



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

[Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4](#)

[Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10](#)

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



MÉMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOAPHONISTE

Par

**ASTRUZ Laura
DILLENSEGER Marie**

**ANALYSE DES COMPÉTENCES DISCURSIVES ET
CONVERSATIONNELLES D'ADULTES VICTIMES
D'UN TRAUMATISME CRÂNIEN SÉVÈRE
ENTRE 10 ET 15 ANS**

Tome 1

Maître de Mémoire
GONZALEZ Sibylle

Membres du Jury

**AUJOGUES Emmanuelle
FERRERO Valérie
PEILLON Anne**

Date de Soutenance
27 juin 2013

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président Pr. GILLY François-Noël	Vice-président CEVU M. LALLE Philippe
Vice-président CA M. BEN HADID Hamda	Vice-président CS M. GILLET Germain
Directeur Général des Services M. HELLEU Alain	

1.1. Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est Directeur Pr. ETIENNE Jérôme	U.F.R d'Odontologie Directeur Pr. BOURGEOIS Denis
U.F.R de Médecine et de maïeutique - Lyon-Sud Charles Mérieux Directeur Pr. BURILLON Carole	Institut des Sciences Pharmaceutiques et Biologiques Directeur Pr. VINCIGUERRA Christine
Comité de Coordination des Etudes Médicales (C.C.E.M.) Pr. GILLY François Noël	Institut des Sciences et Techniques de la Réadaptation Directeur Pr. MATILLON Yves
	Département de Formation et Centre de Recherche en Biologie Humaine Directeur Pr. FARGE Pierre

1.2. Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies Directeur M. DE MARCHI Fabien	IUFM Directeur M. MOUGNIOTTE Alain
U.F.R. de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (S.T.A.P.S.) Directeur M. COLLIGNON Claude	POLYTECH LYON Directeur M. FOURNIER Pascal
Institut des Sciences Financières et d'Assurance (I.S.F.A.) Directeur M. LEBOISNE Nicolas	Ecole Supérieure de Chimie Physique Électronique de Lyon (ESCPE) Directeur M. PIGNAULT Gérard
Observatoire Astronomique de Lyon M. GUIDERDONI Bruno	IUT LYON 1 Directeur M. VITON Christophe

**2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION
ORTHOPHONIE**

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. Associé BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
GENTIL Claire
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
BONNEL Corinne
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier en premier lieu notre maître de mémoire, Mme Gonzalez, de nous avoir aiguillées dans le choix du sujet, d'avoir suivi pas à pas l'élaboration et la réalisation du projet, et d'avoir enrichi notre étude grâce à ses connaissances éclairées. Merci pour ses encouragements et pour ses conseils avisés.

Nous remercions Mme Chantran, médecin MPR, et Mme Pasquier, cadre rééducateur-orthophoniste au Centre de rééducation pédiatrique Romans Ferrari de Miribel, ainsi que M. Lhermenault, directeur de ce Centre. Nous avons pu, grâce à eux, parcourir les dossiers médicaux et ainsi constituer notre population. Merci de leur collaboration et de leur confiance.

Nous remercions l'ensemble des professionnels de l'ISTR, en particulier Mme Bo et Mme Witko, pour leur encadrement et le soutien apporté à ce projet de recherche.

Merci à notre jury de lecture et en particulier à Mme Peillon, dont les remarques constructives et encourageantes nous ont permis de réaliser une exploitation optimale de nos données et une meilleure mise en valeur de notre travail.

Nous remercions Mme Hilaire-Debove pour son investissement lors de l'élaboration de la grille d'analyse du discours narratif et pour ses connaissances en termes de corpus.

Disponible, réactive et professionnelle, Mme Potocki a réalisé les analyses statistiques pour notre étude. Nous la remercions pour son savoir-faire et son savoir-être dans l'accompagnement des étudiants et le suivi méthodologique.

Merci à M. Jagot pour l'envoi du PFIC en version française et à Mme Peter-Favre pour la transmission du Protocole d'Analyse Pragmatique accompagné de ses notes de traduction.

Nous remercions Mme Bouriot, documentaliste aux HCL, pour l'aide apportée quant à la recherche bibliographique.

Nous remercions le lycée professionnel ORT-Lyon d'avoir cru en notre projet et de nous avoir aidées dans la constitution de notre groupe contrôle. Un grand merci également à tous nos sujets pour leur participation, pour leur accueil chaleureux et pour leur investissement lors des passations.

Un grand merci à nos proches pour leur soutien jour après jour. Merci également à Gilles pour l'impression du mémoire.

Et surtout, merci à toi, d'avoir travaillé à mes côtés pendant deux années à l'élaboration de ce projet. Ton soutien m'a été précieux.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. Université Claude Bernard Lyon1	2
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THÉORIQUE	9
I. APPROCHE PRAGMATIQUE DU DISCOURS ET DE LA CONVERSATION	10
1. <i>La pragmatique : définition et contexte théorique</i>	10
2. <i>La conversation : concepts-clés</i>	11
3. <i>Le discours narratif.....</i>	12
4. <i>Aspects développementaux des compétences pragmatiques et discursives</i>	14
II. CARACTÉRISTIQUES ET CONSÉQUENCES D'UN TRAUMATISME CRÂNIEN SÉVÈRE CHEZ L'ENFANT ET L'ADOLESCENT	16
1. <i>Le traumatisme crânien.....</i>	16
2. <i>Lésions diffuses et influence de l'âge de survenue.....</i>	17
3. <i>Conséquences neuropsychologiques d'un TC sévère chez l'enfant et l'adolescent</i>	18
4. <i>Les troubles de la communication consécutifs à un TC</i>	21
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	25
I. PROBLEMATIQUE	26
1. <i>Hypothèse théorique</i>	27
PARTIE EXPÉRIMENTALE	28
I. POPULATION	29
1. <i>Sélection de la population</i>	29
2. <i>Présentation des sujets traumatisés crâniens.....</i>	30
3. <i>Présentation du groupe contrôle</i>	35
II. PROTOCOLE EXPERIMENTAL : MATERIEL ET PROCEDURE.....	35
1. <i>Présentation du matériel de recueil de données.....</i>	35
2. <i>Protocole expérimental et procédure</i>	38
3. <i>Matériel d'analyse des données</i>	39
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	44
I. H1 : LA CONVERSATION.....	45
1. <i>Résultats statistiques</i>	45
2. <i>Analyse par sujet</i>	46
II. H2 : LE DISCOURS NARRATIF	55
1. <i>Analyse quantitative</i>	55
2. <i>Analyse qualitative.....</i>	56
III. H3 : LA COMPREHENSION DE L'IMPLICITE	61
DISCUSSION DES RÉSULTATS	62
I. INTERPRETATION DE NOS RESULTATS AU REGARD DE NOS HYPOTHESES	63
1. <i>Hypothèse théorique</i>	63
II. LIMITES DE NOTRE ÉTUDE.....	68
1. <i>Limites liées aux conditions de passation</i>	68
2. <i>Limites liées à la population</i>	68
III. PISTES DE RECHERCHES ULTERIEURES	69
1. <i>Pistes concernant la population ciblée</i>	69
2. <i>Pistes concernant le protocole expérimental</i>	70
3. <i>Pistes concernant l'élaboration d'outils orthophoniques adaptés à cette population</i>	73
CONCLUSION.....	74

RÉFÉRENCES.....	75
GLOSSAIRE	81
ANNEXES.....	82
ANNEXE I : ECHELLE DE GLASGOW OU GLASGOW COMA SCALE (GCS)	83
1. <i>Présentation de l'échelle</i>	83
2. <i>Explication de l'examen</i>	83
3. <i>Résultats</i>	84
4. <i>Limites</i>	84
ANNEXE II : QUESTIONNAIRE TELEPHONIQUE DESTINE AUX SUJETS TC	85
ANNEXE III : TABLEAU DE PLANIFICATION ET DE SCORE SEMANTIQUE DU COURT METRAGE « LA BAGUETTE »	88
ANNEXE IV : TRAME NARRATIVE DE L'HISTOIRE EN IMAGES « FROG, WHERE ARE YOU ? ».....	89
ANNEXE V : NORMES DE TRANSCRIPTION DES CORPUS	90
ANNEXE VI : CONTENU DE LA GRILLE PFIC EN RELATION AVEC LES MAXIMES DE GRICE	91
ANNEXE VII : CONTENU DE LA GRILLE PAP	92
ANNEXE VIII : GRILLE D'EVALUATION DU DISCOURS	93
ANNEXE IX : STRUCTURE NARRATIVE DE L'HISTOIRE EN IMAGES « FROG, WHERE ARE YOU ? »	94
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	97
TABLE DES MATIÈRES	98

INTRODUCTION

Actuellement, le traumatisme crânien sévère constitue la première cause de mortalité et de handicap avant 45 ans, handicap qui devient souvent « invisible » à distance de l'accident, mais n'en demeure pas moins une entrave à l'épanouissement social et professionnel. « Invisible », parce que si le pronostic moteur est généralement favorable à long terme, les séquelles neuropsychologiques peuvent quant à elles perdurer et retentir lourdement sur le devenir des traumatisés crâniens, se répercutant notamment sur leur communication.

Ces troubles communicationnels, qui concernent rarement les aspects formels du langage, sont pour cette raison peu sensibles aux tests orthophoniques traditionnels. En effet, comme l'indique la formule de Wiig (1988), reprise par de nombreux auteurs, « Les traumatisés crâniens parlent mieux qu'ils ne communiquent ». Autrement dit, leurs troubles relèvent davantage du domaine de la pragmatique du langage, d'où l'intérêt de les étudier sous l'angle de cette approche fonctionnelle qu'est la pragmatique.

Si de nombreuses études ont été menées sur des cohortes d'adultes à court et moyen terme de l'accident, nous manquons en revanche de données concernant les conséquences à long terme d'un traumatisme crânien sévère, a fortiori chez les enfants et les adolescents.

Selon la majorité des auteurs récents, la précocité des lésions cérébrales serait un facteur de mauvais pronostic neuropsychologique, d'autant plus si elles sont diffuses. Mais qu'en est-il si le traumatisme crânien (TC) survient dans une période de transition entre l'enfance et l'adolescence ? Les principales fonctions cognitives et les acquisitions élémentaires étant en place, on peut s'attendre à un meilleur pronostic que pour le jeune enfant mais pour autant, la problématique n'est pas la même que chez l'adulte. D'une part, certaines fonctions supérieures se développent tardivement, notamment les fonctions exécutives qui sont essentielles aux apprentissages et plus généralement, à l'adaptation à l'environnement. D'autre part, on peut s'interroger sur les conséquences psychoaffectives d'un TC venant interrompre brutalement un processus de socialisation et de construction identitaire. Quel impact sur le devenir de ces jeunes victimes d'un TC grave ? Les troubles de la communication décrits dans la littérature perdurent-ils à distance de l'accident, dans leurs vies d'adultes ? Si oui, dans quelle mesure et comment ces difficultés se manifestent-elles dans leur discours et en situation d'échange ?

Afin de répondre à ces questionnements et avec l'objectif de pouvoir mieux cerner les besoins de cette population en termes d'intervention orthophonique, nous avons mené une étude auprès d'adultes ayant subi un TC sévère entre 10 et 15 ans. Notre étude a consisté à les confronter à différentes tâches ciblant leurs compétences discursives et conversationnelles, sur les plans expressif et réceptif.

Dans un premier temps, nous décrirons le contexte théorique dans lequel s'inscrit notre étude, à savoir la pragmatique. Après avoir défini les concepts de base de cette approche, nous aborderons les aspects développementaux du discours et de la conversation, compétences s'élaborant sur de nombreuses années et de façon multidéterminée.

Le second volet de notre partie théorique concernera les caractéristiques d'un traumatisme crânien sévère et ses conséquences neuropsychologiques, en se focalisant particulièrement sur les lésions survenues au cours de l'enfance et de l'adolescence.

De ces données théoriques émergent une problématique et des hypothèses que nous exposerons dans un deuxième temps.

La présentation de notre population et de notre protocole expérimental fera l'objet de la troisième partie de ce mémoire.

Enfin, les deux dernières parties seront consacrées à nos résultats, à leur interprétation et à leur discussion au regard de notre problématique et de nos hypothèses.

Chapitre I

PARTIE THÉORIQUE

I. APPROCHE PRAGMATIQUE DU DISCOURS ET DE LA CONVERSATION

1. La pragmatique : définition et contexte théorique

1.1. La communication

La pragmatique s'inscrit dans un vaste champ d'étude, celui de la communication humaine, intéressant diverses disciplines telles que la psychologie clinique, la sociologie, la neuropsychologie et la linguistique.

L'acte de communication met en jeu au moins deux individus : un locuteur et un interlocuteur. Le locuteur (émetteur) utilise un système de codes linguistiques, gestuels et sociaux, pour produire un message destiné à un interlocuteur (récepteur). Le message véhicule d'une part un contenu sémantique et d'autre part un contenu relationnel, témoin de la nature de la relation unissant les interlocuteurs. Ce message est en constante évolution en fonction des signaux (verbaux et non verbaux) adressés par l'interlocuteur, appelés rétroaction ou feed-back (Bateson, 1950).

Selon le modèle de Bloom et Lahey (1978), la compétence langagière se situe à l'intersection de trois composantes, que sont la Forme (Comment dire ?), le Contenu (Quoi dire ?) et l'Utilisation (Pourquoi dire ?). C'est sur cette troisième composante que se focalise la pragmatique, que nous allons maintenant définir.

1.2. Définition de la pragmatique

1.2.1. La pragmatique : une approche fonctionnelle du langage

Selon Bernicot (1998), la pragmatique désigne « l'étude sociale, cognitive et culturelle du langage et de la communication, qui se donne pour objectif de répondre à la question : comment définir et étudier l'utilisation du langage ? »

Par opposition aux approches linguistiques classiques, focalisées sur les aspects formels du langage, la pragmatique est une approche fonctionnelle du langage dans la mesure où elle s'intéresse à son utilisation. En effet, la pragmatique a pour objectif de réinsérer l'énoncé produit dans l'acte de communication, c'est-à-dire de décrire les relations entre l'énoncé, les interlocuteurs et la situation de communication (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

Notons que le concept de pragmatique est plus ou moins large selon les auteurs, certains y intégrant la compétence discursive sous le terme général de « compétences de la communication », puisque les deux composantes sont étroitement liées (Schelstraete, 2011).

1.2.2. La compétence pragmatique

Alors que la compétence linguistique correspond à la maîtrise du code de la langue, la compétence pragmatique désigne la capacité d'un individu à effectuer des choix de contenu, de forme et de fonction appropriés au contexte. Cette capacité requiert d'une part des habiletés spécifiques à la gestion des conversations et d'autre part des habiletés cognitives générales (Hupet, 1996).

Abordons à présent quelques concepts-clés de la pragmatique, nécessaires à la compréhension de l'analyse que nous mènerons dans le cadre de notre étude.

2. La conversation : concepts-clés

2.1. Le principe de coopération et les maximes conversationnelles

En entrant dans un processus de communication, les interlocuteurs entreprennent une activité commune et sont censés collaborer à la réussite de cette activité. Pour cela, ils doivent respecter un ensemble de règles de communication régies par un accord tacite entre les interlocuteurs, nommé principe de coopération (Grice, 1979). Ce principe se décline en quatre maximes conversationnelles.

La maxime de quantité (ou d'exhaustivité) demande au locuteur de fournir une quantité d'informations appropriée (ni plus ni moins d'informations que nécessaire). La maxime de qualité suppose la sincérité du locuteur, qui doit croire en ce qu'il affirme et avoir de bonnes raisons de l'affirmer. Il doit être authentique et s'engager dans ce qu'il dit. La maxime de relation (ou de pertinence) renvoie à la nécessité de dire les choses à propos. Le locuteur doit produire un énoncé pertinent, relativement au contexte et aux énoncés précédents. Enfin, la maxime de manière demande au locuteur de tenir des propos clairs et sans ambiguïté, aussi bien au niveau de la formulation (propos formulés dans l'ordre approprié, choix lexicaux adéquats, registre adapté) que de la prononciation.

Ces règles implicites assurent la continuité de l'échange et jouent un rôle majeur dans l'interprétation des énoncés.

2.2. Les actes de langage

L'acte de langage est une notion introduite par Austin (1962) et Searle (1969), philosophes pour lesquels le langage est avant tout un moyen d'action sur le monde (« Dire c'est faire »). Unité de base de la conversation, l'acte de langage renvoie à « l'acte social posé intentionnellement par le locuteur lors de la production d'un énoncé » (Duchêne May-Carle, 2000).

Selon la théorie des actes de langage, tout énoncé possède à la fois une valeur locutoire (informative) qui correspond à ce qui est dit linguistiquement, et une valeur illocutoire, à savoir l'acte social sous-tendu par l'énoncé et renvoyant à l'intention du locuteur.

La valeur perlocutoire de l'énoncé est l'effet réellement produit, qui peut coïncider ou non avec l'intention initiale du locuteur.

Il arrive que le contenu informatif de l'énoncé et son but illocutoire se recouvrent parfaitement. C'est le cas des actes de langage directs, qui sont totalement explicites et permettent une lecture directe de l'intention du locuteur. Mais le plus souvent, le sens littéral de l'énoncé ne correspond pas exactement (parfois même pas du tout) au sens réellement communiqué. On parle alors d'acte de langage indirect. Pour accéder au sens implicite de l'énoncé, l'interlocuteur va devoir produire des inférences.

2.3. Les inférences

Selon Duchêne May-Carle (2000, p.6), l'inférence est « une procédure qui permet aux interlocuteurs de se comprendre verbalement même si toute information n'est pas explicitée ». Ainsi, pour accéder à la signification de l'énoncé et à l'intention du locuteur, l'interlocuteur se livre à un ensemble de calculs interprétatifs, appelés processus inférentiels. Ce raisonnement se base sur plusieurs compétences et savoirs, tels que la maîtrise du code verbal, les principes généraux de la communication (et notamment les maximes conversationnelles), les connaissances encyclopédiques et logiques communes aux participants de l'échange, ainsi que le contexte de l'énonciation.

L'interlocuteur doit également, pour récupérer l'intentionnalité du locuteur, émettre des hypothèses sur l'état d'esprit de ce dernier dans la situation donnée. La compréhension et la production des processus inférentiels fait donc intervenir des compétences relatives à la théorie de l'esprit (Moeschler et Reboul, 1994). Pour cela, l'interlocuteur doit être capable d'interpréter les indices contextuels disponibles et notamment les indices émotionnels non verbaux transmis par le locuteur (expressions faciales, prosodie, posture, etc). L'ensemble de ces capacités mises en œuvre en situation de communication, souvent regroupées sous le terme de « cognition sociale », est largement dépendant des régions cérébrales frontales (Delanoë et al., 2007).

3. Le discours narratif

3.1. Intérêts d'étudier le discours narratif

Les compétences narratives faisant appel à des habiletés à la fois linguistiques, discursives et pragmatiques, leur évaluation apparaît comme une démarche plus complète et plus performante que les tests structuraux. En effet, la situation de récit, souvent rencontrée dans la vie quotidienne, permet un meilleur accès au langage fonctionnel que les épreuves orthophoniques classiques, peu révélatrices des aptitudes en interaction. C'est ce que soulignent Norbury et Bishop (2003) : « Le récit est un moyen d'accéder au langage élaboré et à ses subtilités, ainsi qu'aux capacités pragmatiques ».

3.2. Caractéristiques du discours narratif

Le récit est une « méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une séquence d'événements supposés réels, une séquence parallèle de propositions verbales » (Labov et Valetzky, 1967, cités par Kern, 1997, p. 6). Produire un récit est une tâche complexe nécessitant l'activation simultanée de nombreuses fonctions cognitives telles que l'attention, la mémoire, les fonctions exécutives et le langage.

L'analyse du discours peut s'effectuer sous deux angles : celui de la macrostructure et celui de la microstructure. L'analyse de la microstructure isole les propositions et les mots dans le but d'étudier les aspects linguistiques formels (phonétiques, lexicaux et syntaxiques) tandis que l'analyse de la macrostructure porte sur l'articulation globale des propositions entre elles, à l'échelle du discours. En raison de notre intérêt pour le discours dans sa globalité, nous nous focaliserons davantage sur la macrostructure. Cette dernière s'analyse sous deux aspects fondamentaux que sont la cohérence et la cohésion.

3.2.1. La cohérence

La cohérence est « l'ensemble des caractéristiques qui font qu'un discours est adéquat dans son contexte, perçu comme un tout et qu'il mène à un acte de communication réussi » (Carell 1982, Hassan 1984, cités par Patry, 1993). Elle dépend à la fois du contenu informatif délivré par le locuteur et en même temps de l'organisation de ces informations. Développons plus précisément ces deux points essentiels.

a. L'informativité

Il s'agit de fournir à l'interlocuteur la quantité nécessaire d'informations pertinentes, sans lesquelles le récit ne pourra être entièrement compris. Cette notion est assimilable au respect des maximes de quantité et de pertinence déjà présentées. L'informativité implique de tenir compte des connaissances de l'interlocuteur (théorie de l'esprit).

b. L'organisation des informations

La structuration du contenu sémantique doit répondre au respect de la trame narrative et de la chronologie, nécessitant la mise en œuvre de capacités de planification.

La séquence narrative (Adam, 1992, cité par De Weck et Marro, 2010) est généralement constituée de cinq phases : la situation initiale (introduction avec présentation du cadre général), la force transformatrice (événement initial déclencheur impliquant des modifications du cadre initial et un problème à résoudre), la dynamique de l'action (tentatives de résolution du problème), la force équilibrante (résolution du problème) et la situation finale, à savoir un nouvel état d'équilibre des protagonistes donnant éventuellement lieu à une conclusion ou moralité. Cette cinquième phase est facultative. La structuration temporelle de l'histoire correspond à l'organisation générale de la chronologie des événements.

Notons que la fluence verbale, bien que faisant partie des aspects microstructurels du discours, est un facteur influençant la cohérence. En effet, selon Bliss, Mc Cabe et Miranda (1998), les disfluences (faux départs, excès de répétitions, d'hésitation, etc.) nuisent à la cohérence du discours en interférant avec la transmission du message.

3.2.2. La cohésion

Selon Halliday et Hasan (1976), la cohésion correspond aux relations de sens qui existent au sein d'un texte et sans lesquelles il ne peut être défini comme texte. Un discours est cohésif si l'on y trouve le maintien des relations temporelles, thématiques et référentielles (Plantier, 1996). On distingue trois types de cohésion, à savoir les cohésions verbale, anaphorique et la connexion.

La cohésion verbale concerne l'utilisation des temps verbaux et notamment le respect d'un temps d'ancrage tout au long du discours. La cohésion anaphorique correspond à l'introduction, au maintien et à la réintroduction des référents (lieu, personnages, objets) dans le récit. Enfin, la connexion renvoie à l'utilisation de connecteurs assurant les relations entre les contenus propositionnels, mais aussi entre les actes d'énonciation. Ils encodent les liens logiques et/ou temporels existant entre les évènements relatés, jouant ainsi un rôle essentiel dans la cohérence du discours en contribuant à son organisation globale. Notons trois types de connecteurs particulièrement prégnants dans l'étude du récit : les déictiques, les marqueurs de relations logiques et les marqueurs de temps. (Hilaire-Debove et Durand, 2008).

4. Aspects développementaux des compétences pragmatiques et discursives

Les compétences discursives et pragmatiques font l'objet d'un développement multidéterminé, se déroulant sur de nombreuses années. Les situations mobilisant ces compétences sont généralement complexes car elles nécessitent l'intégration de multiples sources d'information, telles que la représentation du discours, le contexte, le thème de la conversation, des connaissances générales du monde stockées en mémoire à long terme (notamment pour effectuer les inférences), des compétences sociales (adaptation à l'interlocuteur). Ces opérations complexes devant être gérées simultanément, elles sollicitent fortement des capacités cognitives générales d'intégration de l'information et de maintien en mémoire de travail.

En résumé, « le développement des compétences discursives et pragmatiques est tributaire des acquisitions linguistiques, d'acquisitions spécifiques, du développement cognitif et du développement social » (Schelstraete, 2011, p.215).

