info./pO/inférence BD

-Oui et toi ça t'ennuyait tellement que t'as trouvé un arrangement pour que ça ne se produise pas ?
Hypothèse/info./QT/méta

JULIE-LES SCHTROUMPFS - ANALYSE des QUESTIONS

-Alors, tu connais les schtroumpfs ?
Ctrl/info./QT/conn. du monde
-Tu as déjà lu des BDs ou vu des dessins animés ?
Ctrl/info./alt/prag. VQ
-Mm...les 2, alors, est-ce que tu as remarqué comment ils parlaient les schtroumpfs ?
Ctrl/info./pF/conn. du monde
-T'as pas remarqué ?
Ctrl/reformulation/QT/conn. du monde
-Alors comment parlent-ils ?
Ctrl/reformulation/pF/conn. du monde
-mais ça va être à toi de deviner ce qu'ils veulent dire à travers ce mot....d'accord ?
phatique
-Et toi à la place du mot schtroumpf, on te demande de deviner ce qu'il voulait dire comme mot, ce qu'il voulait dire...D'accord?... Alors comment tu vas t'y prendre ? déjà tu vas regarder un p'tit peu la BD pour comprendre un peu l'histoire, hein ?
rhétorique
-Ça te rappelle quelque chose ça ?
Ctrl/info./QT/conn. du monde
-Le fait qu'ils utilisent le mot schtroumpf tout le temps ?
Ctrl/reformulation/QT/conn. du monde
-Non, pas vraiment ?
rhétorique
-D'accord, Alors... t'as trouvé ça ...facile ? pas facile ?
Avis/info./ alt/méta
-Est-ce que l'histoire t'a plu ?
Avis/info./ QT/méta
-Tu l'as trouvé comment cette histoire ?
Avis/info./pO/méta
-Bien, oui....plutôt triste, plutôt gaie, plutôt amusante, ... ? plutôt .. ?
Avis/info./alt/méta
-...parce que c'était des schtroumpfs ?
Hypothèse/info./QT/méta
-Non, pourquoi ?
Dde de clarif./info./non-ind./BD
-Qu'est-ce que t'as trouvé d'amusant dans cette histoire ?
Ctrl/info./pO/BD
-Oui... il savait pas ? il avait une scie pourtant ?
Dde de clarif./info./QT/BD
-Qui ?
Ctrl/info./pF/inférence BD
-Lui c'est qui ?
Ctrl/info./pF/BD
-Mmm d'accord, tu veux dire qu'il y a un autre schtroumpf qui est arrivé ?
Hypothèse/reformulation/QT/inférence BD
-Oui, et qui lui a dit quoi ?
Ctrl/info./pO/BD
-Il lui a fait remarquer.. ?
Ctrl/reformulation/pF/BD

-D'accord,...il lui conseille de... ?
Hypothèse/info./pF/inférence BD
-Et donc ?c'est ce qu'il fait ? il obéit ?
Ctrl/info./alt/BD
-Il suit les conseils ?
Hypothèse/info./QT/BD
27/Pourquoi ?
Dde de clarif./info./pF/inférence BD
-Qui c'est lui ?
Dde de clarif./info./pF/inférence BD
-Quel schtroumpf ...parce qu'ils sont 2 schtroumpfs ?
Dde de clarif./info./pF/inférence BD
-Et qui a donné le conseil ?
Ctrl/info./pF/ inférence BD
-Qu'est-ce qu'il a fait ?
Ctrl/info./pF/BD
-Mais tu veux dire quoi ?
régul
-Et l'autre schtroumpf, justement .. ?
régul
-Pourquoi ?
Dde de clarif./info./pF/inférence BD
-Il est du mauvais côté...D'accord. Alors maintenant je vais te demander de faire les dialogues...de me dire la scène en respectantla ponctuation...d'accord ?
phatique
-Ah ! ben peut-être qu'en les disant ça va peut-être te faciliter la chose ?
régul
-Ah qu'est-ce qu'il a pu dire ?
Ctrl/info./pO/inférence
Ctrl/info./pO/texte
-mmm mmm pas, je monte !est-ce qu'il lui demande est-ce qu'il doit continuer à scier ?
Hypothèse/info./QT/inférence
Hypothèse/info./QT/texte
-donc il lui dit quoi ?
Ctrl/info./pO/inférence
Ctrl/info./pO/texte
-qu'est-ce que tu pourrais dire ?
Ctrl/reformulation/pO/inférence
Ctrl/reformulation/pO /texte
-Si tu t'apprête à faire une bêtise... ?
Hypothèse/info./pO/prag. VQ
-Et toi t'allais continuer et il te dit.... ?
Hypothèse/info./pO/prag. VQ
-Ne bouge plus ou ne bouge p ?
Hypothèse/info./alt/prag. VQ
-Donc qu'est-ce qui dirait ? qu'est-ce que tu as envie de mettre ?
Ctrl/info./pF/inférence
Ctrl/info./pF/texte
-Oh attention...t'es sûre que tu mets des 'ou' ?
Ctrl/info./QT/conn. de la langue
-Il faut réfléchir avant de faire quoi ?
Ctrl/info./pO/inférence
Ctrl/info./pO/texte
-Oui, finir, parce qu'il est déjà monté. ..on est d'accord ?
régul