4.1. Développement des compétences pragmatiques

Actuellement, il n'existe pas de modèle développemental de référence concernant les habiletés pragmatiques chez le sujet tout venant, et les données à ce sujet restent insuffisamment précises. Cela s'expliquerait en partie par la grande sensibilité de ces compétences aux variations contextuelles (variations de tâches, d'interlocuteurs, de matériel, etc.) ainsi que par leur évolution sur de nombreuses années (Schelstraete, 2011).

Nous savons que les habiletés conversationnelles de base (attention conjointe, régie de l'échange, gestion des thèmes, etc.) se mettent en place précocement et sont globalement présentes à l'âge de 5 ans. Cependant, elles se perfectionnent et s'enrichissent progressivement, évoluant toute la vie au fil des expériences (Coquet, 2005). Ainsi, l'informativité, la compréhension du langage non littéral ou encore la diversité des actes de langage et leur efficacité en termes d'intention, se développent jusqu'à environ 9-10 ans et les habiletés métapragmatiques bien au-delà.

Selon Montfort (2005), l'évolution des registres de communication se poursuit jusqu'à l'âge adulte de façon inégale en fonction des exigences du milieu social. Le registre particulier de l'adolescent contribue au processus de différenciation et d'identification au groupe, souvent altéré chez les sujets présentant des troubles du langage et de la communication. En effet, les compétences discursives et pragmatiques sont déterminantes pour le développement social et certains auteurs évoquent à ce sujet un risque de spirale sociale négative (Brinton et Fujuki, 1993 ; Mc Cabe, 2005).

4.2. Développement du récit

Selon Kern (1997), le développement du récit s'effectue essentiellement entre 4 et 12 ans. Il se caractérise par l'enrichissement progressif de la trame narrative, l'émergence d'une hiérarchisation consciente des différents constituants, l'apparition d'un fil conducteur et l'évolution des marques de cohésion. Toutefois, bien que globalement mature à 12 ans, il continue d'évoluer jusqu'à l'âge adulte vers un mode narratif-interprétatif avec l'apparition de la double-causalité, des capacités d'anticipation, une amélioration de la fluidité du récit et de sa cohérence. Cette amélioration tardive peut être mise en lien avec le développement des fonctions exécutives jusqu'à l'adolescence et notamment l'augmentation des capacités de planification jusqu'à 15 ans (Levin et Hanten, 2005).

Enfin, notons que les compétences narratives sont significativement liées à la réussite scolaire et à la socialisation (Fazio, Naremore et Connell, 1996, cités par Schelstraete, 2011). A ce propos, Mc Cabe et Marshall (2006) ont montré que l'amélioration des capacités narratives se répercutait favorablement sur les relations avec les pairs.

Schelstraete (2011) souligne que malgré leur importance cruciale pour le bien-être de l'individu, très peu d'études ont été réalisées à ce jour sur le bénéfice des thérapies portant sur les compétences discursives et pragmatiques.

II. CARACTÉRISTIQUES ET CONSÉQUENCES D'UN TRAUMATISME CRÂNIEN SÉVÈRE CHEZ L'ENFANT ET L'ADOLESCENT

1. Le traumatisme crânien

1.1. Définition, étiologies et épidémiologie

On appelle traumatisme crânio-cérébral (TCC), ou traumatisme crânien (TC), toute atteinte cérébrale caractérisée par une destruction et/ou un dysfonctionnement du tissu cérébral, provoqués par un contact brusque entre le tissu cérébral et la boîte crânienne. Cette « blessure » du cerveau, sur lequel s'est exercée une force physique externe, engendre une altération de l'état de conscience et des déficiences motrices, cognitives et comportementales (Cohadon, Castel, Richer, Mazaux et Loiseau, 1998).

En France, l'incidence des TC serait d'environ 281/100 000 dont 80% de TC légers, 11% de TC modérés, 9% de TC graves et une mortalité de 7,8%. On note une nette prédominance masculine (2 hommes pour 1 femme), avec un pic d'incidence situé entre 15 et 25 ans. Les deux autres pics d'incidence concernent les enfants de moins de 5 ans et les personnes de plus de 75 ans. Les principales étiologies des TC sont d'abord les accidents de la voie publique (60%) puis les chutes (21 à 32%) qui concernent essentiellement les jeunes enfants et les personnes âgées (Tiret, Hausherr, Thicoipe, Garros, Maurette et al., 1986 ; Pradat-Diehl, Chevignard, Mazevert et Vassilev, 2002).

Actuellement, le TC grave est la première cause de mortalité et de handicap sévère avant 45 ans (Masson, 2000). Responsable de séquelles cognitives et comportementales importantes, il est une source majeure de handicap chez l'enfant et l'adolescent, dont le potentiel évolutif est alors sévèrement réduit. En effet, si le pronostic est généralement favorable concernant les troubles moteurs, nous verrons que les séquelles neuropsychologiques constituent à long terme un handicap « invisible » qui retentit lourdement sur l'avenir de ces sujets (Chevignard, Toure, Brugel et Laurent-Vannier, 2009 ; Carpentier, Riegel, Poidevin, Dhellemmes, Krivosic-Haber, 2002).

1.2. Classification

Deux critères principaux permettent de distinguer les trois degrés de gravité d'un TC.

Le premier est fondé sur la Glasgow Coma Scale (GCS) (annexe I) de Teasdale et Jennet (1974, cités par Cohadon et al., 1998). Le score Glasgow doit être calculé au cours des six premières heures suivant l'accident. Situé entre 3 et 15, il renseigne sur le niveau d'altération de la conscience. Le TC est léger si le GCS est compris entre 13 et 15, modéré entre 9 et 12 et sévère (ou grave) lorsque le GCS se situe entre 3 et 8.

Le second critère correspond à la durée de l'amnésie post-traumatique (APT). La majorité des auteurs considère que l'APT commence le jour de l'accident et se termine au retour

de la « mémoire continue ». De nombreuses études ont montré la valeur prédictive de la durée de l'APT sur la récupération des séquelles à long terme. Ainsi le TC est considéré comme léger si la durée de l'APT n'excède pas 1h, modéré si l'APT dure entre 1h et 24h, sévère si elle dépasse 24h.

1.3. Mécanismes du traumatisme crânien et lésions engendrées

Un TC peut causer des lésions initiales de deux types. Les lésions focales sont générées par des mécanismes de contact, à savoir le coup (lésion cérébrale directe) et le contrecoup (le cerveau vient percuter la boîte crânienne de l'autre côté, créant une autre lésion). Quant aux lésions diffuses, elles sont liées à des mécanismes d'inertie provoquant des distorsions, ruptures et/ou étirements axonaux. Ces lésions initiales peuvent être responsables de lésions secondaires modifiant la pression intracrânienne, telles que les hématomes, les gonflements vasculaires, les œdèmes cérébraux ou l'hydrocéphalie. Le pronostic vital est surtout lié à l'étendue des lésions axonales diffuses et aux phénomènes d'aggravation secondaire (Barat et Mazaux, 1986 cités par Plantier, 1996).

Une des particularités des TC chez l'enfant est la fréquence des polytraumatismes avec lésions diffuses, laissant présager peu de possibilités compensatoires et impliquant un pronostic neuropsychologique défavorable (Chevignard et al., 2009).

2. Lésions diffuses et influence de l'âge de survenue

Le pronostic en cas de lésion cérébrale précoce a longtemps été considéré comme meilleur chez l'enfant, en raison de la supériorité de son potentiel de plasticité cérébrale (principe de Kennard, 1936). Or, si le pronostic vital et moteur est effectivement meilleur chez l'enfant, les auteurs s'accordent actuellement à dire que la précocité des lésions est un facteur de mauvais pronostic neuropsychologique, notamment en cas de lésions de zones stratégiques comme le lobe frontal et d'autant plus si les lésions sont diffuses (Chevignard et al., 2009). En effet, les lésions focales permettent une poursuite tardive de la myélinisation* (terme défini dans le glossaire) et de la synaptogenèse* des territoires non lésés contrairement aux lésions diffuses. En cas de TC grave, les compétences acquises avant la lésion peuvent résister mais l'acquisition et la consolidation de nouvelles connaissances risquent d'être compromises (Carpentier et al., 2002 ; Mc Donald, 2001). Cette altération des capacités d'apprentissage est d'autant plus délétère chez le jeune enfant, qui a acquis peu de compétences avant l'accident. Les conséquences ne sont pas forcément manifestes à court terme puisque l'enfant récupère généralement son niveau antérieur, mais elles le deviennent à distance du TC.

On note un seuil critique, situé aux alentours de 5-6 ans selon les auteurs (Carpentier et al., 2002). En cas de TC survenu avant ce seuil, le sujet garderait des séquelles plus sévères, avec des difficultés dans les acquisitions élémentaires telles que la lecture et l'écriture, s'ajoutant aux troubles cognitifs classiques. En revanche, lorsque l'accident survient à l'adolescence, la plupart des acquisitions étant réalisées, l'évolution serait davantage marquée par les troubles cognitifs et comportementaux qui retentiront notamment sur la communication (Kozlowski, Daveluy, Delhemmes, Carpentier et Rousseaux, 2008).

3. Conséquences neuropsychologiques d'un TC sévère chez l'enfant et l'adolescent

Comme nous l'avons déjà évoqué, le handicap le plus durable et le plus lourd suite à un TC n'est généralement pas le handicap moteur mais le handicap « invisible » constitué par les séquelles cognitives et comportementales. Notre étude portant sur une évaluation de la communication à distance de l'accident, nous avons choisi de ne pas décrire les troubles moteurs mais de nous focaliser sur les atteintes neuropsychologiques.

3.1. Le syndrome dysexécutif

Le syndrome dysexécutif, particulièrement fréquent chez les traumatisés crâniens, résulte d'une atteinte cérébrale au niveau du cortex préfrontal ou encore d'une atteinte des connexions le reliant aux autres structures cérébrales. Le lobe préfrontal est la zone la plus antérieure et la plus développée du lobe frontal. Son développement, rapide jusqu'à l'âge de 6 ans, se poursuit ensuite jusqu'à l'adolescence. Cette zone interagit avec la plupart des aires cérébrales et est responsable des activités humaines les plus élaborées. Par la mise en relation des données internes et externes à l'individu, elle assure l'autonomie du sujet dans son environnement et favorise ainsi la mise en œuvre de conduites adaptées aux situations nouvelles et complexes (Peter-Favre, 2001).

L'ensemble des habiletés permettant de s'adapter à ces situations nouvelles et complexes se nomme fonctions exécutives. Elles comprennent des entités plus ou moins indépendantes telles que les capacités d'initiation et de planification des tâches à accomplir, la sélection et l'élaboration de stratégies adaptées, le maintien de l'attention, le séquençage moteur et comportemental des actions, la flexibilité mentale, l'inhibition, l'autocontrôle et la capacité à vérifier la pertinence du résultat de l'action (Levin et Hanten, 2005 ; Lezac et al., 1994, cités par Dardier, 2004). Le syndrome dysexécutif désigne l'atteinte de ces fonctions. Le sujet dysexécutif éprouvera donc des difficultés à s'adapter aux situations complexes et aux modifications de l'environnement.

En outre, selon Chevignard et al. (2009), l'atteinte des fonctions exécutives est responsable d'une altération des capacités d'apprentissage et d'un déficit d'acquisition des règles sociales. De même, Sainson (2007) évoque un lien étroit entre les troubles de la communication et le déficit exécutif. Nous reviendrons plus en détail sur ce lien dans notre partie sur les troubles de la pragmatique du langage.

3.2. Les troubles mnésiques

Les troubles mnésiques constituent la séquelle la plus fréquente d'un TC grave à 6 mois de l'accident, générant une plainte importante des patients et de leur entourage (Boisson et al., 1995). La mémoire à long terme est altérée chez 50% des TC graves, dans toutes ses modalités : visuelle et auditive, antérograde et rétrograde, sémantique et épisodique (Levin, Song, Ewing-Cobbs, Chapman et Mendelsohn, 2001). Les troubles se manifestent surtout en situation de rappel libre et la mémoire épisodique antérograde serait la plus affectée (Rigaud, 2007). D'autre part, Levin et al. (2001) observent une détérioration de la

mémoire de travail entre la première et la deuxième année post-TC, se répercutant sur les habiletés discursives et conversationnelles.

Les troubles mnésiques observés seraient essentiellement imputables aux troubles exécutifs et attentionnels, lesquels entravent la mise en place de stratégies d'apprentissage et donc la possibilité d'un encodage efficace (Van der Linden et Meulemans, 1995).

3.3. Les troubles de l'attention et de la vitesse de traitement de l'information

Azouvi, Couillet et Agar (1998) relatent des difficultés d'attention chez 30 à 50% des TC sévères, qui seraient essentiellement liées à une diminution de la vitesse de traitement de l'information. Cette lenteur cognitive est proportionnelle à la gravité du TC et tend à persister de manière significative à distance de celui-ci. Les difficultés attentionnelles concernent plus particulièrement les attentions sélective et divisée. Le déficit en attention sélective se traduit par une distractibilité importante due à la difficulté à se focaliser sur le stimulus pertinent et à inhiber les stimuli non pertinents (Derouesné et Bakchine, 2000). Ces difficultés seraient donc liées au syndrome dysexécutif. Quant au déficit en attention divisée, il se manifeste par des difficultés à partager les ressources attentionnelles entre plusieurs stimuli pertinents (Cohadon et al., 1998). En effet, les ressources attentionnelles étant réduites, une fatigabilité importante apparaît lors de la réalisation de tâches complexes. L'attention soutenue serait, elle aussi, limitée par la fatigabilité (North, 1995 ; Belmont, Agar, Hugeron, Gallais, Azouvi, 2006).

Notons que la fatigue est une plainte fréquente, concernant 43% à 73% des traumatisés crâniens selon les études. Elle est causée par les efforts importants devant être fournis par ces patients pour maintenir un bon niveau de performance malgré les déficits cognitifs et la lenteur (Belmont et al., 2006).

3.4. Les troubles comportementaux et psychoaffectifs

Le traumatisme crânien constitue une effraction à la fois organique et psychique, entraînant souvent des modifications importantes du comportement et de la personnalité. Cette problématique est majorée à l'adolescence, période charnière où le développement physique autant que psychique sont très importants dans la construction de l'identité. Il apparaît donc essentiel d'aider ces jeunes à conserver et/ou à se reconstruire une identité psychique effective, notamment grâce à des groupes de parole pour adolescents cérébrolésés (Toubert-Duffort et Courtinat-Camps, 2013).

Les troubles du comportement peuvent être immédiats ou différés, et seraient corrélés à la durée du coma et de l'APT (Plantier, 1996). Crowe (1992) décrit deux tableaux possibles en fonction de la localisation des lésions. Le « versant pseudo-dépressif » se caractérise par une apathie, un désintérêt, une inertie motrice, un retrait social et une indifférence affective. Le « versant pseudo-psychopathique » se manifeste quant à lui par des troubles du jugement moral, un comportement désinhibé, puéril, égocentrique et impulsif, accompagné d'une labilité émotionnelle.

Les troubles du comportement social sont souvent plus sévères chez l'enfant et le jeune adolescent que chez l'adulte TC. En effet, les lésions précoces viennent interrompre la maturation des processus de socialisation, qui seront plus difficilement acquis par la suite. Notons que les troubles comportementaux peuvent s'amplifier voire apparaître à l'adolescence, chez des enfants qui semblaient avoir récupéré de leur TC (Chevignard et al., 2009). Ils représentent une séquelle sous-estimée et pourtant très invalidante des TC graves, limitant l'autonomie des patients et mettant en péril leur épanouissement social et scolaire (Plantier, 1996 ; Carpentier et al., 2002).

3.5. Déni des troubles et anosognosie

L'anosognosie, particulièrement fréquente chez les patients TC, se définit comme l'absence de conscience ou la méconnaissance d'un déficit ou d'une maladie, secondaire à une lésion cérébrale et ne pouvant s'expliquer par un déficit sensoriel ou moteur (Dubrey, Allain et Le Gall, 2006). Elle constitue une entrave à l'investissement du patient dans la rééducation, mais aussi à sa réinsertion sociale et scolaire. La prise de conscience des difficultés est donc un élément déterminant quant à l'évolution de la rééducation. Selon Joseph et al. (1995), bien que le degré d'anosognosie diminue entre un an et trois ans post-TC, de nombreux patients ont tendance à garder une mauvaise appréciation de leurs difficultés. Toutefois, ceci n'est pas uniquement imputable à l'anosognosie. Il est important de considérer la part de déni des troubles, qui résulte d'un mécanisme de défense psychologique.

3.6. Hétérogénéité des séquelles neuropsychologiques

Les TC constituent une population très hétérogène, pour laquelle il faut s'attendre à d'importantes variations intra et interindividuelles, et ce quel que soit l'âge de survenue (Drechsler, 2001 ; Moran et Gillon, 2004). Les profils neuropsychologiques diffèrent considérablement en fonction de l'atteinte cérébrale (type de lésions, étendue, localisation), de l'âge au moment du TC et de multiples facteurs endogènes et exogènes (qualité de l'entourage, investissement du patient dans la rééducation, capacités antérieures, etc.). Concernant le langage, l'existence d'une pré-morbidité serait notamment un prédicteur fort quant au devenir des sujets, et le fait d'avoir au contraire de bonnes compétences langagières avant l'accident serait un facteur « protecteur » quant à la récupération post-TC, bien que cette notion doive être encore examinée à travers des études longitudinales (Wetherington et Hooper, 2006 ; Sullivan et Riccio, 2010).

En cas de TC sévère, l'association de troubles neuropsychologiques multiples est quasiment systématique, entraînant une surcharge cognitive rapide et offrant peu de possibilités compensatoires (Drechsler, 2001). Cette interaction de troubles a des répercussions sur la compétence communicative des sujets, qui requiert non seulement des aptitudes langagières mais également de nombreuses habiletés cognitives et psychosociales, déficitaires chez les TC sévères. Ainsi les termes de « troubles cognitivo-communicationnels » ou de « troubles cognitifs de la communication » sont-ils fréquemment employés pour décrire les déficits consécutifs aux traumatismes crâniens (Cohadon et al., 1998 ; Mc Donald, 2001).

4. Les troubles de la communication consécutifs à un TC

4.1. Les troubles du langage formel, de la voix et de la parole

4.1.1. L'aphasie post-traumatique

L'aphasie post-traumatique est rare (5 à 11% d'incidence) et survient en cas de lésion traumatique des aires du langage. La sémiologie la plus fréquente est celle d'une aphasie anomique pure, caractérisée par un manque du mot donnant lieu à une expression hésitante et peu informative. Le tableau de l'aphasie transcorticale sensorielle arrive en deuxième position, associant un manque du mot, des paraphasies et des troubles de compréhension modérés. Bien que les troubles cognitifs associés puissent entraver la rééducation, le pronostic de l'aphasie post-traumatique est généralement favorable. (Plantier, 1996 ; Mazaux et al., 1997).

4.1.2. Les troubles de la voix et de la parole

Les troubles phonatoires, articulatoires et prosodiques, particulièrement fréquents et durables chez les TC graves, peuvent constituer un handicap social important.

La dysarthrie concerne 30 à 40% des victimes de TC, avec une incidence corrélée à la durée du coma. En raison du caractère diffus des lésions, les TC graves présentent généralement des dysarthries mixtes, avec le plus souvent des tableaux de dysarthries cérébelleuse et spastique. Les caractéristiques les plus constantes sont l'imprécision articulatoire, associée à une hypernasalité et à des troubles phonatoires. La dysphonie post-traumatique est généralement secondaire à l'intubation prolongée pendant le coma, responsable d'ulcérasions ou de lésions directes du larynx. Plus rarement, on observe des dysphonies dues à une atteinte bulbaire ou à la compression de nerfs crâniens. Enfin, les TC graves présentent très souvent une dysprosodie, caractérisée par un débit ralenti dans 70% des cas, des pauses allongées, une accentuation trop faible ou au contraire exagérée et une insuffisance de modulations de hauteur et d'intensité. Altérant le caractère naturel de la parole, ces éléments gênent donc la communication (Auzou, 2007 ; Plantier, 1996).

4.1.3. Les troubles de la fluence verbale

Suite à un TC sévère, on observe fréquemment une période de mutisme akinétique* transitoire, suivie par une réduction de la fluence verbale qui serait d'autant plus sévère que le TC est précoce (Levin et al., 2001). On observe également des troubles de la fluence liées au déficit exécutif (perséverations, difficultés d'évocation, disfluences).

En règle générale et contrairement aux patients victimes d'accidents vasculaires cérébraux, les TC conservent rarement des troubles linguistiques structurels notables. Comme nous allons le constater maintenant, les déficits observés relèvent davantage du domaine de la pragmatique, d'où la formule reprise par de nombreux auteurs selon laquelle « les traumatisés crâniens parlent mieux qu'ils ne communiquent ».

4.2. Les troubles de la communication

Les recherches menées en pragmatique auprès d'enfants et d'adolescents TC, et plus spécifiquement lésés frontaux, ont montré l'existence de troubles du langage en contexte ne pouvant être mis en évidence par les tests classiques d'évaluation du langage. Ces troubles affectent notamment les interactions sociales, le discours, la compréhension de l'implicite et les aspects non verbaux de la communication (Delanoë et al., 2007).

4.2.1. Les troubles des interactions sociales

En conversation, on relève chez les traumatisés crâniens des difficultés à respecter les conventions sociales, avec un non respect de l'alternance des tours de parole (interruptions intempestives, pauses trop courtes ou excessives, etc.), un manque de tact et parfois un excès de familiarité ou au contraire de distance. Les auteurs mentionnent également des difficultés pour suivre une conversation à plusieurs. Dans leur étude de 2008, Benoit et Laborie rapportent des difficultés pour initier ou relancer la conversation, pour maintenir le thème de l'échange et y contribuer de façon pertinente, ainsi qu'un déficit d'adaptation à l'interlocuteur et à la situation. Dans son analyse conversationnelle chez une jeune femme victime d'un TC avec lésions bifrontales, Peter (1995) note elle aussi des difficultés dans l'introduction et le maintien des thèmes, ainsi qu'une inadéquation dans la gestion des tours de parole.

Une étude de Stronach et Turkstra (2008) démontre la présence de troubles de la cognition sociale chez les adolescents TC, se manifestant par des scores chutés à des tâches de théorie de l'esprit ainsi que par une utilisation de termes mentalistes significativement inférieure au groupe contrôle en conversation. L'acquisition de troubles de la cognition sociale est particulièrement pénalisante pour les enfants et adolescents, chez qui les habiletés sociales sont en cours de développement et les relations sociales en pleine construction. Dans une étude portant sur l'impact social à long terme d'un TC sévère survenu entre 8 et 12 ans, les sujets évoquent la pauvreté de leurs relations sociales et la réduction de leurs compétences sociales (cercle vicieux), accompagnées d'un sentiment d'isolation et d'une mésestime d'eux-mêmes. (Muscara, Catroppa, Eren et Anderson, 2009). L'évaluation de la cognition sociale est donc une composante importante de l'évaluation de la communication chez l'enfant et l'adolescent.

4.2.2. Les troubles du discours

De nombreuses études ont rapporté des déficits dans le discours des traumatisés crâniens. Tout d'abord, les auteurs notent un manque de cohérence et de cohésion, caractérisé par des troubles de l'organisation logique du discours et notamment par une insuffisance et une inadéquation des liens causaux et chronologiques (Auzou et al., 2007 ; Plantier, 1996). Les auteurs s'accordent également sur la présence d'un trouble de l'informativité se manifestant par un bavardage excessif, l'emploi d'expressions vagues et/ou figées, des ambiguïtés, des digressions, des détails superflus, un excès de répétitions, d'interjections et de pauses (Plantier, 1996 ; Mazaux et al., 1997).

Sur le plan microstructurel du discours, Chaume et Violland (2001) ne trouvent pas de différence entre les sujets TC et le groupe contrôle au niveau lexical. En revanche, elles notent des phrases plus simples et plus courtes chez les sujets TC, pouvant résulter d'un déficit en mémoire de travail (Brookshire, Chapman, Song et Levin, 2000).

Par ailleurs, une étude de 2004 sur des enfants victimes de TC sévères a montré qu'ils avaient tendance, lorsqu'on leur demandait de résumer une histoire, à simplement répéter les informations telles quelles, manifestant une plus grande dépendance à l'histoire que les enfants tout-venants, qui eux s'appropriaient les informations afin de les restituer de manière plus personnelle. (Chapman, Sparks, Levin, Dennis, Roncardin, Zang, 2004).

4.2.3. Les troubles de la gestion de l'implicite

Chez les traumatisés crâniens, le traitement des énoncés implicites est généralement altéré. En effet, selon Duchêne May-Carle (2000), le traitement inférentiel requiert des stratégies relevant du raisonnement, de la mémoire, de la compétence pragmatique et des connaissances encyclopédiques, pouvant être déficitaires chez les traumatisés crâniens.

De nombreux auteurs notent chez les sujets TC des difficultés importantes dans la compréhension des actes de langage indirects (métaphores, humour, ironie, sarcasme) ainsi que dans le traitement de la polysémie (Chevignard et al., 2009 ; Dennis et Barnes, 2001). Désormais bien décrites chez les adultes, ces difficultés n'ont pas fait l'objet d'analyses complètes chez les enfants et adolescents (du moins à notre connaissance et selon Dardier, 2007), mais les données existantes démontrent que la présence de lésions frontales accentuerait leurs déficits en compréhension du langage non littéral. Ces déficits s'expliqueraient en grande partie par des difficultés à traiter les indices contextuels des situations sociales (Mc Donald, 2001). Notons à quel point ces troubles peuvent être invalidants au passage à l'adolescence, où le mode d'utilisation de la langue évolue justement vers une libération du concret (jeux de mots, verlan, métaphores) et où ce processus contribue à consolider le sentiment d'appartenance à un groupe (Gérard, 1993).

4.2.4. Les troubles de la communication non verbale

De nombreuses études ont démontré la haute influence des paramètres non verbaux et paraverbaux sur la qualité de l'interaction. Or, la littérature rapporte une altération de ces aspects chez les TC graves, se manifestant par une inadéquation de la posture, de la proxémique, de la prosodie, des gestes et des expressions faciales. Ainsi, Sainson (2007) observe une absence de gestes co-verbaux de la part du sujet TC grave, ainsi qu'un regard figé. Aubert et al. (2004) notent eux aussi une inadéquation ou une absence de regard pour 3/4 des sujets victimes de TC sévères, exprimant selon eux un état de surcharge cognitive. D'ordinaire, le regard à l'interlocuteur occupe moins de la moitié du temps de parole et évoque un traitement de l'information en cours. Ces auteurs observent d'autre part une inadéquation et/ou une rareté des gestes emblématiques et illustrateurs. Peter (1995) évoque également des rires et sourires inadaptés.

Au niveau réceptif, les auteurs mentionnent un déficit de prise en compte des signaux émis par l'interlocuteur, entraînant des difficultés pour saisir l'intention de celui-ci. De ce fait, les sujets TC éprouveraient des difficultés à adapter leur comportement et leur

discours à l'interlocuteur et au contexte, pouvant générer une sensation de malaise (Mc Donald, 2001 ; Bernicot, Dardier, Fayada, Pillon et Dubois, 2001 ; Mazaux et al., 1997). Une étude de Delanoë et al. (2007) menée auprès d'enfants et adolescents lésés frontaux a démontré qu'ils présentaient des difficultés subtiles dans l'analyse des indices émotionnels en situation sociale. De plus, contrairement aux sujets témoins, les patients justifiaient souvent leurs réponses en évoquant des éléments non pertinents (détails ou références à leur expérience personnelle). Ce dernier point rejoint les observations d'études antérieures selon lesquelles les patients lésés frontaux font souvent référence à leur expérience personnelle et sont influencés par des détails non pertinents inhérents au matériel proposé, ce qui perturbe leur analyse du contexte et les conduit souvent à une compréhension erronée des situations sociales. Cette compréhension partielle des situations constitue un obstacle majeur dans la vie quotidienne des patients cérébrolésés.

4.3. Hypothèses explicatives des troubles pragmatiques

De nombreux auteurs ont mis en évidence un lien étroit entre les troubles exécutifs et communicationnels. La capacité à générer des solutions alternatives, régie par les fonctions exécutives, serait le meilleur prédicteur d'un comportement adapté en société. En effet, les fonctions exécutives interviennent dans l'apprentissage et le respect des règles sociales, la gestion des thèmes conversationnels, l'adaptation à l'interlocuteur et au contexte mais aussi la structuration du discours. Ainsi, alors que certaines difficultés pragmatiques seraient directement liées à une perturbation des compétences linguistiques, d'autres seraient imputables à des troubles cognitifs non linguistiques, en particulier exécutifs. (Peter, 1995 ; Sainson, 2007 ; Chevignard et al., 2009).

Les troubles de la mémoire de travail retentissent également sur les habiletés de communication, les ressources en mémoire de travail devant être suffisantes pour élaborer un récit, gérer une conversation ou encore comprendre le langage élaboré et implicite (Biddle, Mc Cabe et Bliss, 1996 ; Hay et Moran, 2005 ; Mazeau, 1999).

Enfin, pour certains auteurs, un déficit de théorie de l'esprit serait à l'origine des difficultés pragmatiques des TC, qui éprouveraient des difficultés à se représenter l'état mental de l'interlocuteur et à s'en servir pour comprendre, prévoir et juger des énonciations. Cependant, les tâches relatives à la théorie de l'esprit nécessitent généralement la participation des fonctions exécutives et de la mémoire de travail, reconnues comme altérées chez la plupart des enfants et adolescents TC. D'autres auteurs défendent l'idée d'un déficit spécifique de la cognition sociale. Concernant les adolescents TC, des études ont démontré chez ces sujets d'une part, des troubles de la théorie de l'esprit et d'autre part, une préservation des connaissances à propos des états mentaux et de leurs effets sur le comportement. Cela suggérerait plutôt que les performances des sujets étaient altérées par leurs troubles cognitifs, en particulier exécutifs et de mémoire de travail (Peter Favre, 2001 ; Stronach et Turchstra, 2008).

Actuellement, le débat persiste concernant les liens entre mémoire de travail, fonctions exécutives et cognition sociale. Bien qu'il soit difficile de déterminer précisément la cause des déficits pragmatiques des traumatisés crâniens, les données actuelles suggèrent plutôt qu'ils résulteraient de l'interaction des différents troubles que nous venons de citer et en particulier de l'atteinte exécutive.

Chapitre II

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

I. Problématique

Un traumatisme crânien sévère engendre généralement de nombreuses séquelles neuropsychologiques altérant la communication des sujets et plus particulièrement ses aspects pragmatiques, en lien avec l'atteinte des fonctions exécutives. Les études menées à court et moyen terme rapportent d'une part des troubles du discours et d'autre part des troubles des interactions sociales se manifestant en conversation.

Sur le plan discursif, les composantes essentiellement atteintes sont l'informativité et l'organisation logique du discours (insuffisance de cohérence et de cohésion). Sur le plan conversationnel, les auteurs relèvent des déficits dans la gestion de l'échange et dans le respect des conventions sociales, renvoyant globalement au non respect des maximes de Grice (1979). Des difficultés de compréhension de l'implicite interviendraient également dans les déficits communicationnels observés. Enfin, la communication est altérée non seulement dans ses aspects verbaux mais aussi dans ses aspects paraverbaux et non verbaux, sur les plans réceptif et expressif (Plantier, 1996 ; Mazaux et al., 1997 ; Auzou et al., 2007 ; Peter, 1995 ; Duchêne May-Carle, 1997 ; Bernicot et al., 2001).

Les TC constituent toutefois une population très hétérogène pour laquelle il faut s'attendre à des profils neuropsychologiques divers en fonction des caractéristiques de l'atteinte cérébrale, de l'âge de survenue et de multiples facteurs endogènes et exogènes (Dreschler, 2001 ; Moran et Gillon, 2004).

Actuellement, si de nombreuses études ont été réalisées sur des cohortes d'adultes à court et moyen terme de leur accident, nous manquons en revanche de données sur les conséquences à long et très long terme d'un traumatisme crânien sévère, a fortiori survenu chez l'enfant et l'adolescent. La communauté scientifique tend actuellement vers un consensus selon lequel la précocité des lésions cérébrales diffuses serait un facteur de mauvais pronostic neuropsychologique (Carpentier et al., 2002 ; Chevignard et al., 2009 ; Mc Donald, 2001). Qu'en est-il si le TC survient dans une période de transition entre l'enfance et l'adolescence ? La maturité cognitive du sujet étant alors proche de celle de l'adulte, elle laisse présager d'un meilleur pronostic que pour le jeune enfant. Cependant, certaines fonctions se développent tardivement, notamment les fonctions exécutives qui déterminent fortement l'adaptation à l'environnement. D'autre part, nous devons garder à l'esprit qu'un TC venant interrompre brutalement un processus de construction identitaire et de socialisation ne peut être sans conséquences psychoaffectives et sociales, et pèse probablement sur le pronostic de récupération et d'évolution de ces jeunes.

Nous avons mené une étude auprès d'adultes ayant subi un traumatisme crânien sévère entre 10 et 15 ans, dans le but d'analyser leurs compétences communicationnelles à long terme. Nous tenterons de répondre à la problématique suivante : Dans quelle mesure la communication de ces sujets est-elle affectée, dans ses aspects discursifs et conversationnels, à distance de l'accident ?

1. Hypothèse théorique

Les sujets TC obtiendront des performances significativement plus faibles par rapport aux sujets contrôles appariés, et ce aussi bien au niveau du discours que de la conversation.

1.1. Hypothèses opérationnelles

H1- Sur le plan conversationnel, les maximes de Grice seront moins bien respectées par les sujets TC que par leurs contrôles, en particulier les maximes de qualité, de quantité et de relation. Ainsi, les scores totaux du PFIC et du Protocole d'Analyse Pragmatique (PAP) devraient être inférieurs pour les sujets TC. Les déficits communicationnels s'observant aussi bien sur le plan verbal que sur les plans paraverbal et non verbal, les trois sous-scores du PAP devraient être plus faibles pour les sujets TC.

H2- Sur le plan discursif, des différences significatives sont également attendues. Au niveau microstructurel, les sujets TC devraient produire moins de propositions complexes ainsi que des pourcentages de fillers* et d'indicateurs de disfluence supérieurs, retentissant sur la cohérence. La différence devrait être plus marquée au niveau macrostructurel, avec un déficit de cohésion (pourcentage d'erreurs dans la cohésion anaphorique, dans la connexion, dans les changements verbaux) et un déficit de cohérence se manifestant par un trouble de l'informativité (score sémantique, nombre d'informations déviante) et de l'organisation du discours (respect de la trame narrative, redites et informations tardives).

H3- Sur le plan réceptif, les TC obtiendront des résultats significativement inférieurs à ceux des sujets contrôles au test « La gestion de l'implicite », en particulier aux questions nécessitant de produire des inférences (questions Logiques, Pragmatiques et Autres).

Chapitre III

PARTIE EXPÉRIMENTALE

I. Population

1. Sélection de la population

1.1. Critères d'inclusion

- Sujets francophones,
- Sujets adultes,
- Traumatisme crânien sévère (GCS entre 3 et 8),
- Traumatisme crânien survenu au cours de l'enfance (0-16 ans selon les limites de la pédiatrie),
- Délai entre le TC et l'observation supérieur à 5 ans, puisque nous souhaitions évaluer les conséquences à long terme, après consolidation et stabilisation des compétences.

Enfin, notons que nous pensions au départ retenir la plainte comme critère d'inclusion de nos sujets. En effet, pour des raisons éthiques, nous souhaitions n'inclure que des personnes ayant d'ores et déjà une plainte au sujet de leur communication. Nous avons finalement renoncé à cette idée pour deux raisons majeures. D'une part, nos résultats n'auraient été représentatifs que d'une partie de la population cible (celle ayant une plainte). D'autre part, pour valider scientifiquement l'appariement avec les sujets contrôles, les critères d'inclusion retenus devaient être les mêmes pour les deux groupes, exceptés bien sûr les critères concernant le TC. Ainsi la plainte ne pouvait pas être retenue comme critère d'inclusion, les sujets étant toutefois libres de leur participation.

1.2. Critères d'exclusion pré-traumatiques

- Déficience intellectuelle (Quotient Intellectuel Total inférieur à 70),
- Epilepsie,
- Troubles graves de la personnalité,
- Troubles développementaux du langage et des apprentissages.

1.3. Critères d'exclusion post-traumatiques

- Troubles graves de la personnalité,
- Apraxie gestuelle (afin que nous puissions évaluer la communication non verbale),
- Troubles sensoriels visuels et/ou auditifs majeurs,
- Troubles mnésiques et attentionnels majeurs. Il était nécessaire que les sujets puissent maintenir leur attention pendant la durée de nos épreuves. Par ailleurs, l'épreuve de restitution d'un court métrage requiert des capacités mnésiques.

Nous avons recruté notre population par l’intermédiaire du Dr Chantran et de Mme Pasquier, respectivement médecin MPR et cadre rééducateur au Centre de rééducation pédiatrique Romans Ferrari, situé à Miribel (01). Après consultation des dossiers et sélection des patients correspondant à nos critères, un courrier a été envoyé aux patients retenus pour les informer de notre étude, de notre collaboration avec le Centre Romans Ferrari, et les prévenir que nous allions les contacter. La sélection finale s’est effectuée par téléphone, à l’aide d’un questionnaire présenté ci-après dans la partie expérimentale. Nous avons également retiré de l’étude les sujets ne souhaitant pas participer.

2. Présentation des sujets traumatisés crâniens

Notre population est constituée de six adultes âgés de 22 ans 6 mois à 28 ans 9 mois au moment de la passation, tous victimes d’un TC sévère. Ce dernier est survenu entre 10 ans 7 mois et 15 ans selon nos sujets (moyenne d’âge : 13 ans 8 mois), soit dans une période de transition entre l’enfance et l’adolescence. Les passations ont eu lieu entre 8 ans 2 mois et 13 ans 11 mois après leur accident. Les prénoms des sujets ont été modifiés par souci de confidentialité.

2.1. Tableaux de présentation des sujets TC

Voici les principales données concernant les sujets TC. Dans le premier tableau figurent les informations sur leurs situations socioprofessionnelles. Dans le second tableau sont répertoriés les éléments relatifs à leur TC.

Sujets	Sexe	Age au moment de l’entrevue (ans ; mois)	Niveau scolaire (dernier diplôme obtenu)	Profession
Chloé	Féminin	24 ; 6	BAC + 2	Etudiante en Lettres (L3)
Damien	Masculin	26 ; 9	BAC général	En attente de formation pour être conseiller en gestion de patrimoine
Geoffrey	Masculin	27 ; 7	BAC Pro	Câbleur
Tim	Masculin	22 ; 6	Licence Pro	Dessinateur industriel (de charpentes métalliques)
Théo	Masculin	23 ; 5	BEP	Salarié en entreprise optique lunetterie
Joris	Masculin	28 ; 9	BEP	Magasinier/Livreur en ESAT

Tableau 1 : Données concernant le sexe, l’âge au moment de l’entrevue, le niveau scolaire et la profession actuelle des sujets TC

Sujets	Age de survenue du TC (ans ; mois)	Distance par rapport au TC (ans ; mois)	GCS	Données issues des dossiers médicaux
Chloé	10 ; 7	13 ; 11	4	Lésions axonales diffuses avec hématomes au niveau du tronc cérébral
Damien	13 ; 5	13 ; 4	7	Hématome extradural frontal droit et pariétal droit
Geoffrey	14 ; 4	13 ; 3	7	Hémorragie méningée avec pétéchies fronto-temporales et contusion du tronc cérébral
Tim	14 ; 4	8 ; 2	3	Contusion hémorragique frontale gauche, paraventriculaire frontale droite, et hémorragie intraventriculaire occipitale gauche
Théo	14 ; 7	8 ; 10	3	Contusions hémorragiques bifrontales avec contusions temporales gauche et fracture occipitale droit. Œdème cérébral diffus
Joris	15	13 ; 9	5	Lésions cérébrales multiples

Tableau 2 : Données concernant le TC (âge de survenue du TC, nombre d'années écoulées depuis le TC, score de Glasgow et lésions observées)

2.2. Eléments anamnestiques concernant chaque sujet

2.2.1. Chloé

a. Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques

Le traumatisme crânien de Chloé est survenu dans le cadre d'un accident de voiture alors qu'elle était âgée de 10 ans 7 mois. Après 14 jours de coma, Chloé s'est réveillée mutique mais communiquait tout de même par gestes et mimiques. Après démutisation, elle présentait une dysarthrie et une dysphonie de type cérébelleux. Elle avait une diplopie très gênante et a dû être opérée. Sur le plan phasique, on notait un manque du mot, un discours décousu, ainsi que des persévérations dues aux troubles exécutifs. Par ailleurs, Chloé présentait des troubles comportementaux de type frontal avec conduites d'opposition et désinhibition réactionnelle. Elle était très consciente de ses difficultés et vivait mal l'échec. Enfin, elle présentait des troubles attentionnels mais pas de troubles mnésiques.

b. Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet

Après être restée 18 mois au Centre Romans Ferrari, Chloé a réintégré un milieu scolaire ordinaire. Elle a redoublé sa 6^{ème} puis a poursuivi sa scolarité normalement. Elle a obtenu un Baccalauréat STG puis intégré une faculté de Lettres. Après avoir présenté plusieurs fois ses examens de 1^{ère} et 2^{ème} année, elle est à ce jour en 3^{ème} année de Lettres et souhaite travailler dans une bibliothèque. Chloé a un très bon contact avec les autres et

évalue sa communication à 8/10 lors du questionnaire téléphonique. Elle n'hésite pas à initier les échanges, se décrit comme bavarde et très expressive, joignant les gestes à la parole. Chloé a bénéficié d'un suivi orthophonique mais ce n'est plus le cas actuellement. Cependant, elle se plaint de difficultés pour s'exprimer clairement, d'autant plus que son impulsivité l'empêche de prendre son temps pour formuler ses propos. Elle évoque un manque du mot et des paraphasies verbales. Elle n'est parfois pas comprise et doit alors reformuler ses propos. Elle ne se plaint pas de difficultés de compréhension. En revanche, ses troubles visuels peuvent perturber sa lecture et la fatiguer. En effet, Chloé présente toujours une diplopie ainsi qu'un nystagmus.

2.2.2. Damien

a. Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques

Damien a subi un polytraumatisme crânien dans le cadre d'un accident de la voie publique, alors qu'il était âgé de 13 ans 5 mois. Après 11 jours de coma, Damien a présenté à son réveil des troubles exécutifs, avec en particulier un manque de flexibilité. En revanche, il a toujours eu un comportement adapté. L'attention divisée était déficiente, de même que la mémoire de travail. Sur le plan du langage, on notait un léger manque du mot et un manque de fluence. La compréhension était bonne.

b. Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet

Damien a eu une évolution rapidement favorable dans tous les domaines. Il n'a pas poursuivi l'orthophonie après sa sortie du centre de rééducation. Après avoir obtenu un Baccalauréat Scientifique, il a commencé un BTS dans l'immobilier qu'il n'a pas poursuivi jusqu'à son terme, ayant reçu une offre d'emploi au cours d'un stage. Damien a travaillé en tant que négociateur dans l'immobilier pendant cinq ans et s'apprête à faire une formation pour devenir conseiller en gestion de patrimoine. Il n'a pas de plainte particulière concernant sa communication, qu'il évalue à 8,5/10. Il dit ne pas forcément initier les échanges ni s'exprimer beaucoup, mais explique cela par sa nature réservée. Il pense ne pas avoir plus de difficultés communicationnelles que tout un chacun, que ce soit au niveau expressif ou réceptif, ce que confirme sa compagne.

2.2.3. Geoffrey

a. Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques

A 14 ans 4 mois, lors d'un accident de VTT, Geoffrey a été victime d'un traumatisme crânien sévère avec coma d'emblée (durée du coma inconnue). Dans les suites de son accident, il a eu des problèmes visuels importants (diplopie, strabisme), une dysphonie, une dysphagie, des troubles du raisonnement logique, des troubles mnésiques (difficultés d'apprentissage) et exécutifs (avec notamment un défaut d'initiative, des perséverations, un déficit de stratégies). Sur le plan du langage, on notait un manque du mot et des troubles de compréhension, ces derniers s'étant néanmoins rapidement améliorés.

b. Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet

Geoffrey a passé un Bac Professionnel en Comptabilité et un certificat de qualification en métallurgie. Il a actuellement 27 ans 7 mois, vit seul et exerce la profession de câbleur. Il a poursuivi l'orthophonie pendant plusieurs années après sa sortie de Romans Ferrari pour des troubles de la voix, de la déglutition et du langage (manque du mot). Actuellement, Geoffrey a une perception négative de sa communication, qu'il évalue à 3,5/10. Il semble avoir une conscience aigüe de ses difficultés. Il évoque un manque de confiance en lui le rendant mal à l'aise en conversation et dit ne presque jamais initier les échanges. Il éprouve des difficultés à suivre une conversation à plusieurs. Il évoque un manque du mot et des difficultés pour s'exprimer sur certains sujets, surtout lorsqu'il est fatigué. Enfin, il pense rencontrer des difficultés occasionnelles de compréhension fine.

2.2.4. Tim

a. Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques

A 14 ans 4 mois, alors qu'il était en scooter, Tim a été percuté par une voiture sur la voie publique et a présenté un traumatisme crânien sévère. Selon le dossier médical, cet accident n'a pas entraîné de difficulté particulière en langage oral. Seules des difficultés en orthographe étaient notées lors des bilans orthophoniques initiaux. Les capacités attentionnelles de Tim étaient préservées. Deux mois après l'accident, l'évolution du profil neuropsychologique était très favorable.

b. Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet

Après sa sortie du centre de rééducation, Tim a pu rejoindre le système scolaire ordinaire et n'a pas été suivi en orthophonie. Après avoir obtenu son Baccalauréat, il a entrepris des études universitaires et validé un DUT GMP (Génie Mécanique et Productique) puis une Licence Professionnelle. Actuellement, il travaille en tant que dessinateur de charpentes métalliques au sein d'un bureau d'études. Tim évalue sa communication à 8/10 et n'évoque pas de difficultés majeures à converser avec autrui. Il note cependant un léger manque du mot et dit devoir quelquefois répéter ses propos pour se faire comprendre.

2.2.5. Théo

a. Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques

Théo, alors âgé de 14 ans 7 mois, a été victime d'un traumatisme crânien grave suite à un accident de la voie publique. Il est resté 5 jours dans le coma. A son réveil, Théo présentait une otorragie qui n'a cependant pas entraîné de perte d'audition par la suite. Suite à l'accident, Théo présentait des troubles mnésiques, un déficit en mémoire de travail, ainsi que des troubles exécutifs caractérisés par un déficit de flexibilité mentale, de stratégies de recherche et une atteinte du raisonnement logique. Sur le plan langagier,

les bilans orthophoniques décrivaient un manque du mot, un discours réduit, un sentiment d'étrangeté face à certains mots. Par ailleurs, Théo était décrit comme particulièrement anxieux. Un trouble de l'affect était mentionné. Enfin, Théo était anosognosique. A 7 mois post-TC, il présentait toujours un manque du mot persistant ainsi qu'un déficit de stratégies de recherche. L'anosognosie était toujours présente, ainsi qu'un déni des troubles mnésiques.

b. Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet

Du fait de son accident, Théo a dû renoncer à un parcours scolaire en section sportive. Il a alors obtenu un BEP optique lunetterie et est actuellement à la recherche d'un emploi. A sa sortie du centre de rééducation, il n'a poursuivi les séances d'orthophonie que pendant deux mois pour ses difficultés de mémoire et d'évocation. Aujourd'hui, Théo dit être à l'aise en conversation. Il évalue sa communication à 8/10. Les principales difficultés qu'il rencontre sont de suivre une conversation à plusieurs et de rester concentré sur une tâche longue et pénible. Il évoque également des paraphasies sémantiques dont il a conscience et dit devoir répéter souvent ses propos pour se faire comprendre, surtout des personnes inconnues.