-Ta branche sans dange...bizarre ! peut-être qu'il n'y avait pas de point là ?
Hypothèse/info./QT/conn. de la langue
-Est-ce que tu peux redire la phrase sans mettre le point là mais en allant jusqu'au point qui est là ?
requête
-Ah ! tu sens la nuance ?
Ctrl/info./QT/conn. de la langue
-Hein ? par rapport à ce que tu as dit tout à l'heure ?
Ctrl/reformulation/QT/conn. de la langue
-C'est très important ces points là ... tu sais ce que c'est ? (pointe un ' !')
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-Affirmation, super.... Ça veut dire quoi ?
Dde de clarif./info./pF/conn. de la langue
-Est-ce que je pose une question ?
Ctrl/info./QT/conn. de la langue
-Non, par contre tu dis que c'est une affirmation... c'est quoi ça ?
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-Quand on met un point comme ça (*pointe le point d'interrogation*), ?
Ctrl/reformulation/pF/conn. de la langue
-Mais ici on n'interroge pas . On appelle ça un point d'excl ?
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-Il en est certain...voilà. Et puis des fois quand on s'exclame on dit aussi parfois oh ! on est étonné, on est surpris..oh super ! ...tu vois là je m'exclame ! Tu vois ?
phatique
-Mais est-ce que je pose une question ?
Ctrl/info./QT/conn. de la langue
-tu vois par exemple je dis : oh super ! est-ce que je te pose une question ?
Ctrl/info./QT/conn. de la langue
-Et si je te dis Oh ? super ?
Ctrl/info./QT/conn. de la langue
-Est-ce qu'il pose une question ou il est sûr de ce qu'il va dire ?
Ctrl/info./alt/inférence
Ctrl/info/alt/conn. langue
-Il est sûr de quoi, ce schtroumpf ?
Ctrl/info./pF/inférence
Ctrl/info/pF/texte
-Oui et qui c'est elle dans l'histoire ?qui ce serait 'elle' ?
Ctrl/info./pF/inférence
Ctrl/info/pF/texte
Ctrl/info/pF/conn. langue
-Qui c'est elle ?
Ctrl/reformulation/pF/inférence
Ctrl/info./pF/texte
-Elle quoi ?
Dde de clarif./info./pO./inférence
Dde de clarif/info/pO/texte
-C'était une schtroumpfette ? c'était la schtroumpfette ?
Hypothèse/info./QT/BD
-Est-ce que c'était la schtroumpfette ?
Ctrl/info./QT/BD
-T'as déjà vu les schtroumpfs ?