2.2.6. Joris

a. Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques

Lors d'un accident de la voie publique survenu juste avant ses 15 ans, Joris a subi un polytraumatisme crânien ayant entraîné 3 semaines de coma. A son réveil, il présentait un syndrome cérébelleux. Sur le plan mnésique, on observait un oubli à mesure. Au niveau de la voix et de la parole, on notait une dysarthrie, une dysphonie et une dysprosodie se manifestant par une voix monocorde et à un débit haché. Le regard était fixe et le visage inexpressif. Sur le plan linguistique, on notait un manque du mot ainsi que des paraphasies verbales sémantiques et morphologiques. Le discours était confus et ambigu. Joris présentait également des troubles exécutifs donnant lieu à une aspontanéité et des perséverations. Sur le plan comportemental, les comptes-rendus pluridisciplinaires décrivent une grande variabilité relationnelle, un comportement rigide, parfois colérique et souvent dans l'opposition. Enfin, Joris présentait une anosognosie à laquelle semblait s'ajouter une part de déni.

b. Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet

Suite à l'accident, Joris a effectué un BEP en comptabilité. Actuellement, il vit seul et travaille en tant que magasinier-livreur dans un ESAT. Joris a poursuivi l'orthophonie durant 6 ans après son accident mais dit ne pas se souvenir de la raison de ce suivi. Lors du questionnaire téléphonique que nous lui proposons, Joris signale très peu de difficultés. Sa seule plainte est de prononcer parfois un son à la place d'un autre. Il mentionne également des difficultés à rester concentré pendant une longue durée. Il évalue sa communication à 7/10, expliquant que pour lui sa communication est très bien comme elle est, que ce sont les autres qui pensent l'inverse et en particulier sa mère.

3. Présentation du groupe contrôle

Chaque sujet du groupe contrôle est apparié en âge, sexe et niveau scolaire avec un sujet traumatisé crânien de notre étude. Seul Geoffrey n'a pas de contrôle car nos recherches pour lui trouver un sujet apparié sont restées vaines.

Sujets contrôles	Sexe	Age au moment de l'entrevue (ans ; mois)	Niveau d'études - Profession actuelle
Chloé contrôle	Féminin	23 ; 10	BTS hôtellerie/restauration - Diplôme Ressources Humaines
Damien contrôle	Masculin	26 ; 5	Baccalauréat Général – Photographe
Tim contrôle	Masculin	22 ; 1	Licence Pro – Etudiant en Master « sécurité des systèmes informatiques »
Théo contrôle	Masculin	23 ; 1	CAP dans le bâtiment – en recherche d'emploi
Joris contrôle	Masculin	29 ; 4	CAP pâtisserie – Ouvrier dans une carrière

Tableau 3 : Données concernant les sujets contrôles (sexes, âge au moment de l'entrevue, niveau d'études et situation professionnelle actuelle)

II. Protocole expérimental : matériel et procédure

1. Présentation du matériel de recueil de données

1.1. Le questionnaire téléphonique

Notre questionnaire (annexe II), initialement élaboré par De Chambost et Delhom (2011) est majoritairement composé de questions extraites de l'Echelle de Communication Verbale de Bordeaux (ECVB, Darrigrand et Mazaux, 2000) et de quelques questions ajoutées pour les besoins de notre étude. Notons que l'ECVB est destinée en premier lieu à des sujets aphasiques, âgés de 15 ans et plus.

Globalement, après avoir pris note de la situation actuelle du sujet, de son passé orthophonique et des éventuels antécédents familiaux orthophoniques, les domaines interrogés dans ce questionnaire concernent les aptitudes de production et de compréhension en situation de communication quotidienne. Nous avons ajouté une question portant sur les ressources attentionnelles du sujet, et plus précisément sur l'attention soutenue, car nous devions nous assurer que le sujet pourrait maintenir son attention sans trop de difficultés durant toute la durée de notre protocole.

Nous avons gardé le mode d'évaluation graduel de l'ECVB, au sens où le sujet doit répondre à chaque question par « jamais », « quelquefois », « souvent » ou « toujours ». Enfin, le questionnaire se termine par une auto-évaluation de la communication du sujet sur une échelle de 1 à 10.

1.2. Les supports pour le recueil des discours narratifs

1.2.1. Le court métrage « La Baguette » (Philippe Pollet-Villard, 2003)

Ce court métrage avait été utilisé dans le protocole expérimental d'un mémoire en orthophonie portant sur l'évaluation des compétences conversationnelles et narratives d'adultes victimes d'un AVC pendant leur enfance (De Chambost et Delhom, 2011).

L'intérêt de reprendre ce même court métrage dans cette étude actuelle était double. D'une part, ce film présente une histoire cohérente, adaptée à l'âge de la population, il est de courte durée (environ 13 minutes) et comporte les différents constituants de la trame narrative (annexe III). D'autre part, nous souhaitions établir une comparaison des compétences narratives à long terme entre deux populations, à savoir victimes d'AVC et victimes de TC. Finalement, cette comparaison ne s'est pas avérée pertinente car nos populations différaient sur trop de points et les échantillons étaient trop faibles (4 sujets pour l'étude de De Chambost et Delhom, 6 sujets pour notre étude).

1.2.2. L'histoire en images « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969)

Ce livre ne contient pas de texte, il est composé de 24 images en noir et blanc réparties sur 15 planches. L'histoire est la suivante : il s'agit d'un petit garçon et d'un chien qui partent à la recherche de leur grenouille fugueuse. En chemin, ils rencontrent d'autres personnages et vivent quelques mésaventures. Ils parviennent néanmoins à retrouver leur grenouille à la fin de l'histoire. La structure prototypique de ce récit apparaît clairement, et présente les différents constituants de la trame narrative (annexe IV).

Créé au départ pour les enfants, et largement utilisé comme support avec des populations d'enfants tout-venants ou pathologiques, le livre « Frog, where are you ? » peut paraître infantilisant pour une population adulte. Aussi avons-nous choisi d'adapter la consigne dans notre protocole. En effet, après avoir feuilleté une première fois le livret, les sujets avaient pour tâche de produire un récit comme s'ils racontaient l'histoire à un enfant. Pour éviter tout biais occasionné par d'éventuels troubles mnésiques, ils pouvaient se référer aux images lors de l'élaboration du récit. Notons que les sujets étaient autorisés à nous demander des termes lexicaux lors de la première consultation du livre. Aucun sujet n'a profité de cette possibilité, laissant supposer qu'ils connaissaient tous les éléments de l'histoire.

Les productions de chaque sujet ont fait l'objet d'un enregistrement audio puis retranscrites sous un logiciel de traitement de texte, et ce pour les deux supports que nous venons de décrire. Les normes de transcription (annexe V) suivies sont issues des travaux de Berman et Slobin (1986). Les corpus sont consultables dans le tome 2.

1.3. La gestion de l'implicite (Duchêne May-Carle, 2000)

Ce test a pour vocation d'évaluer les capacités de gestion des inférences logiques et pragmatiques sur le versant de la compréhension, à partir d'un matériel verbal. Il est

destiné à une population d'adultes présentant une lésion neurologique acquise, et ayant de bonnes compétences de compréhension verbale explicite. Il a été normalisé auprès de 180 sujets répartis en 3 catégories d'âge (20-34 ans ; 35-59 ans ; 60-75 ans) et 2 classes de niveau scolaire (moins de 9 ans d'études, c'est-à-dire jusqu'au brevet des collèges et au-delà de 10 ans d'études).

Le protocole comprend deux parties, nommées « Série A » et « Série B ».

La Série A est une épreuve préliminaire, visant d'une part à sélectionner les sujets pour lesquels la passation de la série B est envisageable, et d'autre part à préparer ces sujets à la tâche qui va leur être présentée dans la partie évaluative (série B). Cette série préparatoire est constituée de 20 textes brefs, chacun étant suivi d'une question ouverte à propos de l'information implicite contenue dans l'énoncé. La série A étant bien plus facile que la série B, on considère que seuls les sujets ayant échoué moins de 5 items de la première série sont retenus pour la passation de la série B.

La Série B comprend 21 textes (dont un servant d'exemple) présentant tous une interaction verbale et contenant une ou plusieurs inférences à résoudre pour accéder à la compréhension totale de l'énoncé. Chaque texte est lu à voix haute par le sujet et suivi de 3 questions fermées posées par l'orthophoniste, auxquelles le sujet doit répondre par « oui », « non » ou « je ne peux pas répondre », soit un total de 60 questions. Le sujet est prévenu qu'il doit utiliser la réponse « je ne peux pas répondre » à chaque fois que le contenu informatif de l'énoncé n'est pas suffisant pour répondre « oui » ou « non » de façon assurée.

Les questions posées sont de cinq types différents :

- Certaines portent sur des informations explicites inscrites dans le texte et ne nécessitent donc pas d'inférence. Pour y répondre, il suffit que le sujet sélectionne l'information pertinente présente dans l'énoncé.
- Le deuxième type de questions porte sur des inférences logiques, c'est-à-dire strictement basées sur un raisonnement déductif formel, à partir des propositions formulées dans le texte. La réponse du sujet est jugée juste ou fausse, il n'y a pas de place pour l'interprétation.
- Les questions portant sur des inférences pragmatiques sont basées sur des éléments liés au contexte de l'énoncé. Pour y répondre, le sujet doit s'appuyer sur ses connaissances pragmatiques (lois conversationnelles, schémas d'action habituels). La réponse est prévisible mais autorise une marge interprétative. La réponse est jugée adéquate ou non en fonction de sa probabilité.
- Pour les questions appelées distracteurs, les informations demandées ne sont contenues dans le texte ni explicitement ni implicitement. La réponse attendue à ces questions est donc « je ne peux pas répondre ».
- Enfin, les questions « autres » sont les plus complexes. En effet, elles nécessitent un calcul interprétatif requérant de la logique mais aussi une contextualisation pertinente (inférences logiques et pragmatiques).

A partir des résultats, nous comptabilisons le nombre d'erreurs pour chaque type de questions ainsi que le nombre total d'erreurs. En effet, le tableau d'étalonnage du test fournit le nombre moyen d'erreurs des sujets et non leurs réussites.

2. Protocole expérimental et procédure

2.1. Entretien téléphonique

Rappelons brièvement que nous avons contacté les sujets après envoi d'un courrier du Centre Romans Ferrari les prévenant de notre appel. Cet appel constituait la dernière étape de sélection de notre population. Ce premier contact était également l'occasion de faire connaissance, de présenter notre travail, de répondre aux questions du sujet et de commencer à recueillir des données sur sa communication. En plus des informations recueillies grâce au questionnaire, nous prenions des notes sur la façon de s'exprimer du sujet, sur des troubles éventuels de la voix, de la parole, du discours.

A la fin de l'entretien, si le sujet était toujours d'accord pour participer à notre étude, nous l'informions que nous le recontacterions prochainement pour convenir d'un rendez-vous pour la passation des épreuves.

2.2. Entrevue

Les passations se sont déroulées de façon individuelle avec chaque sujet, à leur domicile, entre décembre 2012 et janvier 2013. Afin d'induire le moins de variations possibles entre les passations, les épreuves avaient toujours lieu dans le même ordre et chaque expérimentatrice gardait le même rôle au sein du protocole.

Dans le but de pouvoir réaliser une analyse précise de tous les aspects discursifs et conversationnels, les entrevues ont été filmées, après obtention de l'accord écrit des sujets.

Le protocole se déroulait dans l'ordre présenté ci-après.

2.2.1. Conversation libre avec l'une des expérimentatrices

La conversation n'avait pas de thème prédéfini afin qu'elle puisse évoluer librement et présenter dans la mesure du possible un caractère naturel et spontané. Comme pour les autres tâches, la conversation avec le sujet se déroulait toujours avec la même expérimentatrice. Cette constante a d'autant plus d'importance dans la tâche de conversation que l'interlocuteur (son comportement, ses feed-backs verbaux et non verbaux, etc.) a un impact sur l'interaction et sur la communication du sujet. Durant la conversation, l'autre expérimentatrice restait en retrait, prenant des notes et n'intervenant pas dans l'échange.

2.2.2. Visionnage du court métrage

Pendant que l'une de nous s'absentait, l'autre regardait le film avec le sujet. Celui-ci était informé qu'il devrait ensuite raconter l'histoire à l'expérimentatrice n'ayant pas vu le court métrage.

2.2.3. Restitution orale du court métrage

Nous demandions au sujet de raconter l'histoire à l'expérimentatrice qui s'était absenteé, en prenant tout le temps nécessaire (nous lui précisions que l'épreuve n'était pas chronométrée) et en fournissant toutes les informations dont il se rappelait. Durant la restitution, l'expérimentatrice commentait les dires des sujets uniquement de façon neutre par des renforcements de type « *oui* », « *d'accord* », « *mmh* ».

2.2.4. Test de compréhension : « La gestion de l'implicite »

Dans cette épreuve, il était demandé au sujet de justifier à chaque fois sa réponse, dans le but de comprendre son raisonnement. Les résultats de ce test peuvent être mis en relation avec les performances obtenues aux épreuves de récit du court métrage et du livre d'images, qui contiennent des informations implicites.

2.2.5. Récit de l'histoire en images

Le sujet feuilletait le livre une première fois sans avoir à parler. Puis nous lui donnions la consigne de faire un récit de l'histoire comme s'il la racontait à un enfant. Là encore, le sujet était informé qu'il pouvait prendre tout son temps car l'épreuve n'était pas chronométrée. Le récit s'effectuait avec support sous les yeux pour éviter le biais occasionné par les éventuels troubles mnésiques. La confrontation entre les deux épreuves de discours narratif, l'une avec support visuel et l'autre sans, devait nous permettre d'identifier la part relevant des troubles mnésiques dans les déficits observés. Outre cet intérêt, le support imagé revêt également l'avantage de ne pas induire les choix de formulation (lexicaux et syntaxiques) du sujet, contrairement au film.

3. Matériel d'analyse des données

3.1. Analyse de la conversation libre

3.1.1. PFIC (Profile of Functional Impairment in Communication)

Elaborée par Linscott, Knight et Godfrey (1996) et traduite en français par Jagot et al. (2001), cette échelle permet l'analyse des compétences conversationnelles et a précisément été créée à destination des sujets TC sévères. Elle s'appuie sur un arrière-plan théorique consensuel en termes de pragmatique : le principe de coopération et les maximes conversationnelles de Grice. L'objectif de cette échelle est également de fournir une base objective pour toute rééducation ultérieure dans le domaine de la communication.

La grille doit être complétée suite à l'observation d'une conversation libre d'une durée minimale de 10 minutes. Elle est composée de 10 rubriques correspondant à 10 compétences conversationnelles (tirés des maximes conversationnelles de Grice).

Chaque rubrique est divisée en Indicateurs Comportementaux Spécifiques (ICS), définissant plus précisément les comportements attendus. Lors de la cotation, il s'agit d'attribuer une note entre 0 et 3 à chaque ICS (0 : « pas du tout », 3 : « toujours »). Puis, en tenant compte de l'ensemble des observations, une note globale entre 0 et 5 (0 : « normal », 5 : « déficit très sévère ») est attribuée à chaque rubrique, on parle alors d'Echelle de Synthèse (ES). Enfin, un score global (somme des points obtenus aux ES) peut également être calculé.

La trame du PFIC est consultable en annexe VI. Elle présente les 10 rubriques évaluées lors de la conversation et les maximes de Grice relatives à chacune. En raison des droits d'auteur, il ne nous est pas autorisé de diffuser la grille du PFIC dans son intégralité.

Pour remplir la grille du PFIC, nous avons appliqué la méthode des double juges dans le but d'obtenir des observations les plus objectives possibles. Ainsi, les cotations ont été effectuées séparément par chaque expérimentatrice (grâce à l'enregistrement vidéo de la scène), et deux profils PFIC ont donc été obtenus pour chaque sujet. Après concertation et confrontation des scores, un seul et unique profil PFIC par sujet a été retenu.

3.1.2. PAP (Protocole d'Analyse Pragmatique)

Nous avons choisi d'utiliser cet outil pour l'analyse des conversations en complément du PFIC précédemment présenté, et ce dans le but d'obtenir une analyse la plus exhaustive possible. En effet, ce protocole évalue notamment des aspects non verbaux absents du PFIC.

Le Protocole d'Analyse Pragmatique (PAP), élaboré par Prutting et Kirchner (1987), évalue 30 aspects pragmatiques représentatifs de la compétence communicative. Ces paramètres sont répartis en trois groupes, à savoir les aspects verbaux, paraverbaux et non verbaux.

Les aspects verbaux évalués concernent les actes de langage (variété d'actes réalisés, analyse des paires), la gestion des thèmes, la gestion des tours de parole, la sélection lexicale, la cohésion discursive et les variations stylistiques liées à l'interlocuteur et à la situation. Les aspects paraverbaux analysés sont l'intelligibilité, l'intensité et la qualité vocales, la prosodie, la fluence. Enfin, les aspects non verbaux retenus sont la proxémique, les contacts physiques, la posture, les mouvements et gestes, l'expression faciale et le regard.

Chaque item est jugé approprié, inapproprié ou non observé. Sont jugés appropriés les paramètres facilitant l'interaction verbale ou n'ayant pas d'impact sur elle. Les paramètres ne sont considérés inappropriés que s'ils nuisent à l'échange ou pénalisent l'individu, ne serait-ce qu'une fois au cours de l'interaction. Un item est noté non observé lorsque le corpus conversationnel ne permet pas de juger de son caractère approprié ou inapproprié. Il est important de préciser qu'un item peut paraître non-conforme à la norme et pourtant être jugé approprié s'il n'a pas d'influence négative sur l'interaction.

La grille doit être complétée après ou pendant l'observation d'une conversation libre et spontanée entre deux individus, d'une durée de 15 minutes environ. Les auteurs préconisent que la relation entre les partenaires de communication soit neutre ou positive

afin que le principe de coopération de Grice puisse se mettre en place. Dans notre cas, la relation était neutre, puisque les sujets ne connaissaient pas l'expérimentatrice, ou très peu (entretiens téléphoniques préliminaires).

La grille du PAP est disponible en annexe VII dans sa version anglaise première. Nous avons utilisé les notes de traduction de Peter-Favre pour notre analyse.

3.2. Analyse des discours narratifs

3.2.1. Grille d'observation : analyse de la microstructure et de la macrostructure

Nous nous sommes appuyées sur la grille d'observation élaborée par De Chambost et Delhom (2011) pour les besoins de leur mémoire. Cette grille est inspirée d'une part de la synthèse faite par De Weck et Marro (2010) des travaux actuels sur l'analyse du discours narratif et d'autre part du NAP (Narrative Assessment Profile, 1998) de Bliss et al. Il nous a paru pertinent d'évaluer les domaines relevant de la macrostructure, propres au discours, mais également ceux de la microstructure, influençant cette première (annexe VIII).

a. Microstructure

- Productivité : il s'agit de la quantité de langage produit. Pour chaque sujet, nous avons comptabilisé le nombre de mots produits dans chacun de ses récits (court métrage et histoire en images) ainsi que le nombre de propositions, ceci nous permettant de calculer ensuite le nombre moyen de mots par proposition.
- Complexité syntaxique : sont évalués le nombre de propositions complexes (subordonnées, infinitives, complétives, passives), d'erreurs morphosyntaxiques et l'analyse qualitative de ces dernières. Nous avons également compté le nombre de fois où le sujet se reprenait pour simplifier sa phrase.
- Fluence verbale : pour la qualifier, au nombre de régulateurs pragmatiques « *euh, mhm, hein...* », expressions figées telles que « *tu vois* », nous avons ajouté le nombre de disfluences (faux départs, pauses, reprises, hésitations lors de la formulation d'énoncés avec ou sans correction de la forme, répétitions) et de recherches explicites du mot.

b. Macrostructure

Pour rendre compte de la cohérence, sont analysés les composants suivants :

- Contenu, informativité : pour le court métrage, nous avons repris la grille des informations pertinentes à rappeler, établie par De Chambost et Delhom (2011) (annexe III). Elles l'avaient élaborée à partir des corpus de récit de leurs sujets contrôles, sachant qu'une information était considérée pertinente lorsqu'elle était présente dans 75% des corpus contrôles. Cette grille permet de calculer un score

sémantique. Il nous a semblé utile d'ajouter un item ; le score sémantique maximum s'élève donc à 38 points, en appliquant la cotation suivante :

- 0 point : absence de l'information,
- 0,5 point : information très incomplète,
- 1 point : information incomplète,
- 2 points : information complètement restituée.

D'autre part, les informations déviant de la trame de l'histoire et non contenues dans la liste de référence sont comptabilisées.

Nous avons procédé de la même façon pour le récit du livre « Frog, where are you ? ». Cependant, ne disposant pas d'une grille préétablie, nous en avons élaborée une en collaboration avec Hilaire-Debove (voir détail ci-après dans la partie 3.2.2.).

- Planification de la séquence narrative et structuration temporelle : pour le court métrage, nous avons repris la trame narrative élaborée par De Chambost et Delhom, basée sur la théorie de Adam (1992, 1995, cité par De Weck et Marro, 2010) et déterminant 7 phases essentielles constitutives de l'histoire « La baguette ». Sur ce modèle, nous cotonnons ainsi :
 - 0 point : absence de la phase,
 - 1 point : présence de la phase.

Pour l'analyse de l'histoire en images, nous nous sommes référencés à la trame narrative établie par Hilaire-Debove (annexe IV).

Concernant la cohésion, les trois types suivants sont analysés :

- Cohésion verbale : après avoir repéré le sous-système verbal de base, nous analysons les changements de temps. Ceux identifiés comme étant non pertinents (en regard au cotexte et au contexte) sont considérés comme des erreurs et sont comptabilisés.
- Cohésion anaphorique : sont évalués l'introduction et le maintien du référent. Ne pouvant analyser chaque référent mentionné, seules les références aux 5 personnages, aux 2 lieux et 2 principaux objets de l'histoire seront étudiées. Rappelons que l'expérimentatrice à qui le sujet fait le récit du court métrage n'a pas vu le film ; le sujet devra donc tenir compte de cette information lors de l'introduction et/ou du maintien d'un référent.
- Connexion : pour l'analyse de la connexion, nous comptabilisons les éléments suivants :
 - L'archi-connecteur « *et* »,
 - Les connecteurs temporels (« *après*, *ensuite*, *quand* »),
 - Les connecteurs logiques (« *mais*, *car*, *parce que* »),
 - Les déictiques.

Nous comptabilisons les connecteurs selon les quatre catégories et calculons leur distribution respective. Nous calculons ensuite le pourcentage de connecteurs par rapport au nombre de propositions. Enfin, nous évaluons la pertinence de leur emploi en fonction du contexte et relevons le nombre d'erreurs de connexion.

3.2.2. Grille d'évaluation de la trame narrative de « Frog, where are you ? »

Nous avons élaboré cette grille (annexe IX) en collaboration avec Hilaire-Debove à partir de corpus recueillis par Kern (1997) sur la base des productions de 20 jeunes adultes. La consigne qui leur avait été donnée était similaire à celle de cette étude : « Racontez cette histoire comme si vous vous adressiez à un enfant ». Tous les corpus ont été retranscrits et analysés, et pour chaque image, les occurrences les plus fréquentes ont été retenues. L'objectif principal de cette grille est d'évaluer la structure du récit (ou macrostructure) et de qualifier l'informativité des sujets.

Cette grille donne lieu à un score d'informativité que nous avons ensuite reporté dans la rubrique « score sémantique » de la grille d'évaluation du discours narratif détaillée précédemment.

3.3. Analyse du test « La gestion de l'implicite »

Pour chaque groupe (TC et contrôle), nous avons établi une moyenne du nombre total d'erreurs commises, ainsi que du nombre d'erreurs par type de questions.

3.4. Analyse qualitative

Enfin, nous avons réalisé une analyse qualitative par sujet, aussi bien pour la conversation que pour le discours narratif. Cette analyse est basée sur notre ressenti clinique immédiat (prises de notes au cours des passations par l'expérimentatrice qui n'interagissait pas avec le sujet) mais aussi et surtout sur nos observations à distance des entrevues, réalisées grâce à de nombreux visionnages des vidéos et à la relecture des corpus. Pour le test « La gestion de l'implicite », nous avons également tenu compte de la qualité des justifications des sujets dans notre interprétation des scores.