Ctrl/info./QT/conn. du monde
-donc si on parle de lui, on dirait 'elle' ?
Ctrl/info./QT/connaissance de la langue
Ctrl/info/QT/logique
-Ben si on parle de lui on dirait elle ?
Ctrl/reformulation/QT/c onn. de la langue
Ctrl/reformulation/QT/logique
72/On dirait quoi ?
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-Ça parle de quoi ?
Ctrl/info./non-ind./inférence
Ctrl/info./non-ind./texte BD
-Qu'est ce qui peut se passer sans le schtroumpf ?...elle mm mm sans toi ?
Ctrl/info./non-ind./inférence
Ctrl/info./non-ind./texte BD
-De qui peut-on parler en disant 'elle' ?
Ctrl/info./pF/inférence
Ctrl/info./pF/texte
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
-De qui, de quoi, je peux parler en disant elle ...Dans cette phrase ?
Ctrl/info./pF/inférence
Ctrl/info./pF/texte
Ctrl/info./pF/ conn. de la langue
-A présent.. 'tu' c'est qui ?
Ctrl/info./pF/inférence
Ctrl/info./pF /texte
-Couper quoi ?
Ctrl/info./pF/texte
-Qui ça peut être elle ?
Ctrl/info./pF/conn. de la langue
Ctrl/info./pF/inférence
Ctrl/info./pF/texte
-Elle ? qu'est-ce qui va se passer ?
Ctrl/info./pO/inférence BD
-Elle branche sans toi ? ben non si j'ai mis 'elle' c'est que je veux remplacer le mot branche, tu comprends ?
rhétorique
-Qu'est-ce qu'elle va faire la branche ?
Ctrl/info./pF/inférence BD
-Donc qu'est-ce que tu vas dire ?
Ctrl/info./pF/ inférence
Ctrl/info/pF/texte
-Ça marche ?
phatique
-...donc il est ?
Ctrl/info./pO/conn. de la langue
Ctrl/info/pO/logique
-c'est ça que tu veux dire ?
Echo
-Ou que je suis (refait courir ses doigts sur la table)... ?
Hypothèse/info./pF/conn. de la langue
-Justement par là... tu préfères celle-là ?
Avis/info./QT/conn. de la langue
-Surenté ?
Echo
-C'est quoi la prudence ?
Ctrl/info./pO/conn. de la langue -lexique
-Faire gaffe... et la sûreté ?

Ctrl/info./pO/conn. de la langue-lexique
 -Qu'est-ce que dans le mot sûreté tu entends comme mot ?
 Ctrl/info./pO/conn. de la langue-lexique
 -Sur ? Oui sur ça veut dire quoi ?
 Ctrl/info./pF/conn. de la langue-lexique
 -Oui, ça veut dire quoi quand on dit qu'il est sur ?
 Ctrl/reformulation/pF/conn. de la langue-lexique
 -D'accord...qu'il a confiance en ce qui dit...c'est ça que tu veux dire ?
 echo
 -D'accord...donc ça veut dire que quand on fait gaffe, on est sûr ?
 Hypothèse/reformulation/QT/conn. de la langue-lexique
 Hypothèse/reformulation/QT/ logique
 -Est-ce que tu trouves que je parle bien quand je dis ça ?
 Ctrl/info./QT/conn. de la langue
 -Qu'est-ce qu'elle t'apprend cette leçon en fait ?
 Ctrl/info./pO/inférence BD
 -A quoi ?
 Dde de clarif./pO/inférence BD
 -Au danger de quoi ?
 Dde de clarif./pF/inférence BD
 -Voilà...oui mais il faut faire quoi ?
 Ctrl/info./pF/inférence BD
 -Oui, mais faut faire quoi ?
 Ctrl/info./pF/inférence BD
 -Donc ça suffit pas de dire de faire gaffe...faire gaffe à quoi ?
 Ctrl/info./pF/inférence BD
 -qu'est-ce qui arrivera après ?
 Ctrl/info./pF/inférence BD
 -Donc qu'est-ce qui se passe finalement à la fin de l'histoire ?
 Ctrl/info./pF/inférence BD
 -(ortho regarde le dessin) Il a toujours pas scié sa branche ?
 rhétorique
 -Et c'est quoi ça ?
 Ctrl/info./pF/BD
 -Attend il est en train de couper quelle branche ?

Ctrl/info./pF/BD
 -Donc elle est tombée et en même temps elle est toujours sur l'arbre ?
 Hypothèse/info./QT/BD
 -Qu'est-ce qui te reste à faire ?
 Ctrl/info./pF/inférence BD
 -quand la branche tombe...son fantôme ne reste pas là ?
 Hypothèse/info./QT/inférence BD
 Hypothèse/info./QT/logique
 -Si je te poussais ...tu tombais par terre, le fantôme de JULIE ne continue pas à être assis là ?
 Hypothèse/info./QT/prag. VQ
 Hypothèse/info./QT/logique
 -Oui OK.... Ah oui ... moi j'vois un schtroumpf ..mais il est où le 2^{ème} ?
 Ctrl/info./pO/BD
 -Ah ben on le voit pas ?
 rhétorique
 -alors qu'est-ce que t'en conclus de cette histoire ?
 Ctrl/info./pF/inférence BD
 -D'accord... elle est bien...mais qui a donné des conseils à l'autre ?
 Ctrl/info./pF/ inférence BD
 -Alors ?
 Ctrl/info./pO/ inférence BD
 119/Qu'est-ce que tu comprends de cette histoire ?
 Ctrl/reformulation/pO/ inférence BD
 -Mais...est-ce qu'il a été prudent lui ?
 Hypothèse/info./QT/inférence BD
 -Pourquoi ?
 Dde de clarif./info./PF/ BD
 -Il était sur le mauvais c ?
 Hypothèse/info./pF/BD
 -Mais ?
 régul
 -Voilà, il en pas tenu compte pour lui...d'accord ?... alors comment t'as trouvé ça ?
 Avis/info./non-ind./méta
 -Difficile ?
 Hypothèse/info./QT/méta
 -Ça va ?
 echo