Chapitre IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats suivra l'ordre des différentes hypothèses posées.

Il s'agira donc dans un premier temps de comparer les performances des sujets TC avec celles des sujets contrôles en conversation. La présentation des résultats statistiques (groupe TC vs. groupe contrôle) sera suivie d'une analyse qualitative par sujet. Les contrôles ayant tous obtenu des scores situés dans la norme, leurs productions ne seront pas détaillées.

Dans un deuxième temps, nous présenterons la comparaison statistique des deux groupes (TC vs. contrôle) concernant les récits du court métrage et de l'histoire en images, sous les angles microstructurel et macrostructurel. Une analyse qualitative par sujet TC, basée sur nos observations cliniques, viendra là encore compléter les données de scores.

Nous poursuivrons avec la présentation des résultats statistiques obtenus par les deux groupes au test « La gestion de l'implicite ».

Pour réaliser les analyses statistiques, le test Mann-Withney s'est avéré le plus approprié ; en effet, il s'agit dans cette étude de comparer des données quantitatives de deux échantillons distincts inférieurs à 30 sujets. Nous considérerons une différence tendancielle lorsque p est compris entre .05 et .08, et une différence significative lorsque p est inférieur à .05.

I. H1 : la conversation

1. Résultats statistiques

En conversation, les performances des sujets TC sont globalement inférieures à celles des sujets contrôles. Cette différence n'est que tendancielle concernant les scores totaux obtenus au PFIC ($p=0,075$) et au PAP ($p=0,075$).

En revanche, on observe bien une différence significative entre les deux groupes concernant les paramètres paraverbaux de la communication, évalués à l'aide du PAP. Les cinq paramètres analysés dans cette rubrique sont l'intelligibilité, la prosodie, la fluence verbale, l'intensité et la qualité vocale. Les scores obtenus sont significativement inférieurs chez les sujets TC ($p=0,033$). En effet, nous retrouvons un trouble de la fluence verbale chez 3 sujets TC sur 6 et des troubles de la voix et de la parole chez 2 sujets sur 6.

La différence attendue selon laquelle les paramètres non verbaux seraient altérés n'est toutefois pas confirmée ($p=0,124$). En effet, la quasi-totalité des paramètres non verbaux sont adaptés pour la majorité des sujets TC (posture, proxémique, mouvements, gestes et expressions faciales). Toutefois, on note un regard inadapté chez 4 sujets TC sur 6, contre seulement 1 sujet contrôle sur 5. Il existe donc bien une différence au niveau du regard, mais elle ne suffit pas à révéler une différence significative entre les deux groupes sur l'ensemble des aspects non verbaux.

La différence observée pour les paramètres verbaux de la communication n'est pas significative ($p=0,212$). Toutefois, on constate que les maximes de manière, de quantité et de relation sont respectées par seulement 3 sujets TC sur 6, alors qu'elles le sont chez

tous les sujets contrôles (à l'exception de la maxime de manière chez un contrôle). Par ailleurs, d'un point de vue qualitatif, les tours de parole sont généralement moins équilibrés en conversation avec les sujets TC (voir ci-dessous l'analyse qualitative par sujet).

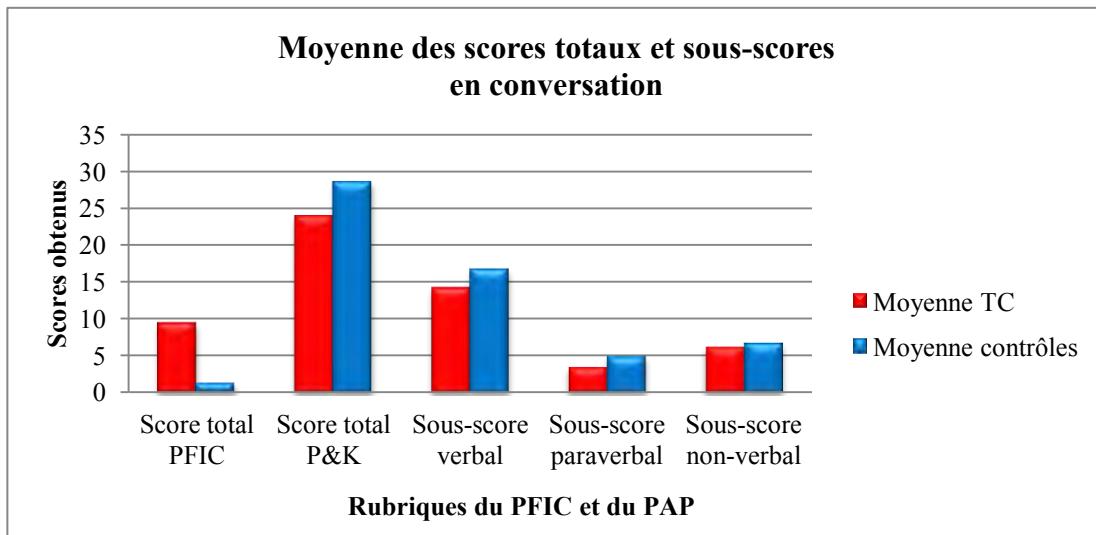


Figure 1 : Moyenne des scores totaux et des sous-scores obtenus en conversation, par groupe, au regard des grilles d'analyse conversationnelle

Rappelons que le score total PFIC est sur 50 points, 0 étant la normalité. Le score total du PAP (ici P&K) est de 30 points. Le sous-score verbal de ce même Protocole est sur 18 points, le sous-score paraverbal sur 5 points et le sous-score non verbal sur 7 points. Dans ce Protocole, plus le sous-score est élevé, plus le sujet se rapproche de la normalité.

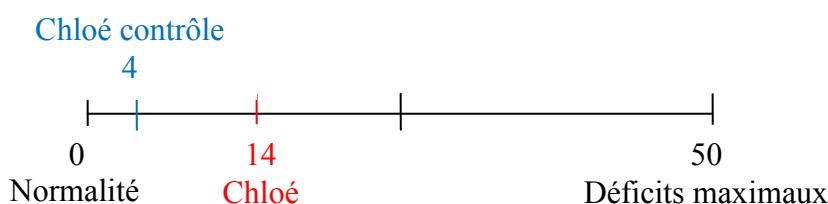
2. Analyse par sujet

2.1. Chloé

2.1.1. Analyse quantitative

a. PFIC

Chloé obtient un score de 14/50 (Chloé contrôle : 4/50).



	Chloé	Chloé contrôle
Normal	Qualité Cohérence externe Comportement social Positionnement social du contenu	Contenu logique Quantité Qualité Structuration interne des idées Clarté Aspects esthétiques
Déficit très discret		Cohérence externe Comportement social
Déficit discret	Participation à l'interaction Quantité Structuration interne des idées Aspects esthétiques	Participation à l'interaction
Déficit modéré	Contenu logique Clarté de l'expression	
Déficit sévère		
Déficit très sévère		

Tableau 4 : Répartition des rubriques du PFIC selon le type de déficit, pour Chloé et son sujet contrôle

b. Protocole d'Analyse Pragmatique

	Chloé	Chloé contrôle
Score total	23/30	26/30
Score verbal	14/18	14/18
Score paraverbal	3/5	5/5
Score non verbal	6/7	7/7

Tableau 5 : Score total et sous-scores au PAP, pour Chloé et pour son sujet contrôle

2.1.2. Analyse qualitative

La maxime de quantité n'est pas respectée par Chloé, qui éprouve des difficultés à se décentrer de son point de vue et donc à choisir la quantité d'informations appropriée pour la compréhension de l'interlocuteur. La plupart du temps, elle n'est pas assez concise et perd l'interlocuteur dans un excès de détails. A l'inverse, il lui arrive de fournir une quantité d'informations insuffisante relativement aux connaissances de l'interlocuteur (évocation de référents inconnus de l'interlocuteur sans les introduire au préalable). Par exemple, pour répondre à la question « y a-t-il des postes libres pour une future embauche en bibliothèque ? », Chloé répond « ça commence, y a XXX, qui f'sait – qu'était - ‘fin qui travaillait justement pas là-bas, ‘fin elle était en CDD – et elle m'a dit ça commençait à boucher un petit peu. [...] Et puis y'en a sûrement quand j'arriverai qui vont partir à la retraite. Et cette année je sais qu'à la bibliothèque de XXX il y a XXX qui va partir à la retraite 020*(indique le temps de pause, ici 2 secondes, voir les normes de transcription en annexe V) et à la médiathèque départementale il y a XXX. » Cette réponse est partiellement inadaptée relativement aux connaissances de l'interlocuteur, qui ne partage pas les référents cités (personnes et lieux).

Chloé respecte en revanche la maxime de qualité. En effet, aucun élément de son discours ne peut suggérer un manque d'authenticité.

La maxime de relation est respectée par Chloé la plupart du temps, mais il lui arrive de fournir des informations non appropriées à l'interlocuteur (détails superflus).

Enfin, la maxime de manière n'est pas respectée. En effet, le discours de Chloé manque souvent de clarté et comporte des ambiguïtés. Ceci est principalement dû à la présence d'un léger manque du mot (par exemple, lorsqu'elle explique une de ses tâches en stage : « pour pas corner le livre, pour pas – non c'est pas le corner mais 020 pour pas le plier – parce que le dos il se – 'fin voilà » (en faisant des gestes avec ses mains pour pallier son manque du mot), ainsi qu'à un discours lent, disfluency (hésitations, reprises pour correction), lexicalement imprécis, avec de nombreuses circonlocutions et des phrases inachevées (ainsi, lorsqu'elle explique la raison de son stage : « j'en ai profité pour faire euh – pour 'fin mettre mon temps à profit – pour faire un stage en bibliothécaire justement pour euh – en bibliothèque pardon pour euh - rentrer à l'école de médiat' qui se trouve à XXX – puisque euh – pour être assistante bibliothèque, pour qu'ils me forment quoi, pour avoir quelques notions puisque l'année dernière ils m'ont refusée puisque je n'avais pas assez d'expérience »). De plus, Chloé parle parfois trop bas et n'articule pas toujours clairement, ce qui nuit également à l'intelligibilité.

Concernant l'analyse des actes de langage, Chloé adopte de façon adaptée les rôles de locutrice et d'interlocutrice. Les actes de langage sont variés. Elle s'intéresse à l'interlocuteur et lui fournit de nombreux feed-backs verbaux et gestuels.

Sur le plan non verbal, Chloé obtient un score de 6/7 en raison d'un trouble du regard. En effet, Chloé présente une diplopie qui semble la gêner, la conduisant à adopter un regard souvent fuyant et générant une sensation de malaise pour l'interlocuteur. En revanche, la posture, les mimiques et la gestualité sont adéquates.

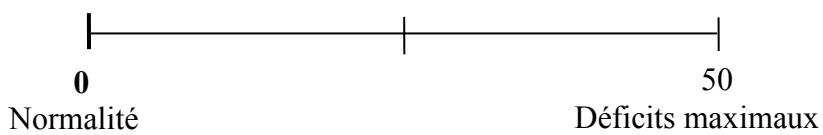
2.2. Damien

2.2.1. Analyse quantitative

a. PFIC

Damien obtient un score de 0/50, tout comme son sujet contrôle. Toutes les rubriques évaluées dans le PFIC situent Damien et son sujet contrôle dans les limites de la normalité.

Damien et Damien contrôle



b. Protocole d'Analyse Pragmatique

	Damien	Damien contrôle
Score total	29/30	30/30
Score verbal	18/18	18/18
Score paraverbal	5/5	5/5
Score non verbal	6/7	7/7

Tableau 6 : Score total et sous-scores au PAP, pour Damien et pour son sujet contrôle

2.2.2. Analyse qualitative

Les quatre maximes conversationnelles sont tout à fait respectées.

Damien est à l'aise dans l'échange et adopte les rôles de locuteur et d'interlocuteur de façon adaptée, en fournissant de nombreux feed-backs. Il contribue spontanément à la conversation et produit des actes de langage variés. Les tours de parole s'enchaînent harmonieusement.

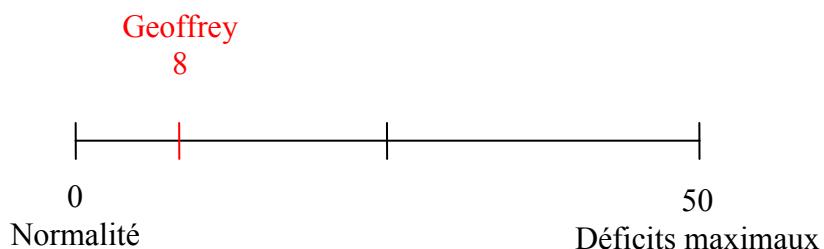
Enfin, la communication non verbale est tout à fait adaptée. En revanche, le regard est parfois trop mobile, facilement happé par les distractions environnantes, ce qui peut gêner l'interlocuteur par moments.

2.3. Geoffrey

2.3.1. Analyse quantitative

a. PFIC

Geoffrey obtient un score total 8/50.



	Geoffrey
Normal	Quantité Qualité Cohérence externe Comportement social Positionnement social du contenu
Déficit très discret	Participation à l'interaction Structuration interne des idées
Déficit discret	Contenu logique Clarté de l'expression Aspects esthétiques
Déficit modéré	
Déficit sévère	
Déficit très sévère	

Tableau 7 : Répartition des rubriques du PFIC selon le type de déficit, pour Geoffrey

b. Protocole d'Analyse Pragmatique

	Geoffrey
Score total	25/30
Score verbal	15/18
Score paraverbal	3/5
Score non verbal	7/7

Tableau 8 : Score total et sous-scores au PAP, pour Geoffrey

2.3.2. Analyse qualitative

La maxime de quantité est globalement respectée par Geoffrey, qui fournit la quantité d'informations suffisante et nécessaire à l'interlocuteur.

Geoffrey nous paraît authentique et engagé dans ses propos, la maxime de qualité est donc respectée.

La maxime de relation est, elle aussi, respectée : Geoffrey exprime des propos pertinents au regard du contexte et de l'interlocuteur.

En revanche, Geoffrey est un interlocuteur parfois difficile à suivre en raison d'une lenteur d'idéation et d'un manque du mot engendrant de nombreuses pauses ainsi que de nombreuses périphrases qui alourdissent le discours. La présence de phrases fragmentées ou inachevées gêne occasionnellement la compréhension. Le discours est parfois nébuleux, ambigu, en raison des choix lexicaux et syntaxiques qui peuvent être inadaptés. Voici un exemple de Geoffrey évoquant une expérience professionnelle dans l'hôtellerie : «déjà les horaires euh irrég - enfin 020 assez euh particuliers et puis euh 020 et puis euh 020 le chef sur le dos on a beau être bien habillé costume cravate 020 je – à l'origine j' - pour moi ce – ce travail 020 c'était politesse à la limite connaître les langues à la limite ça

j'avais un bon niveau scolaire en allemand – bon j'travaillais l'espagnol et pas tellement euh 020 étudié cette année là 020 mais j'avais un bon niveau j'avais 020 bons résultats au bac - et euh 030 et euh – donc euh 030 voilà 020 ».

Par ailleurs, Geoffrey présente encore une légère dysarthrie ainsi qu'une dysphonie modérée, avec un trouble de la coordination pneumo-phonique. Le débit est lent et saccadé. La voix est éraillée, soufflée et des couacs surviennent parfois. Geoffrey reprend son souffle régulièrement et de façon bruyante. La maxime de manière n'est donc pas respectée.

Malgré ce déficit, l'échange est réussi. Les tours de parole sont équilibrés. Geoffrey adopte les rôles de locuteur et d'interlocuteur de façon adéquate, il est très investi dans l'échange. Il se montre attentif à son interlocuteur et produit de nombreux feed-backs.

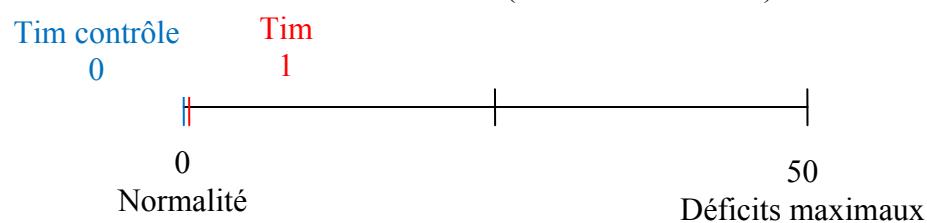
Enfin, tous les aspects non verbaux sont adaptés. Geoffrey regarde un peu vers le sol en début de conversation, mais dès qu'il se sent plus à l'aise, le regard est tout à fait adapté. De même, la posture, les mimiques et les gestes sont appropriés en quantité et en qualité.

2.4. Tim

2.4.1. Analyse quantitative

a. PFIC

Tim obtient un score total de 1/50 (Tim contrôle : 0/50).



Toutes les rubriques évaluées dans le PFIC situent Tim et son sujet contrôle dans les limites de la normalité, hormis un déficit très discret noté en « participation à l'interaction » pour Tim.

b. Protocole d'Analyse Pragmatique

	Tim	Tim contrôle
Score total	30/30	30/30
Score verbal	18/18	18/18
Score paraverbal	5/5	5/5
Score non verbal	7/7	7/7

Tableau 9 : Score total et sous-scores au PAP, pour Tim et pour son sujet contrôle

2.4.2. Analyse qualitative

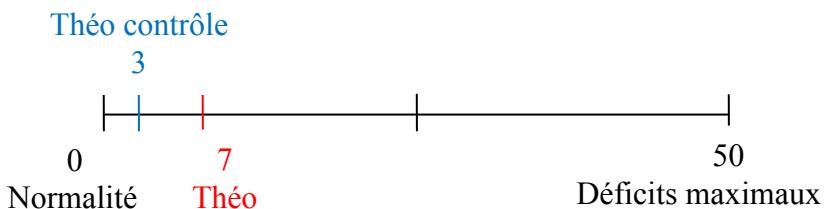
Toutes les maximes conversationnelles sont respectées par Tim. Seule la variété des actes de langage fait parfois défaut. En effet, il pose peu de questions à son interlocuteur et contribue peu à orienter la conversation. Par ailleurs, Tim présente une communication non verbale adaptée.

2.5. Théo

2.5.1. Analyse quantitative

a. PFIC

Théo obtient un score de 7/50 (Théo contrôle : 3/50).



	Théo	Théo contrôle
Normal	Contenu logique Qualité Structuration interne des idées Clarté de l'expression Aspects esthétiques	Contenu logique Quantité Qualité Structuration interne des idées Clarté de l'expression Comportement social Positionnement social du contenu
Déficit très discret	Quantité Comportement social Positionnement social du contenu	Participation à l'interaction Cohérence externe Aspects esthétiques
Déficit discret	Participation à l'interaction Cohérence externe	
Déficit modéré		
Déficit sévère		
Déficit très sévère		

Tableau 10 : Répartition des rubriques du PFIC selon le type de déficit, pour Théo et pour son sujet contrôle

b. Protocole d'Analyse Pragmatique

	Théo	Théo contrôle
Score total	23/30	27/30
Score verbal	13/18	16/18
Score paraverbal	4/5	5/5
Score non verbal	6/7	6/7

Tableau 11 : Score total et sous-scores au PAP, pour Théo et pour son sujet contrôle

2.5.2. Analyse qualitative

La maxime de quantité n'est pas respectée en raison d'un discours prolix et égocentré. Ainsi, Théo décrit en détails son parcours scolaire et sportif suite à l'accident, les termes de son licenciement professionnel, ou encore le parcours étudiant de son frère, en nourrissant son récit de détails parfois superflus pour l'interlocuteur. En outre, Théo enchaîne les idées très rapidement, sans laisser de pauses suffisantes pour que l'interlocuteur puisse intervenir dans la conversation. D'ailleurs, lors de chevauchements de ses propos avec ceux de l'interlocuteur, Théo hausse la voix pour maintenir son tour de parole. Il laisse donc peu de place à autrui dans la conversation.

La maxime de relation n'est pas toujours respectée. En effet, même si Théo introduit des sujets pertinents à plusieurs reprises, il a tendance à s'attribuer le monopole de la conversation, limitant ainsi l'échange possible avec l'interlocuteur.

En revanche, les maximes de qualité et de manière sont respectées.

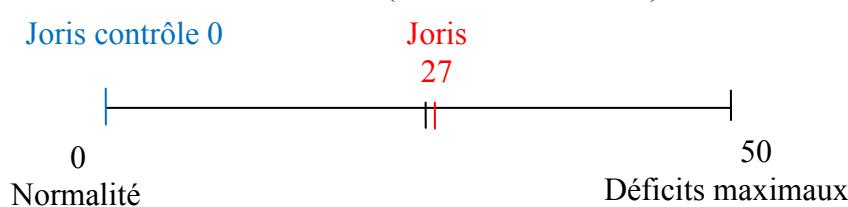
Sur le plan non verbal, nous observons une perte fréquente du contact oculaire. Lorsqu'il parle, Théo oublie de regarder son interlocuteur, et cela pendant plusieurs minutes consécutives alors qu'il poursuit son monologue. Par ailleurs, il fournit peu de feed-backs à son interlocuteur. En revanche, les mimiques et la posture de Théo sont adaptées, de même que ses gestes, nombreux et appropriés.

2.6. Joris

2.6.1. Analyse quantitative

a. PFIC

Joris obtient un score de 27/50 (Joris contrôle : 0/50).



	Joris	Joris contrôle
Normal		Toutes les rubriques évaluées dans le PFIC situent Joris contrôle dans les limites de la normalité.
Déficit très discret		
Déficit discret	Qualité Cohérence externe Positionnement social du contenu	
Déficit modéré	Contenu logique Participation à l'interaction Quantité Structuration interne des idées Clarté de l'expression Comportement social Aspects esthétiques	
Déficit sévère		
Déficit très sévère		

Tableau 12 : Répartition des rubriques du PFIC selon le type de déficit, pour Joris et pour son sujet contrôle

b. Protocole d'analyse pragmatique de Prutting et Kirchner

	Joris	Joris contrôle
Score total	13/30	30/30
Score verbal	7/18	18/18
Score paraverbal	1/5	5/5
Score non verbal	5/7	7/7

Tableau 13 : Score total et sous-scores au PAP, pour Joris et pour son sujet contrôle

2.6.2. Analyse qualitative

Aucune des quatre maximes conversationnelles n'est respectée par ce sujet.

Concernant la maxime de quantité, Joris fournit de nombreux détails superflus et/ou inadaptés au regard des connaissances partagées avec l'interlocuteur (par exemple, au sujet de son travail en tant que magasinier-livreur « on y livre là-bas des 2CMPI, matières plastiques innovation »). Il se répète à plusieurs reprises et les digressions sont fréquentes dans son discours. Ainsi, à propos de son besoin de lunettes de vue, il explique « ma vue elle était comme ça, mais j'vevais, j'vevais avec, pendant toute ma rééducation. Et après pour le permis, j'étais en... BEP Compta, Seconde-BEP Compta, et euh en faisant de la rééducation à côté... et pour le permis ils m'ont trouvé besoin des lunettes ».

La maxime de qualité semble altérée en raison de l'inconséquence de Joris, qui fournit des propos parfois contradictoires (« hier ça m'a pris trois quart d'heure une heure, j'ai

envoyé un message à tout – à toute la population de mon portable, quoi tous les gens de mon portable que je connais [...] et euh mais euh j'ai eu 2 réponses [...] sur euh 120 personnes 030 non pas tout sur euh 60-70 personnes. », puis il nous dit un peu plus tard dans la conversation qu'il n'a pas d'amis).

Joris ne respecte pas non plus la maxime de relation. En effet, son discours est désorganisé et ne comporte pas toujours de fil conducteur clairement identifiable. Le choix des thèmes n'est pas toujours approprié et les informations apportées pas toujours pertinentes. Par ailleurs, il lui arrive d'être trop familier (« ça me saoule le stock » ; « deux miss qui se ramènent à XXX (nom de sa ville) » en parlant de nous).

La maxime de manière est altérée par la présence d'énoncés dyssyntaxiques (« mais si c'est boom tout le monde, c'est pas que - » en parlant de l'apocalypse prévue fin 2012), de nombreuses circonlocutions et disfluences. Les propos manquent globalement de clarté. Par ailleurs, Joris présente une dysarthrie et une dysphonie légères, se caractérisant essentiellement par un débit lent, une articulation floue et une voix monotone. Ces différents éléments font de Joris un interlocuteur difficile à suivre.

Notons également une pauvreté de la variété des actes de langage, provoquant une conversation unidirectionnelle.

La communication non verbale est altérée par une hypomimie ainsi qu'une perte du contact oculaire très fréquente, Joris ayant tendance à regarder ce qui se passe à l'extérieur plutôt que l'interlocuteur. En revanche, la posture et les gestes sont adaptés.

II. H2 : le discours narratif

1. Analyse quantitative

Au niveau de la microstructure, nous n'observons de différence significative ni pour le récit du court métrage, ni pour celui de l'histoire en images. Toutefois, pour ce dernier, il existe un effet tendanciel concernant le pourcentage de propositions complexes, plus élevé chez les sujets contrôles ($p=0,067$), et concernant le pourcentage de fillers, plus élevé cette fois chez les sujets TC ($p=0,067$).

D'un point de vue qualitatif, nous remarquons que la fluence verbale est plus souvent inappropriée chez les sujets TC.

Au niveau de la macrostructure à présent, et tout d'abord de la cohérence, les résultats statistiques ne révèlent pas de différence significative pour les scores sémantiques, étudiés par épreuve et par sous-catégorie (introduction, événement incitateur, mentions de recherche, personnages secondaires, mésaventures, résolution, mentions interprétatives). En récit, les sujets TC restituent donc globalement autant d'informations pertinentes que leurs contrôles. Toutefois, une différence significative apparaît entre les deux groupes concernant le nombre d'informations déviantes ($p=0,033$), uniquement pour le récit du court métrage : les sujets TC en produisent alors que le score est nul chez les sujets contrôles. Par ailleurs, nos résultats n'objectivent pas de différence significative au niveau de l'organisation du discours (respect de la trame narrative, redites et informations

tardives). Rappelons toutefois que le respect de la trame narrative, selon la grille employée, était noté en fonction de la présence des différents constituants et non de leur ordre de restitution.

Concernant la cohésion, pour le récit du court métrage, une différence significative s'observe sur le pourcentage de connecteurs temporels ($p=0,017$), en moyenne plus élevé chez les sujets TC, ainsi que sur le pourcentage des connecteurs logiques ($p=0,028$), en moyenne plus élevé chez les sujets contrôles. Par ailleurs, nos résultats ne font pas apparaître de différence significative entre les deux groupes concernant les cohésions verbale et anaphorique. Pour le récit de l'histoire en images cette fois, nous n'observons pas de différence significative concernant le pourcentage de connecteurs logiques. Toutefois, une différence significative apparaît pour le pourcentage de connecteurs temporels ($p=0,035$), plus élevé chez les sujets TC. Plus précisément, ils produisent en moyenne plus de connecteurs de successivité « alors, ensuite, puis, après » et moins d'autres connecteurs (de ponctualité « à ce moment là, un jour » et d'aspect « tout à coup, soudain, aussitôt ») que les sujets contrôles.

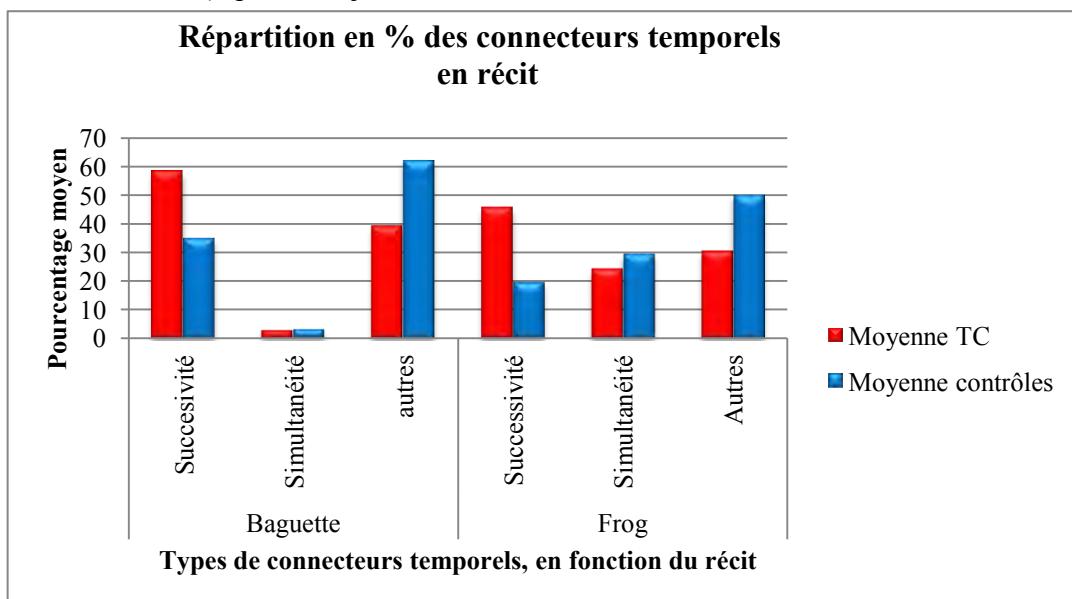


Figure 2 : Répartition en pourcentage des connecteurs temporels, dans les tâches de récit, par groupe
Néanmoins, notre population s'est avérée très hétérogène, comme pouvaient le laisser présager les données de la littérature. Ainsi, les données présentées ci-avant nous renseignent sur la moyenne des groupes, mais masquent les différences interindividuelles, pourtant majeures. C'est la raison pour laquelle nous avons jugé nécessaire de compléter ces données de scores par une analyse qualitative par sujet, basée sur nos observations cliniques.

2. Analyse qualitative

2.1. Chloé (corpus pp 4-7 et 38-40, tome 2)

Le discours de Chloé est marqué par un manque du mot, peu saillant en conversation mais plus marqué lors des récits et donnant parfois lieu à l'emploi de termes inadéquats ou vagues et n'exprimant pas l'idée-cible (« fin ça fait joli, ça fait ((un)) un joli cahier avec

les petites annonces, bon c'est – voilà » clauses 17 à 19 p.4). Néanmoins, Chloé parvient la plupart du temps à être informative en utilisant des périphrases, synonymes ou termes approchants (« Mais euh il dérange c'est un xxx/ 'fin j'sais pas i dérange : le p'tit animal euh ragondin ou j'en sais rien » clauses 43 à 46 p.38 ; « il va chercher dans euh : le repaire du hibou / où dort le hibou » clauses 60-61, p.39), ainsi qu'en agrémentant ses propos de nombreux mimes, gestes et expressions faciales (« Il revient avec un : 020 (MIME) long : truc / ((un long)) une longue tige – enroulée (MIME) » clauses 27-28 p.4).

La cohérence et la cohésion du discours ne sont pas toujours respectées. En effet, Chloé produit un discours décousu et disfluent, comportant de nombreuses phrases inachevées, des idées enchâssées, des redites et de nombreux commentaires personnels apparaissant sous forme d'apartés et venant rompre le fil de l'histoire (« Et à ce moment là y a un autre : 020 j'ai oublié son nom mais euh 020 Arsène – parce que – 'fin je j'dirai après. Donc y a Arsène qui arrive/ ((c'est)) c'est un autre gars/ il arrive » clauses 76 à 82 p.5 ; « Et ils essaient de le réveiller donc tu vois c'est un peu paradoxal puisqu'en même temps il a ess= 'fin voilà » clauses 122 à 125 p.6) Ces éléments, qui nuisent à la compréhension de l'interlocuteur, semblent traduire des difficultés de planification, d'anticipation, et d'inhibition d'idées personnelles émergeant au cours des récits. De plus, le débit parfois très rapide de Chloé rend son récit encore plus difficile à suivre pour l'interlocuteur. Notons que le récit de l'histoire en images était globalement mieux réussi que celui du court métrage, car moins décousu et mieux cadre. Nous pouvons supposer que le fait de pouvoir raconter au fil des pages était une aide importante pour Chloé, qui avait alors un effort de planification moins important à réaliser et peut-être moins de risques d'interférences.

Concernant le court métrage, de très nombreux passages sont rapportés au style direct, ce qui est parfois inapproprié. En effet, Chloé semble éprouver des difficultés à se détacher de l'histoire et à se l'approprier. Elle a alors tendance à calquer son récit sur les dialogues du film, ce qui peut certes rendre son discours vivant, mais noie l'interlocuteur dans un flot de détails parfois superflus. Un certain nombre de passages auraient en effet mérité d'être résumés en une phrase au lieu d'être reproduits tels quels.

2.2. Damien (corpus pp 10-12 et 43-44, tome 2)

Damien produit des récits de qualité équivalente à ceux fournis par les sujets contrôles, répondant aux principaux critères attendus. Nous pensons qu'un interlocuteur non averti n'aurait pas pu deviner, sur la base de ses productions, qu'il faisait partie du groupe TC.

Les deux tâches de récit paraissaient plutôt aisées pour lui, alors qu'elles mettaient en difficulté 4 sur 6 sujets TC, de façon évidente (Chloé, Geoffrey, Théo et Joris).

Nous avons repéré, dans les récits de Damien, certaines caractéristiques présentes également dans les récits des contrôles mais absentes de ceux de la plupart des TC. En effet, son discours est fluent, aisé à suivre, bien organisé et riche en liens logiques clairs. Nous avons relevé des marques d'anticipation dans ses récits (« Il décide de monter sur ce rocher en s'agrippant aux branches et là / surprise en fait les branches eh ben ((c'est)) ce sont les cornes d'un cerf » clauses 38 à 41, p.43). Cette anticipation, si elle est attendue dans un récit d'adulte, n'était présente que chez 2 TC sur 6 (Damien et Tim), ce qui peut être mis en relation avec les capacités de planification qu'elle exige.

Notons toutefois un bémol concernant le regard de Damien, dispersé pendant la quasi-totalité des récits. En effet, l'absence de son regard ne semblait pas toujours liée au temps d'élaboration de la pensée, Damien semblant simplement distract par différents éléments présents (la pochette du DVD, un stylo qu'il manipulait, etc.). Or, on s'attendait dans cette situation à ce que le regard revienne régulièrement vers l'auditeur.

2.3. Geoffrey (corpus pp 18-19 et 48-50, tome 2)

L'impression la plus évidente laissée par les récits de Geoffrey est celle d'une lenteur d'idéation, donnant lieu à un discours laborieux, très disfluent (faux départs, pauses nombreuses et très longues, allant jusqu'à 14 secondes et placées à des moments inopportun tels qu'au milieu d'un syntagme nominal), et de ce fait difficile à suivre. La disfluence est majorée par la présence d'un manque du mot se traduisant par des hésitations, des conduites d'approches sémantiques (« ((une marm=)) ((une :)) 030 ((une :)) 030 une bête - mammifère sûrement ((une :)) 030 une marmotte / ((une :)) - un rat 020 une 030 taupe / je sais pas » clause 31-32 p.48) et parfois l'emploi de termes inadéquats (« ((que :)) qu'il en devient un peu euh – fêlé / » clause 8 p.18 ; « iZ'ont l'air assez euh : - oh 030 plutôt empruntés », clause 23 p.18 ; « qui s'exprime dans la même langue ((que)) ((que l=)) l'aubergiste, que l'épicier » clause 31 p.18).

D'un point de vue macrostructurel, cohérence et cohésion sont peu respectées. Outre la disfluence qui nuit à la cohérence, le discours de Geoffrey se caractérise par un important déficit d'organisation. Ce déficit se manifeste par une chronologie parfois non respectée (retours en arrière), des enchaînements d'idées et un manque de liens logiques (liens de cause à effet notamment). Ainsi, ses productions s'apparentent parfois à une succession d'idées sans lien clairement énoncé (« Le chien tombe / par la fenêtre, avec le bocal – sur la tête 040 le petit garçon 020 descend – de la fenêtre 020 ramasse son chien – le bocal – s'est cassé » clauses 18 à 21 p.48). De plus, ses propos ne sont pas toujours informatifs, son discours comportant des éléments purement descriptifs, superflus au regard de la tâche demandée (« oh c'est difficile à définir soN attitude là - i : 020 il est à genou sur le sol / i met ses mains sur son visage / et pis les yeux assez sévères » clauses 35 à 38 p.48). Notons également que certains passages importants du court métrage ne sont pas relatés.

Ces différents éléments rendent la tâche de compréhension difficile pour l'interlocuteur et coûteuse sur le plan attentionnel. Voici un passage illustrant le déficit de cohérence et de cohésion du discours de Geoffrey : « et euh : on n'apprend ((on)) on n'apprend pas l prénom mais après ((on)) v= ((on)) on verra l'deux= le personnage ((qui)) qui présentait richard 020 et euh : 020 donc i sont danZ un appartement / on les voit / et euh 030 on va pas savoir pourquoi tout de suite / mais euh 020 le : - le personnage qui parle au début / ((i)) - il aurait trouvé une solution – un moyen de – il semblerait euh s'défendre ou – ou attaque – et euh – le – richard l'autre personnage – ((se)) se demande c'que c'est » (clauses 9 à 18, p.18).

Sur le plan non verbal, les expressions faciales sont très réduites mais adaptées lorsqu'elles sont présentes. La voix est monocorde, en lien avec la dysphonie. Le contact visuel est quasiment absent, Geoffrey regardant vers le bas en permanence. Cependant, nous pouvons imputer cela à la surcharge cognitive engendrée par les tâches de récit, très coûteuses pour Geoffrey, chez qui l'impression d'effort est manifeste.

2.4. Tim (corpus pp 20-22 et 51-53, tome 2)

La fluidité des récits de Tim ne laissent présager, de prime abord, d'aucune difficulté particulière, d'un point de vue microstructurel aussi bien que macrostructurel. Comme pour Damien, on ne pourrait deviner en rencontrant Tim qu'il a subi un traumatisme crânien sévère. Toutefois, la présence d'un léger manque du mot est perceptible (alors qu'il ne l'était pas en conversation), en particulier lors du récit de l'histoire en images, pour laquelle aucune indication lexicale n'est proposée. Il donne lieu à de nombreux faux départs et parfois même à des recherches explicites du mot. Pour contourner cette difficulté, Tim a parfois recours à des périphrases (« c'est pas un baron mais c'est un : 020 ceux qui font - qui ramassent toutes les commissions ((dans tous les)) ((dans tous les)) ((dans tous les p'tits)) dans toutes les p'tites boutiques qu'ils surveillent entre guillemets ((dans)) dans les cités et tout ça là / », clauses 68 à 72 p.21) ou produit un mot inadéquat (« le cerf commence ((à)) à divaguer euh ((dans)) dans la forêt» clause 83, p.52). Notons également quelques erreurs de formes verbales (« le jeune homme se fait surprir » clause 52 p.52). Etant donné l'absence de telles erreurs lors de la conversation, on peut davantage les attribuer à une surcharge cognitive lors de la tâche de récit qu'à des difficultés d'ordre morphosyntaxique.

Sur le plan de la macrostructure, la cohérence est respectée. En effet, Tim est informatif et relate les principaux éléments des trames narratives en respectant l'ordre chronologique. La compréhension du récit par l'interlocutrice s'en trouve donc facilitée, notamment pour le court métrage. Les récits de Tim ne démontrent pas de difficultés au niveau de la cohésion.

Par ailleurs, on observe chez Tim une richesse de la communication non verbale : son visage est expressif, les intonations employées sont appropriées, ses propos sont par moment accompagnés de gestes illustrateurs adaptés eux aussi, et le contact visuel est maintenu avec l'interlocutrice.

2.5. Théo (corpus pp 26-28 et 56-57, tome 2)

D'un point de vue microstructurel, le manque du mot de Théo l'empêche à plusieurs reprises d'exprimer l'idée première qu'il a en tête (« comme quelque chose qui pourrait jamais s'réaliser en fait quoi, pas comme un cadeau mais comme quelque chose d'irréalisable en fait » clauses 13-14 p.26) et conduit parfois à des formulations maladroites et à des interprétations erronées (« 'fin on sent la personne, on sent déjà qu'c'est qu'c'est quelqu'un de – de droit » clauses 62-63 p.27, alors qu'il parle d'un mafieux). D'autre part, on observe des erreurs de conjugaison des verbes au passé simple (« le p'tit paul vut une petite taupinière » clause 26 p.56 ; « d'un seul coup un hibou sorta des écorces » clause 36 p.48 ; « un cerf sorta ses cornes et metta » clauses 47-48 p.57), probablement provoquées par une surcharge cognitive trop importante à gérer au vu des multiples procédés cognitifs à mettre en œuvre simultanément.

D'un point de vue macrostructurel, la présence de nombreux détails peu informatifs, des phrases vides de sens (« 'fin bon c'est une histoire assez particulière entre lui – et l'vendeur » clause 78 p.27) et des expressions superflues (« en fait, et tout » à plusieurs reprises entre les clauses) nuit à la cohérence du discours. De même, des informations

tardives et des retours en arrière dans le récit (« ah parce qu'en fait j'ai loupé un p'tit passage euh » clause 28 p.26) nuisent à la cohésion du discours et traduisent des difficultés de planification et d'anticipation. D'autre part, la cohésion référentielle n'est pas toujours respectée, ce qui gêne par moment la compréhension de l'interlocuteur, qui ne sait plus qui est « il » ou « l'autre » parmi les personnages de l'histoire.

Enfin, la communication non verbale est globalement riche et adaptée, ce qui rend son discours vivant. Toutefois, les contacts visuels sont rares.

2.6. Joris (corpus pp 32-33 et 60-62, tome 2)

Tout d'abord, Joris n'est pas suffisamment informatif. Ses récits permettent de saisir certains éléments importants mais ne suffisent pas à se faire une idée exacte et cohérente des histoires qu'il relate, pour un interlocuteur qui ne les connaît pas. D'ailleurs, il s'avère que par hasard, Joris était le premier sujet à effectuer la passation des épreuves. L'expérimentatrice n'ayant pas vu le film entendait donc pour la première fois le récit de l'histoire « La baguette », et n'a réussi à comprendre globalement l'histoire qu'après la 2ème entrevue, le récit de Joris ayant laissé de grandes zones de flou. Certains éléments de l'histoire étaient absents ou arrivaient tardivement, y compris des éléments-clés nécessaires à la compréhension de l'histoire (idée des deux hommes au chômage décidant de faire un braquage, idée du mafieux qui vient récupérer sa commission).

Le discours de Joris est marqué par un manque du mot qui le conduit parfois à employer des termes inadéquats et des expressions vides de sens, notamment de nombreux « et tout ». De ce fait, on ne comprend pas toujours l'idée principale que souhaite transmettre Joris, certains passages étant même entièrement incompréhensibles (« C'est tout est pas dans le : par les tout : dans le regard euh ((i s'fait)) : i s'fait comprendre bizarrement et tout ((i fait)) il lui parle : sincèrement et tout » clauses 14 à 16, p.32).

Le récit de l'histoire en images, laissant le locuteur entièrement libre de ses choix lexicaux et grammaticaux, contient encore davantage de paraphasies et de tournures maladroites, voire extravagantes, que le récit du court métrage (« c'était la tête ((d'un)) d'un – sanglier, non pas d'un sanglier (RIRES) » en parlant du cerf, clause 58 p.61 ; « et ils arrivent tous les deux devant un précipice : fondement monté pour se casser la figure » clauses 65-66, p.61).

Le discours de Joris est décousu, disfluent, marqué par une lenteur d'idéation et des difficultés de planification. Ces dernières sont particulièrement visibles lors du récit du court métrage, pendant lequel le sujet ne dispose pas de trame sous ses yeux. La chronologie et la cohésion anaphorique ne sont pas respectées (Joris dit souvent « l'autre », sans que l'on sache à quel personnage cela renvoie). Le fil de l'histoire est donc difficile à suivre pour l'interlocuteur, pour qui le coût attentionnel est conséquent.

L'élaboration du discours est laborieuse et Joris est conscient de ses difficultés, qu'il exprime à plusieurs reprises par des soupirs mais aussi verbalement (« là ((j')) j'suis passé du coq à l'âne », clause 21 p.32 ; « j'l'ai en tête l'histoire hein mais j'arrive plus trop 020 et après euh : j'en suis où » clauses 59 à 60 p.33). Globalement, on sent que Joris peine à sélectionner les informations pertinentes, à les organiser et à les formuler.

En outre, Joris n'effectue généralement pas les inférences nécessaires à la compréhension de l'histoire. Ce déficit se traduit par de nombreux éléments descriptifs sans lien les uns avec les autres, qui n'apportent pas de réelle information (« Alors après y a un essaim d'abeilles dans la forêt, mais enfin voilà on sait pas plus alors après y a le p'tit garçon / y a un trou de taupe/ - apparemment » clauses 33 à 36, p.60 ; « Après le p'tit garçon tombe pourquoi je n'sais pas mais i tombe, et y a une chouette » clauses 43 à 46, p.60. Dans ce dernier exemple Joris ne fait pas le lien entre le surgissement de la chouette, la surprise du garçon et sa chute). Parfois au contraire, Joris cherche à interpréter des éléments qui ne devraient pas l'être, et fournit alors des explications peu probables voire incongrues (« Le p'tit garçon descend et attrape le chien 020 méchamment car il croit qu' c= je pense que c'est lui qui l'a mangé » clauses 20 à 24 p.60).

III. H3 : la compréhension de l'implicite

Voici les résultats obtenus au test « La gestion de l'implicite ».

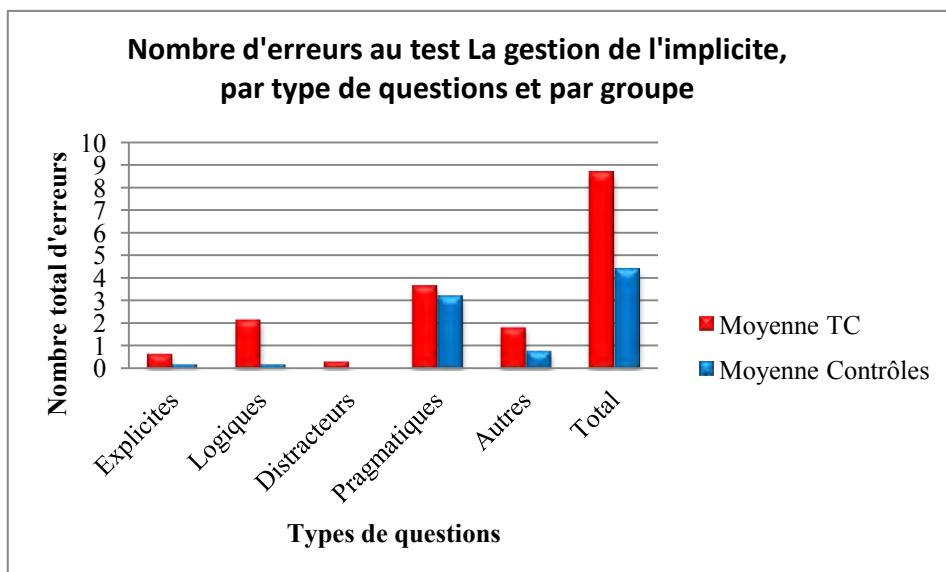


Figure 3 : Répartition des erreurs au test « La gestion de l'implicite », par type de questions et par groupe

Comme nous pouvons le voir sur le graphique, les performances des sujets TC sont significativement inférieures à celles des sujets contrôles, pour le score total ($p=0,033$) ainsi que pour les questions Logiques ($p=0,026$) et Autres ($p=0,008$).

En revanche, nous n'observons pas de différence significative pour les questions purement pragmatiques. Toutefois, 2 sujets contrôles ont obtenu des scores déficitaires par rapport à la norme (étalonnage) dans cette catégorie de questions, ce qui a fait chuter la moyenne des contrôles et ainsi réduit l'écart entre les deux groupes.