RESUME

Ce travail regroupe l'analyse de plusieurs études de cas pour lesquelles trois types de support (video, texte court et BD) ont été proposés à trois enfants de fin de primaire (10- 11 ans). Le terrain d'observation est la relation duelle qui s'instaure avec l'orthophoniste autour de ces activités. Celles-ci nécessitent la réalisation d'inférences afin que la compréhension des histoires soit la plus complète et correcte possible. Chaque support contient en effet plusieurs éléments implicites.

L'observation porte particulièrement sur le déroulement de l'activité, et sur les questions posées par l'orthophoniste. L'objectif est de faire cheminer l'enfant vers la mise en liens des différents éléments explicites et implicites de l'histoire, et permettre ainsi l'élaboration d'une représentation cohérente.

Une grille de codification pour qualifier les questions de l'orthophoniste est utilisée. Elle concerne le type de questions, le domaine sur lequel porte les questions et l'objectif sous-jacent de ces questions. L'analyse vise à dégager chez l'orthophoniste des tendances de conduite d'entretien, et des éléments qui témoignent de son adaptation face à l'enfant en difficulté de compréhension. L'analyse est également l'occasion de faire le lien avec différents modèles de compréhension que la psychologie cognitive propose.

L'analyse du déroulement de chaque séquence permet également de suivre l'évolution de ce que nous appelons 'ruptures de compréhension' chez l'enfant, et les moyens et attitudes de l'orthophoniste pour arriver à la réparation de ces dites-ruptures. Nous établissons un lien direct entre le nombre et la gravité des ruptures relevées chez l'enfant et la qualité de sa compréhension de l'histoire.

La mise en perspective des propos, réponses et attitudes des enfants dans chacune des trois situations, avec les apports de plusieurs bilans (LMC-R, TCS et L2MA partiel) contribue à déterminer chez eux quelques stratégies de fonctionnement et attitudes prédominantes.

SUMMAR

This work gathers the analysis of several case studies for which three forms of medium (video, short text and comics) were proposed to three children of end of primary education (10-11 years old). First, we observe the dual relations with the speech therapist during these activities. Children have to realize inferences, so that the comprehension of the stories is as complete and correct as possible. Each medium contains several implicit elements indeed.

The observation relates particularly on the course of the activity, and the questions asked by the speech therapist. The objective is to make the child setting bonds between explicit and implicit elements of the story, and thus to allow the development of a coherent representation. We used a grid of coding to qualify the questions of the speech therapist. It relates to the type of questions, the field on which carries the questions and the underlying objective of these questions.

The analysis aims at showing the strategies of the speech therapist when she carries out a conversation with the child and what are the elements which testify to its adaptation to the child who has difficulty of comprehension. The analysis is also the occasion to establish the link with various models of comprehension which cognitive psychology proposes.

The analysis of the course of each sequence also makes it possible to follow the evolution of what we call "ruptures of comprehension" in the child, and means and attitudes of the speech therapist to arrive at the repair of these known as-ruptures

Thanks to the analysis of the comments, answers and attitudes of the children in each of three situations, and to the contributions of several assessments (LMC-R, TCS and partial L2MA tests) we try to determine some of their strategies and main attitudes.

Mots clefs

préhension

- Rupture de compréhension
- Représentation cohérente
- Situations d'implicite
- Inférences
- Modèles cognitifs de compréhension
- Questions
- Conduite d'entretien

Key words

prehension

- Break of comprehension
- Coherent representation
- Implicit situations
- Inferences
- Cognitive models of comprehension
- Questions
- Leading interview