Les résultats statistiques n'objectivent de différence significative entre les deux groupes ni pour les questions Explicites ni pour les questions Distracteurs, bien que les sujets TC aient commis plus d'erreurs que leurs contrôles à ces deux catégories. Enfin, au regard de l'étalonnage du test, même si chaque sujet TC obtient un score inférieur à la norme à au moins une catégorie de questions, aucun sujet n'obtient un score total inférieur à la norme.

Chapitre V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

I. Interprétation de nos résultats au regard de nos hypothèses

1. Hypothèse théorique

Nous nous attendions à ce que le groupe TC obtienne des résultats significativement inférieurs à ceux du groupe contrôle, et ce aussi bien au niveau du discours que de la conversation. Nos résultats objectivent bien une différence entre les deux groupes pour ces deux domaines. Cependant, la validation de nos hypothèses n'est que partielle. En effet, les différences étaient généralement plus fines que nous le pensions, pas forcément manifestes de prime abord. D'autre part, une grande hétérogénéité existait au sein du groupe TC. Ainsi, les résultats obtenus à l'échelle du groupe ne reflètent pas la dispersion des scores, avec des profils allant de la normalité à des déficits modérés.

1.1. H1 : la conversation

En nous basant sur les données de la littérature, nous prévoyions d'observer des performances significativement inférieures en conversation pour le groupe TC par rapport au groupe contrôle. En effet, plusieurs études font état d'un trouble des interactions sociales chez les traumatisés crâniens sévères, se manifestant dans la gestion des thèmes et des tours de parole (déficit d'adaptation au contexte et à l'interlocuteur) et renvoyant globalement à un non respect des maximes conversationnelles (Peter, 1995; Benoît et Laborie, 2008).

Conformément à l'hypothèse que nous avions émise, les scores recueillis à l'aide du PFIC et du PAP révèlent des performances globalement inférieures pour les sujets TC. Cependant, la différence aux scores totaux en conversation n'est que tendancielle. Etant donné que nous n'avions que 6 sujets TC, nous pouvons supposer que cette tendance se serait confirmée de façon plus nette avec un échantillon plus important. Nous avons toutefois observé une grande hétérogénéité au sein du groupe TC, avec 2 sujets ne présentant pas de différence manifeste par rapport aux contrôles, et des déficits allant de discrets à modérés pour les 4 autres TC. Sur le plan qualitatif, nous observons bien une différence au niveau des maximes de quantité, de relation et de manière, moins souvent respectées par les TC que par les contrôles.

Concernant les paramètres paraverbaux de la communication, la différence entre les deux groupes est significative. Elle s'explique par la présence d'un trouble de la fluence verbale chez 3 sujets TC sur 6, ainsi que par la persistance de troubles de la voix et de la parole modérés chez 2 sujets sur 6. Ces résultats concordent avec les données de la littérature, qui mentionnent des troubles de la fluence verbale chez les traumatisés crâniens (Mazaux et al., 1997 ; Levin et al., 2001) ainsi que des troubles de la voix et de la parole particulièrement fréquents et durables chez les TC graves (Auzou, 2007). Toutefois, nous n'avons retrouvé une dysprosodie que chez un sujet TC (Joris) contrairement à ce que les données sur les TC sévères laissaient présager (cependant,

nous observons une dysprosodie chez Geoffrey en situation de récit, comme nous le verrons dans la partie suivante).

Enfin, la différence à laquelle nous nous attendions concernant les paramètres non verbaux ne s'est pas confirmée. En revanche, on observe une différence pour le regard, inadapté chez 4 sujets TC sur 6, contre seulement 1 sujet contrôle sur 5. Ce trouble du regard se retrouve dans plusieurs études portant sur des traumatisés crâniens sévères (Aubert et al., 2004 ; Sainson, 2007). Selon Aubert et al., cette inadéquation du regard pourrait exprimer un état de surcharge cognitive lié au traitement des informations émises par l'interlocuteur et à la structuration de son propre discours pour le traumatisé crânien.

Notre première hypothèse opérationnelle est donc partiellement validée.

1.2. H2 : le discours narratif

Concernant la microstructure, les différences objectivées ne sont que tendancielles. Elles portent sur le pourcentage de propositions complexes (inférieur pour le groupe TC) et sur le pourcentage de fillers (supérieur pour le groupe TC) lors du récit de l'histoire en images. Cette différence ne se retrouve pas dans le récit du court métrage, tâche où ils avaient cependant la possibilité de rapporter directement certaines répliques du film lors de la restitution, sans avoir à construire leurs propres phrases. Nous avons remarqué en effet que certains sujets (en particulier Chloé, mais aussi Théo et Joris) avaient tendance à calquer leurs récits sur les répliques du film, semblant traduire une difficulté à s'approprier l'histoire et à la transmettre avec leurs propres mots. Cette dépendance à l'histoire avait déjà été rapportée par une étude de 2004 sur des enfants TC graves (Chapman et al., 2004). Nous pensons donc pouvoir mettre en rapport les différences observées pour le récit de l'histoire en images avec cette absence de support verbal comme aide à l'élaboration du récit, pouvant conduire les sujets à produire des phrases plus simples et à combler leur récit par de nombreux fillers. Selon une étude de Brookshire et al. (2000), cette différence au niveau de la complexité syntaxique pourrait s'expliquer par le déficit en mémoire de travail, présent chez de nombreux TC.

Nous observons de surcroît un nombre plus élevé de tournures maladroites voire dyssyntaxiques, mais aussi d'erreurs morphosyntaxiques lors du récit de l'histoire en images. Par ailleurs, les récits des TC étaient globalement plus disfluentes que leur discours conversationnel, avec la présence d'un manque du mot chez 5 sujets sur 6 (pas toujours perceptible en conversation, notamment pour Tim et Théo). Enfin, nous notons une voix monotone pour Joris et Geoffrey, alors que nous n'avons noté une dysprosodie que chez Joris en conversation. Nous pouvons imputer ces différents éléments à la surcharge cognitive engendrée par les tâches de récit (et donc probablement à un déficit en mémoire de travail) chez certains sujets de notre étude.

Concernant la macrostructure, et tout d'abord la cohérence, nous pensions relever chez les sujets TC un trouble de l'informativité qui n'apparaît pas dans nos résultats statistiques. Plusieurs auteurs mentionnent en effet la présence d'un trouble de l'informativité chez les traumatisés crâniens sévères (Plantier, 1996 ; Mazaux et al., 1997). Or, nous n'obtenons pas de différence significative entre les TC et le groupe contrôle concernant le score sémantique (nombre d'informations pertinentes rapportées). Cependant, d'autres éléments sont à prendre en compte pour juger de l'informativité. Selon notre observation clinique,

un trouble de l'informativité est bien présent pour 4 TC sur 6, bien qu'il ne soit vraiment marqué que pour Joris (omission d'éléments importants, digressions). Il se manifeste par la présence d'éléments descriptifs superflus, d'énoncés vagues et/ou vides de sens. Les déficits d'organisation (redites, retours en arrière) et de cohésion (manque de liens logiques, cohésion anaphorique déficiente), ainsi que les disfluences, nuisent également à l'informativité chez ces 4 sujets.

Notons également que le nombre d'informations déviantes produites par le groupe TC est significativement supérieur à celui produit par le groupe contrôle lors du récit du court métrage. Nous pourrions expliquer ce résultat par l'absence de support visuel lors de cette tâche, qui sollicitait donc la mémoire, contrairement à la tâche de récit de l'histoire en images. Cependant, ce résultat est à pondérer pour deux raisons. Premièrement, la différence entre les deux groupes est significative non parce que le groupe TC a produit beaucoup d'informations déviantes (hormis Joris, ce n'est pas le cas), mais parce que le groupe contrôle n'a exprimé aucune information déviante. Deuxièmement, certains passages du court métrage comportaient un sous-titrage, ce qui a pu gêner la compréhension de certains sujets. En effet, lire des sous-titres en regardant un film nécessite des ressources suffisantes en mémoire de travail et en attention divisée, qui ont pu faire défaut à certains sujets TC. Nous pensons donc que cette différence au niveau du nombre d'informations déviantes peut être liée à un défaut de compréhension (lié aux sous-titrages) aussi bien qu'à un trouble mnésique ayant empêché la rétention de certaines informations. Afin de faire la part de ce qui relève du mnésique et la part relevant de la compréhension, il aurait pu être intéressant de poser des questions ouvertes aux sujets suite à la restitution du court métrage. Ces questions auraient ciblé de préférence des informations à inférer, en raison des troubles de la compréhension de l'implicite rapportés dans la littérature chez les TC (Duchêne May-Carle, 2000 ; Dardier, 2007).

Toujours sur le plan de la cohérence du discours, nous pensions observer une différence significative au niveau de l'organisation des informations, dont font état plusieurs auteurs au sujet des TC graves (Plantier, 1996 ; Auzou, 2007). Cette différence n'a pas pu être objectivée par nos résultats. Cependant, si la moyenne du groupe TC ne présentait pas de différence significative avec celle du groupe contrôle, 4 sujets TC sur 6 présentaient pourtant un déficit de planification (Joris, Chloé, Geoffrey et Théo). Comme nous l'avons mentionné dans notre analyse qualitative, ce déficit se traduisait par des retours en arrière, des redites, des enchaînements d'idées et commentaires personnels (difficultés à choisir dans quel ordre mentionner les informations, et difficultés à inhiber des idées survenant en cours de récit). Pourtant, les deux tâches de récit portaient sur des histoires courtes et comportant une trame narrative simple à restituer (pas d'histoires qui se croisent, pas de retours en arrière). La chronologie était d'autant plus simple à restituer pour l'histoire en images qu'il suffisait de raconter au fil des pages (avec quelques passages nécessitant toutefois de l'anticipation), ce qui a d'ailleurs permis à certains sujets de mieux réussir la seconde tâche de récit. Nous pensons que les TC auraient été encore davantage en difficultés si nous leur avions demandé de restituer une histoire comportant une trame narrative plus complexe et/ou des histoires plus longues (long métrage, par exemple).

Enfin, concernant la cohésion, nos résultats ne révèlent pas de différence significative entre les deux groupes pour les cohésions verbale et anaphorique. En revanche, les TC produisent un nombre significativement plus élevé de connecteurs temporels, tandis que les sujets contrôles produisent davantage de connecteurs logiques. Toutefois, la différence concernant le pourcentage de connecteurs logiques n'est significative que pour

le court métrage, qui était plus long et permettait probablement d'effectuer plus de liens logiques. Le type de connexion utilisé par les TC est donc moins élaboré par rapport aux sujets contrôles. De plus, au sein du nombre de connecteurs temporels, on observe un pourcentage plus important de connecteurs de successivité chez les TC, ce qui serait plutôt typique de productions enfantines (Kail et Fayol, 2000 ; Kern, 1997). En revanche, les sujets contrôles produisent un plus grand nombre d'autres connecteurs, témoignant d'un type de connexion plus élaboré. Par ailleurs, selon nos observations, un déficit de cohésion s'observe bien chez certains TC (Chloé, Geoffrey, Joris, Théo). Il se traduit essentiellement par une insuffisance de liens logiques (notamment causaux) ainsi que par une cohésion anaphorique pas toujours respectée.

Globalement, n'ayant pas objectivé de trouble de l'informativité ni de l'organisation du discours à l'échelle du groupe TC qui présente des différences significatives pour peu de variables par rapport au groupe contrôle, notre deuxième hypothèse opérationnelle ne peut être validée. En effet, comme le montre notre analyse qualitative par sujet, les différences interindividuelles étaient très importantes au sein du groupe, ne permettant pas de généralisation des difficultés attendues.

1.3. H3 : la compréhension de l'implicite

Selon les données de la littérature, le traitement des énoncés implicites serait généralement déficitaire chez les traumatisés crâniens, tandis que la compréhension des énoncés explicites serait préservée (Duchêne May-Carle, 2000 ; Chevignard et al., 2009 ; Dennis et Barnes, 2001 ; Dardier, 2007). Nous pensions donc observer des performances significativement inférieures au test « La gestion de l'implicite » pour le groupe TC, en particulier pour les questions nécessitant de traiter des inférences.

Comme nous le prédisions, les performances des sujets TC à ce test sont significativement inférieures à celles des sujets contrôles, pour le score total ainsi que pour les questions Logiques et Autres, soit pour 3 variables sur 4 attendues. Précisons tout de même que malgré cette différence significative entre les groupes appariés, aucun score total des sujets de l'étude ne se situe dans la pathologie selon l'étalonnage du test, ce qui signifie que les difficultés résiduelles des TC en compréhension de l'implicite sont très fines. L'étalonnage du test montre tout de même, pour chaque sujet TC, au moins une catégorie de questions déficitaire, et il s'agit à chaque fois des catégories attendues (Logiques, Autres, Pragmatiques).

Rappelons que les questions Logiques font appel à un raisonnement déductif, ce dernier étant nécessaire au traitement d'inférences logiques présentes dans l'énoncé. Les questions Autres, plus complexes, portent à la fois sur des inférences logiques et pragmatiques. Les performances plus faibles des sujets TC à ces deux types de questions étaient donc attendues puisqu'elles nécessitent de traiter des informations implicites.

En revanche, nous nous attendions également à observer une différence significative pour les questions Pragmatiques, prédiction qui ne s'avère pas confirmée par nos résultats. Cependant, l'absence de différence significative entre les deux groupes ne signifie pas que les TC ont su traiter correctement les inférences pragmatiques, mais plutôt que le groupe contrôle a commis autant d'erreurs à cette catégorie de questions. Comme le dit Duchêne May-Carle (2000), les réponses aux questions Pragmatiques sont prévisibles

mais contiennent une marge interprétative. De ce fait, certains sujets contrôles, pensant qu'il s'agissait de questions pièges, préféraient souvent répondre « je ne peux pas répondre » plutôt que de risquer un « oui » ou un « non » face à ce genre de questions qu'ils estimaient subjectives voire discutables. Rappelons en effet qu'au début de l'épreuve, la consigne donnée aux sujets stipule qu'ils doivent choisir « Je ne peux pas répondre » lorsqu'ils ne peuvent pas répondre de façon assurée « oui » ou « non ». Au vu des réponses des sujets lors de cette épreuve et des justifications qui les accompagnaient, nous pensons donc que les contrôles ont plutôt échoué à ces questions par prudence alors que les TC ont plutôt échoué faute de pouvoir traiter correctement les inférences pragmatiques.

Enfin, on n'observe pas de différence significative pour les scores Distracteurs et Explicites, malgré un nombre d'erreurs globalement plus élevé pour le groupe TC. Cette absence de différence significative coïncide bien avec nos attentes concernant les capacités de compréhension des informations explicites, plutôt préservées chez les TC.

Au vu des ces résultats, notre troisième hypothèse opérationnelle est globalement validée.

Finalement, n'ayant validé que partiellement nos hypothèses opérationnelles, notre hypothèse théorique n'est que partiellement validée. Nous avons bien retrouvé une différence entre le groupe TC et le groupe contrôle sur les plans discursifs et conversationnels. Cependant, les différences observées, pas toujours significatives, étaient généralement plus fines que ce à quoi nous nous attendions. Nous pensons donc que pour la plupart des sujets de notre étude, un bilan orthophonique « classique » (testant uniquement les aspects verbaux formels) n'aurait pas fait apparaître ces difficultés, en tous cas sur le plan quantitatif.

Cependant, notre échantillon n'est pas assez représentatif pour généraliser nos résultats et il existait de surcroît une grande variabilité interindividuelle au sein du groupe TC, avec des sujets présentant des résultats déficitaires dans la majorité des épreuves tandis que deux sujets se situaient dans les limites de la normalité. Notons que les deux sujets situés dans la norme (Damien et Tim) sont ceux qui ont présenté dès le départ une récupération cognitive rapide et une évolution très favorable dans les mois qui ont suivi. Ce sont également les deux seuls à ne pas avoir poursuivi de prise en charge orthophonique à leur sortie du centre de rééducation. Ces données suggèrent que les mois suivant le TC seraient déterminants pour le pronostic neuropsychologique à long terme.

L'importante hétérogénéité révélée par nos résultats n'est cependant pas surprenante puisqu'elle est caractéristique de la population TC, et ce quel que soit l'âge de survenue (Dreschler, 2001 ; Moran et Gillon, 2004). Comment s'explique cette hétérogénéité ? Quels facteurs (pré-morbidité, fonctions atteintes, environnement, etc.) ont le plus de poids dans le pronostic neuropsychologique ? Ces questions, qui pourraient faire l'objet d'études ultérieures, seront abordées dans la partie III « Pistes de recherches ultérieures ».

II. Limites de notre étude

1. Limites liées aux conditions de passation

Lors des passations, nous avons tenté de réunir au maximum les conditions nécessaires à une situation écologique. Les sujets, TC et contrôles, ont tous été rencontrés à leur domicile (à l'exception d'un sujet contrôle). De plus, les sujets de l'étude avaient une moyenne d'âge proche de la nôtre, ce qui pouvait apparaître comme un avantage pour engager une conversation naturelle. Cependant, cet échange restait vraisemblablement biaisé par deux paramètres. D'une part, nous ne pouvions échapper totalement au caractère artificiel de la situation de test, d'autant plus que les passations étaient filmées, la caméra nous paraissant être un outil essentiel à l'analyse. D'autre part, nous pensons que les sujets auraient été plus à l'aise dans le cadre d'une relation plus égalitaire (entre pairs de même statut). En effet, nous ne pouvons exclure l'hypothèse selon laquelle le comportement des TC a été influencé par la perception d'une relation soignant-soigné, bien qu'ils ne soient en aucun cas nos patients.

Par ailleurs, la première épreuve du protocole était la conversation, ce qui a posteriori ne nous semble pas le choix le plus judicieux. En effet, cette conversation prenait souvent une forme d'entretien à l'initiative de l'expérimentatrice, pendant lequel les sujets répondaient passivement aux questions posées sans en formuler en retour. Nous pensons que cet échange aurait pu prendre une tournure plus naturelle si au lieu de le planifier à l'avance au début de la passation, nous avions attendu qu'il survienne spontanément à un moment propice. Cependant, nous avions initialement fait ce choix afin que toutes les épreuves du protocole soient passées dans le même ordre par tous les sujets TC et contrôles.

2. Limites liées à la population

2.1. Petite taille de l'échantillon

Au terme de la première entrevue avec le médecin et le cadre rééducateur du Centre de rééducation Romans Ferrari, nous disposions d'une liste de 26 anciens patients susceptibles de pouvoir devenir sujets de notre étude. Nous avons donc consulté leurs dossiers médicaux et finalement, seulement 17 répondaient à tous les critères d'inclusion. La prise de contact n'a parfois pas été aussi simple qu'espérée, certains patients ayant déménagé, d'autres n'ayant jamais répondu à nos sollicitations ou ayant refusé de participer à l'étude. En définitive, nous avons proposé le questionnaire à 11 anciens patients, et après une dernière sélection au regard des critères d'inclusion et des informations récentes obtenues lors des entretiens téléphoniques avec les patients, seulement 6 ont été retenus pour participer à l'étude. Etant donné la petite taille de l'échantillon, nous ne pouvons généraliser nos résultats, d'autant plus que la variabilité interindividuelle au sein du groupe TC était très importante.

2.2. Appariement des sujets

Initialement, notre intention était de mener une étude par comparaison de sujets appariés un à un. Nous avions choisi d'apparier chaque sujet TC avec un sujet contrôle de même âge, de même sexe et de même niveau scolaire. Nous avons réussi, à l'exception d'un sujet TC pour lequel nous n'avons pas trouvé de sujet contrôle. Cette contrainte d'appariement de sujet un à un a vraisemblablement participé de la faiblesse de l'échantillon étudié. Finalement, au vu de nos hypothèses et puisque le nombre de 6 sujets TC était suffisant pour constituer un groupe, une analyse statistique groupe TC versus groupe contrôle s'avérait plus pertinente, et s'est attachée à comparer les performances moyenne d'un groupe par rapport à l'autre. Ainsi, du fait de cette analyse statistique par groupe, l'échantillon aurait pu être plus important et peut-être plus représentatif.

III. Pistes de recherches ultérieures

De nombreuses pistes seraient envisageables pour poursuivre la recherche dans le domaine que nous avons investigué. Au regard des limites évoquées précédemment, mais également des questions soulevées par nos résultats et par les données de la littérature, ces pistes porteraient sur trois domaines. Il s'agit d'abord de pistes concernant les caractéristiques de la population ciblée. Dans un deuxième temps, nous aborderons des pistes d'aménagement du protocole expérimental, visant essentiellement à identifier les facteurs de variations interindividuelles. Enfin, compte tenu des difficultés manifestes pour évaluer et prendre en charge le type de troubles communicationnels des traumatisés crâniens avec les outils orthophoniques traditionnels, il serait pertinent également de créer des outils spécifiquement dédiés à ce but.

1. Pistes concernant la population ciblée

1.1. Age de survenue du traumatisme crânien

Au commencement de notre projet, nous souhaitions évaluer l'impact de l'âge de survenue du traumatisme crânien sur les performances neuropsychologiques ultérieures. En effet, selon la majorité des auteurs récents, la précocité des lésions cérébrales serait un facteur de mauvais pronostic neuropsychologique, d'autant plus si les lésions sont diffuses (Carpentier et al., 2002 ; Chevignard et al., 2009 ; Mc Donald, 2001). Autrement dit, plus l'enfant serait jeune au moment du traumatisme crânien, plus il aurait de risques d'avoir des séquelles neuropsychologiques à long terme, lesquelles se répercutent sur la communication. En particulier, comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie théorique, le seuil critique pour le développement neuropsychologique se situerait autour de 5-6 ans (Carpentier et al., 2002 ; Luria, 1973 cité par De Weck et Marro, 2010).

Finalement, nous n'avons pu joindre à l'étude aucun sujet ayant eu son TC avant le seuil critique. Il s'est avéré que les sujets que nous avons pu recruter constituaient une population plutôt homogène, avec un âge de survenue du TC situé entre 10 ans 7 mois et

15 ans. Nous avons donc renoncé à l'idée de mesurer l'influence de l'âge de survenue des lésions sur les séquelles neuropsychologiques à long terme.

Une étude similaire à la notre pourrait donc être menée auprès de sujets ayant eu leur TC avant l'âge de 6 ans. Il serait d'autant plus intéressant de conserver des épreuves de notre protocole, afin de pouvoir comparer ensuite les résultats des deux groupes.

1.2. Taille et représentativité de l'échantillon

Il serait pertinent de reproduire cette étude avec un échantillon de sujets plus important. Cela permettrait de confirmer ou d'infirmer certains effets tendanciels qui se dégagent et d'obtenir ainsi des réponses plus claires à nos hypothèses. En outre, l'augmentation de la cohorte de sujets permettrait d'envisager une généralisation des résultats observés.

D'autre part, un nombre plus élevé de sujets rendrait possible la réalisation d'une analyse corrélationnelle au sein du groupe TC, afin d'identifier certains facteurs de variabilité interindividuelle. Ainsi, il serait particulièrement pertinent de mesurer l'influence des troubles neuropsychologiques, et notamment exécutifs, sur les performances évaluées (discours et conversation). Nous allons voir dans la partie suivante comment notre protocole pourrait être aménagé afin de mesurer l'influence de ces facteurs.

2. Pistes concernant le protocole expérimental

2.1. Mesure de l'influence des troubles neuropsychologiques sur les performances évaluées

Comme nous l'avons déjà évoqué, les traumatisés crâniens sévères constituent une population extrêmement hétérogène en termes de profils neuropsychologiques. Cette variabilité est due à de nombreux facteurs dont certains sont difficilement objectivables, surtout à distance du TC, tels que les capacités antérieures au TC, la qualité de l'environnement familial ou l'investissement dans la rééducation. Toutefois, s'il est difficile de déterminer les causes de variabilité des séquelles neuropsychologiques, il serait en revanche possible de mesurer l'influence des troubles sur les habiletés discursives et conversationnelles. Nous souhaitions initialement mesurer cette influence au sein du groupe TC de notre étude, mais nous ne disposions pas de données neuropsychologiques suffisantes concernant nos sujets.

Dans le cadre d'une recherche ultérieure, il serait donc intéressant de recruter des sujets TC pour lesquels on disposerait d'un bilan neuropsychologique complet (ou pour lesquels on réaliseraient ces bilans pour les besoins de l'étude), afin de pouvoir mettre ces données en relation avec les performances obtenues. Il serait particulièrement intéressant de mesurer l'influence des fonctions exécutives, comme nous allons le voir à présent.

2.2. Evaluation des fonctions exécutives

De nombreux auteurs ont mis en évidence un lien étroit entre la présence d'un déficit exécutif et les troubles de la communication (Peter, 1995 ; Sainson, 2007 ; Chevignard et al., 2009). En effet, selon ces auteurs, les fonctions exécutives interviennent dans la gestion des interactions (adaptation à l'interlocuteur et au contexte, gestion des thèmes) mais aussi dans la structuration du discours.

Nous pourrions donc nous attendre à ce qu'une corrélation significative soit objectivable entre les performances testées dans notre étude et les capacités exécutives des sujets.

Une évaluation des fonctions exécutives grâce à des épreuves spécifiques (Test de Stroop, Trail Making Test, fluences, etc.) permettrait d'avoir des données chiffrées et récentes sur lesquelles baser cette corrélation. En effet, ne disposant que de données anciennes (datant parfois de plus de 10 ans) et incomplètes concernant les fonctions exécutives des sujets de notre étude, nous avons dû renoncer à mesurer leur influence.

2.3. Evaluation de la mémoire épisodique

Les troubles mnésiques sont décrits dans la littérature comme une des séquelles les plus fréquentes et durables d'un TC grave, en lien avec les troubles exécutifs et attentionnels qui entraveraient les capacités d'encodage (Van der Linden et Meulmans, 1995 ; Rigaud, 2007). Au vu de ces données, nous pouvons émettre l'hypothèse d'une corrélation négative entre la présence de troubles mnésiques chez certains TC et leur performance à la tâche de récit du court métrage, qui sollicite la mémoire.

Nous souhaitions initialement mesurer cette corrélation mais à l'instar des troubles exécutifs, nous ne disposions pas de données chiffrées et récentes sur les sujets de notre étude. Notons tout de même qu'une différence significative se dégage entre les deux groupes (TC et contrôle) concernant le nombre d'informations déviantes produites par les sujets lors de la restitution du court métrage, autrement dit lors de la tâche de récit qui mettait en œuvre la mémoire. Toutefois, ces résultats ne suffisent pas à eux seuls à affirmer la présence d'une corrélation positive entre les capacités mnésiques et les performances en tâche de récit, pour les raisons évoquées dans la partie sur le discours narratif (H2).

Il serait donc utile, si une étude similaire était réalisée ultérieurement, d'inclure une évaluation de la mémoire épisodique des sujets (par exemple, avec le RL-RI 16), afin de faire la part des troubles mnésiques chez les sujets présentant une faible performance à l'épreuve de récit sans support visuel. Ainsi, les scores obtenus en mémoire épisodique pourraient être mis en relation avec les scores d'informativité obtenus au récit du court métrage (score sémantique, nombre d'informations déviantes), afin d'identifier une éventuelle corrélation.

2.4. Autres pistes pour compléter ou enrichir notre protocole

2.4.1. Evaluation du discours procédural

Il serait pertinent de tester les compétences discursives des sujets dans une tâche de discours procédural. Les résultats à cette épreuve pourraient ainsi être comparés à ceux des épreuves de discours narratif, afin de vérifier si les sujets TC éprouvent davantage de difficultés lorsqu'ils doivent planifier leur propre trame que lorsqu'ils doivent en restituer une préétablie. En effet, nous avons constaté lors de nos rencontres avec les sujets qu'ils éprouvaient souvent plus de difficultés lorsqu'ils devaient organiser eux-mêmes leur discours (raconter leur parcours, expliquer la route pour se rendre chez eux) que lorsqu'ils devaient restituer une trame narrative. Cette tâche de discours procédural pourrait par exemple être testée avec l'épreuve du Dice Game (Mc Donald et Pierce, 1995). Dans cette épreuve, le sujet doit apprendre implicitement les règles d'un jeu de dés inédit. Il doit ensuite restituer ces règles, très simples, à un partenaire ne connaissant pas le jeu.

2.4.2. Amélioration de l'épreuve de discours narratif

Les deux épreuves de discours narratif de notre protocole pourraient être améliorées sur deux points.

Premièrement, il s'agirait de choisir un court métrage et une histoire en images comportant des trames narratives plus complexes (avec plusieurs histoires qui se croisent et/ou des retours en arrière, par exemple) et éventuellement des histoires plus longues. En effet, les sujets de notre étude ont plutôt bien réussi à restituer de façon complète (bien que pas toujours claire et appropriée) la trame narrative des histoires proposées, ce qui peut être dû à la simplicité des trames narratives.

Deuxièmement, des questions ouvertes pourraient être posées au sujet sur le court métrage après restitution de celui-ci. Ces questions, visant à tester la compréhension du sujet, permettraient de déterminer si une part des difficultés à formuler un récit informatif peut être imputée à une compréhension incomplète de l'histoire.

Notons également qu'il serait préférable de choisir un film sans sous-titrages, afin d'éviter l'éventuelle surcharge cognitive engendrée par cette situation de multitâches. En outre, les sous-titrages sont un biais, la tâche n'étant alors plus assez ciblée sur ce que l'on cherche à tester. Rappelons toutefois que ce court métrage faisait partie du protocole d'une étude similaire à la notre mais portant sur des victimes d'AVC (De Chambost et Delhom, 2011). Nous avions initialement inclus ce film à notre protocole, dans une optique de comparaison avec les résultats de cette étude, comparaison qui ne s'est pas avérée réalisable par la suite.

3. Pistes concernant l’élaboration d’outils orthophoniques adaptés à cette population

Cette étude nous a permis de constater que des difficultés communicationnelles fines persistent chez les TC graves et que ce type de difficultés, observables en contexte, est difficilement évaluables à l’aide des tests orthophoniques traditionnels. Pourtant, ces déficits constituent un obstacle majeur dans la vie quotidienne des patients, notamment sur le plan social et d’autant plus si l’accident survient pendant l’enfance et l’adolescence.

Les recherches futures pourraient viser à la création d’un outil spécifique et fonctionnel pour les traumatisés crâniens, étalonné pour différentes tranches d’âges (enfants, adolescents, adultes). D’ailleurs, un test ayant cette vocation, la Grille d’Observation des Compétences Pragmatiques, a été mise en place et testée dans le cadre de deux mémoires en orthophonie (Benoît et Laborie, 2008 ; De l’Epinois, 2011). Cette grille, qui doit être remplie dans quatre situations naturelles de communication, a démontré par deux fois son utilité et sa fiabilité dans le diagnostic des troubles spécifiques de la communication chez les TC graves. De l’Epinois signale à la fin de son mémoire qu’un travail de recherche complémentaire serait le bienvenu pour aboutir à la validation officielle de cette grille.

De même, les prises en charge orthophoniques traditionnelles, peu écologiques, se prêtent difficilement aux troubles des traumatisés crâniens. En effet, Schelstraete (2011) souligne qu’à ce jour, très peu d’études ont porté sur les thérapies discursives et pragmatiques, malgré leur importance cruciale pour le bien-être des individus. Il serait nécessaire que des travaux futurs visent à élaborer un protocole de prise en charge fonctionnel, axé sur les aspects communicationnels qui font défaut à ces patients. La réadaptation et la réinsertion des traumatisés crâniens pourraient ainsi être améliorées.

CONCLUSION

Notre étude portait sur l'analyse, à distance, des compétences discursives et conversationnelles d'adultes victimes d'un traumatisme crânien sévère survenu entre 10 et 15 ans. La survenue d'un TC à cette période où la maturation cognitive est bien avancée et les acquisitions élémentaires déjà réalisées, permettait d'envisager un pronostic meilleur que chez le jeune enfant. Toutefois, s'agissant d'une période charnière sur les plans psychoaffectif et social, cette tranche d'âge était concernée par une problématique d'un autre ordre, ayant probablement un impact non négligeable sur le pronostic de récupération et d'évolution de ces jeunes.

Notre objectif était d'évaluer le type de troubles communicationnels présentés par cette population, troubles intéressant essentiellement les aspects pragmatiques du langage et pour cette raison peu sensibles aux tests orthophoniques traditionnels. Nous souhaitions d'une part vérifier si les troubles discursifs et conversationnels persistent de manière significative à distance de l'accident, et d'autre part caractériser précisément ces troubles. Nous espérions ainsi pouvoir mieux cerner les besoins de cette population en termes d'intervention orthophonique.

Notre travail de recherche nous a effectivement permis d'objectiver une différence entre le groupe TC et le groupe contrôle, sur les plans discursif et conversationnel. Cependant les différences, parfois non significatives, étaient globalement plus fines que nous le supposions et nous n'avons pu valider l'ensemble de nos hypothèses. Toutefois, ces résultats ne peuvent être généralisés en raison du caractère non représentatif de notre échantillon (groupe de 6 sujets). D'autre part, nos résultats montrent une grande hétérogénéité au sein du groupe TC, avec des résultats allant de la normalité à des déficits modérés. Le pronostic à long terme suite à un TC sévère survenu entre 10 et 15 ans est donc très variable et dépendant de différents facteurs endogènes (âge de survenue, pré-morbidité, caractéristiques des lésions, troubles cognitifs résiduels) et exogènes (qualité de l'environnement, réaction des proches).

Une étude ultérieure pourrait permettre d'identifier certains facteurs endogènes de cette variabilité. Il serait notamment pertinent de mesurer l'influence de certains troubles neuropsychologiques, en particulier exécutifs, en les évaluant au préalable à l'aide d'épreuves spécifiques. Ainsi, ces données chiffrées pourraient être mises en relation avec les performances communicationnelles.

Par ailleurs, cette étude nous a permis de constater le manque d'outils orthophoniques adaptés au diagnostic et à la rééducation des troubles pragmatiques. Notons tout de même le développement récent du courant pragmatique en orthophonie, dans un souci accru de se spécialiser dans la prise en charge des troubles touchant l'utilisation du langage, autant que de ceux touchant la forme et le contenu. Cette avancée permet d'espérer l'élaboration de nouveaux outils d'évaluation (à l'instar de la GOCP) et d'intervention orthophoniques dans les années à venir, qui permettraient d'améliorer la réadaptation et la réinsertion de ce type de population.

RÉFÉRENCES

- Aubert, S., Barat, M., Campan, M., Dehail, P., Joseph, PA., Mazaux, JM. (2004). Compétences de communication non verbales des traumatisés crâniens graves. *Annales de Réadaptation et de Médecine Physiques*, 47, 135-141. Elsevier SAS
- Austin, J.L., (1962). Quand dire c'est faire. Paris : Editions du seuil
- Auzou, P., (2007). La dysarthrie dans les traumatismes crâniens, dans Auzou, P., Rolland-Monnoury, V., Pinto, S., Ozsancak, C. Les dysarthries. (2007) p. 215-217. Solal
- Azouvi, P., Couillet, J., Agar, N. (1998). Troubles de l'attention après traumatisme crânien sévère : aspects théoriques et rééducation. *Revue de Neuropsychologie*, 8, 125-154
- Basso, A. (1995). Aphasie post-traumatique : aspects cliniques et évolution. Dans C. Bergego & P. Azouvi (Eds.), *Neuropsychologie des traumatismes crâniens graves de l'adulte* (pp. 25-32). Paris : Editions Frison-Roche
- Belmont, A., Agar, N., Hugeron, C., Gallais, B., Azouvi, P. (2006) Fatigue et traumatisme crânien. *Annales de réadaptation et de médecine physique*, 49, Issue 6, 283-288
- Benoit, D., Laborie, E. (2008). Observation de la communication pragmatique de sujets traumatisés crâniens en situation écologique : mise en place de la GOCP (grille d'observation de la communication pragmatique). Mémoire d'orthophonie sous la direction de A. Kerbrat. Tours
- Berman, R.A., et Slobin, D.I. (1986). Frog story procedures in coding manual : Temporality in discourse. Institute of Human Development, University of California at Berkeley
- Bernicot, J. (1998). De l'usage de la structure et des systèmes communicatifs chez l'enfant. Dans Bernicot, J., Marcos, H., Day, C., Guidetti, M., Laval, V., Rabain-Jamin, J., Babelot, G. De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant, p. 5-27. Paris : Armand Colin
- Bernicot, J., Dardier, V., Fayada, C., Pillon, B., Dubois, B. (2001). Pragmatique et métapragmatique chez deux patients souffrant de lésions frontales unilatérales. *Psychologie de l'interaction*, 13-14, 141-184
- Biddle, K.R., Mc Cabe, A., Bliss, L.S. (1996, nov-dec). Narrative kills following traumatic brain injury in children and adults. *J. Commun Disord*, 29(6), 447-468
- Bishop, D.V.M., Adams, C. (1991). What do referential communication tasks measure? A study of children with SLI. *Applied Psycholinguistics*, 12, 177-199
- Bliss, L., Mc Cabe, A., Miranda, E. (1998). Narrative Assessment Profile : discourse analysis for school-age-children. *Journal of Communication Disorder*, 31, 347-363

Bloom, L., Lahey, M., (1978). Language development, language disorders. John Wiley and sons, New York

Boisson, D., Rode, G., Tell, L., Pichon, J., Giraud, S., Roatta, B. (1995). Rééducation des traumatisés crâniens. Encycl Méd chir, Kinésithérapie. *Rééducation fonctionnelle*, 26-461-A-10

Brinton, B., Fujuki, M. (1993). Language, social skills and socioemotional behavior. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 24, 194-198

Brookshire, B.L., Chapman, S.B., Song, J., Levin, H.S., (2000). Cognitive and linguistic correlates of children's discourse after closed head injury : a three-year follow-up. *J. Int. Neuropsychol. Soc.*, 6(7), 741-751

Carpentier, A., Riegel, B., Poidevin, P., Dhellemmes, P., Krivosic-Haber, R. (2002). Devenir de l'enfant traumatisé crânien. Réunion de Neuroanesthésie, Ann fr réanim, 21, 157-61. Editions scientifiques et médicales Elsevier SAS

Chapman, S.B., Sparks, G., Levin, H.S., Dennis, M., Roncardin, C., Zhang, L. (2004). Discourse macrolevel processing after severe pediatric traumatic brain injury. *Developmental Neuropsychology*, 25, 37-60

Chaume, C., Violland, F. (2001). Analyse du dysfonctionnement du langage de haut niveau d'adultes atteints de traumatisme crânien grave à partir d'un matériel linguistique complexe dans une perspective écologique. Mémoire d'orthophonie

Chevignard, M. (2009). Conséquences cognitives et comportementales à long terme après TC acquis dans l'enfance ou l'adolescence. Organisation de la prise en charge en France. Ebis 11

Chevignard, M., Toure, H., Brugel, D.G., Laurent-Vannier, A. (2009). Le traumatisme crânien de l'enfant : troubles cognitifs et comportementaux. *Lett. Méd. Phys. Réadapt.*, 25, 79-87 Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage. *Amphi Psychologie*, Bréal

Cohadon, F., Castel, J.P., Richer, E., Mazaux, J.M., Loiseau, H. (1998). Les traumatismes crâniens ; De l'accident à la réinsertion, Paris : Arnette. p.227-256

Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation Orthophonique*, 221, 13-24

Crowe, S.F. (1992). Dissociation of two frontal lobe syndromes by a test of verbal fluency. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 14 (2), 327-339

Dardier, V. (2004). Pragmatique et pathologies – Comment étudier les troubles de l'usage du langage. *Amphi Psychologie*. Bréal

Dardier, V. (2007). Pragmatique du langage et développement atypique : l'exemple des enfants et adolescents lésés frontaux. *Glossa* n°99, p. 12-23

De Chambost, M., Delhom, M. (2011). Evaluation du discours et de la conversation de jeunes adultes victimes d'un accident vasculaire cérébral au cours de leur enfance. Mémoire d'orthophonie sous la direction de Sibylle Gonzalez. Lyon

De l'Epinois, A. (2011). Poursuite du projet de validation de la Grille d'Observation de la Communication Pragmatique (GOCP) en situation écologique, auprès de 28 sujets traumatisés crâniens graves. Mémoire d'orthophonie sous la direction d'Armelle Kerbrat. Nancy

De Weck, G., Marro, P. (2010). Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation. 67-83, 293-523

Delanoë, A., Dardier, V., Deleau, G., Le Maner-Idrissi, G., Reilly, J., Cattelotte, V., Jardel, D., Laurent-Vannier, A., Pinochet, C., Tsimba, V. (2007). L'analyse des émotions et des situations de communication chez des enfants et des adolescent lésés frontaux. *Annales de réadaptation et de médecine physique*, 50, 582-589

Dennis, M., Barnes, M.A. (2001). Comparison of litteral, inferential, and intentional text comprehension in children with mild or severe closed head injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 16, 456-468

Derouesné, C., Bakchine, S. (2000). Syndrome frontal. *Encyclopédie médico-chirurgicale*. Paris : Elsevier

Dreschler, D.P.R. (2001). Hétérogénéité sur tous les plans : production de discours et troubles neuropsychologiques chez les patients TCC. *Psychologie de l'interaction*, 13-14, 109-140

Dubrey, M.C., Allain, P., Le Gall, D. (2006). Troubles des fonctions exécutives et anosognosie.

Duchêne May-Carle, A. (2000). La gestion de l'implicite. Ortho Edition

Fazio, B.B., Naremore, R.C., Connell, P.J. (1996). Tracking children from poverty at risk for specific language impairments : a 3 years longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 611-624

Gérard, C.L., (1993). L'enfant dysphasique. De Boeck.

Grice, P.H. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72

Grober, E., Buschke, H. (1987). Genuine memory deficits in dementia. *Dev.Neuropsychol.*, 3, 13-36

Halliday, M.A.K., Hasan, R. (1976). Cohesion in english. Londres : Longman

Halstead, W.C., Reitan, R. (1985). Trail Making Test. Halstead-Reitan Neuropsychological Battery

-
- Hay, E., Moran, C., (2005). Discourse formulation in children with closed head injury. *Am J Speech Lang Pathol.*, 14(4), 324-336
- Hilaire-Debove, G., Durand, O. (2008). Grille d'évaluation du récit oral (4-8 ans). Mémoire d'orthophonie. Lyon
- Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ?
- Jagot, L., Marlier, M., Tissier, AC., Patin, V., Azouvi, Ph., Le Mestric, L., Joyeux, F., Déjandes Garets, F., Jokic, C., Jagot-Gardies, C. (2001). Discours conversationnel et procédural chez le sujet traumatisé crânien sévère : étude conjointe de deux outils d'analyse clinique. *Psychologie de l'interaction*, 13-1, 75-108
- Joseph, P.A., Aubin, G., Le Gall, D. (1995). Prise de conscience et déni des déficits : évaluation et prise en charge. In C. Bergego & P. Azouvi (Eds.), *Neuropsychologie des traumatismes crâniens graves de l'adulte* (pp. 249-259). Paris : Editions Frison-Roche
- Kail, M. & Fayol, M. (2000). L'acquisition du langage, le langage en développement au-delà de trois ans. Paris : Presses Universitaires de France
- Kerbrat-Orecchioni C. (1980). L'énonciation. De la subjectivité dans le langage. Paris : Armand Colin
- Kern, S. (1997). Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration. Thèse de Doctorat. Lyon 2
- Kozlowski, O., Daveluy, W., Delhemmes, P., Carpentier, A., Rousseaux, M. (2008). La transition adolescent à adulte du traumatisé crânien : le point de vue de la médecine physique. *Neurochirurgie* 54, 597-603. Elsevier Masson
- Levin, H.S., Song, J., Ewing-Cobbs, L., Chapman, S.B., Mendelsohn, D. (2001) Word fluency in relation to severity of closed head injury, associated frontal brain lesions and age at injury in children. *Neuropsychologia* 18(2), 240-247
- Levin, H.S., Hanten, G. (2005). Executive Functions after Traumatic Brain Injury in children. Review article. *Pediatric Neurology* 33, 79-93. Elsevier
- Lewis, F., Murdoch, B. (2011). Language function in a child following mild traumatic injury : evidence from pre-and post-injury language testing. *Development Neuro Rehabilitation*, 14(6), 348-354
- Masson, F. (2000). Epidémiologie des traumatismes crâniens graves. *Ann. fr. anesth. réanim.* 19, 261-269
- Mayer, M. (1969). Frog, where are you ?
- Mazaux, JM., Barat, M., Joseph. PA., Giroire, JM., Campan, M., Moly, P. (1997). Troubles du langage, de la parole et de la communication verbale après traumatisme crânien grave. *Glossa* n°58, p. 22-29

Mc Cabe, P. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the School*, 42, 373-387

Mc Cabe, P.C., Marshall, D.J. (2006). Measuring the social competence of preschool with specific language impairment : correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 234-246

Mc Donald, S. (2001). Assessing communication disturbances after traumatic brain injury : a cognitive-pragmatic approach. *Psychologie de l'interaction* 13-14 : 47-74

Mc Donald, S., Pearce, S. (1995). The Dice Game. School of Psychology, University of New South Wales, Australia

Moeschler, J., Reboul, A. (1994). Dictionnaire encyclopédique de pragmatique. Paris : Editions du Seuil

Montfort, M. (2005). Troubles pragmatiques chez l'enfant : nosologie et principes d'intervention. *Rééducation orthophonique*, 221, 85-97

Moran, C., Gillon, G., (2004). Language and memory profiles of adolescents with traumatic brain injury. *Brain Injury*, 18, 273-288

Muscarà, F., Catroppa, C., Eren, S., Anderson, V. (2009). The impact of injury severity on long-term social outcome following pediatric traumatic brain injury. *Neuropsychological Rehabilitation* 19, 541-561

Norbury, C. F., Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 287-313

North, P. (1995). Troubles attentionnels post-traumatiques : évaluation à l'aide d'une batterie de tests informatisés. In C. Bergego & P. Azouvi (Eds.), Neuropsychologie des traumatismes crâniens graves de l'adulte (pp. 147-165). Paris : Editions Frison-Roche

Patry, R. (1993). L'analyse de niveau discursif en linguistique : cohérence et cohésion. In J.L. Nespolous (Ed.), Tendances actuelles en linguistique générale (pp.109-143). Paris : Delachaux et Niestlé

Peter, C. (1995). Conversations avec une patiente souffrant de lésions traumatiques bifrontales : ajustements mutuels. *Revue de neuropsychologie*, 5(1), 53-85

Peter-Favre, C. (2001). Neuropsychologie et pragmatique. *Psychologie de l'interaction* 13-14, 7-13

Plantier, D. (1996). Performance discursive après traumatisme crânien sévère : comparaison des aspects du discours narratif et du discours descriptif : incidences en médecine physique et réadaptation. Thèse. Tome 1. Lyon

Pollet-Villard, P. (2003). La baguette. 20° festival du court métrage d'humour de Meudon.

Pradat-Diehl, P., Chevignard, M., Mazevet, D., Vassilev, K. (2002). Handicap neuropsychologique après traumatisme crânien. EMC - AKOS (Traité de Médecine) 2002:1-4 [Article 3-1510]

Prutting, C.A., Kirchner, D.M. (1987, may). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105-119

Quevauvilliers, J. (2004). Dictionnaire médical 4° Edition. Masson

Rigaud P. (2007). Les Traumatismes crâniens, dans Auzou, P., Rolland-Monnoury, V., Pinto, S., Ozsancak, C. (2007). Les dysarthries p. 209-212. Solal

Sainson, C. (2007). Communication non verbale et dysfonctionnement executive post-traumatique : à propos d'un cas. *Annales de Réadaptation et de Médecine Physique* 50, 231-239. Elsevier Masson

Schelstraete, M.A. (2011). Traitement du langage oral chez l'enfant. Elsevier Masson

Searle, J.R., (1969). Les actes de langage. Paris : Hermann.

Stemmer, B., Cohen, H. (2001). Neuropragmatique et lésions de l'hémisphère droit. *Psychologie de l'interaction* 13-14, 15-46

Stronach, S.T., Turkstra, L.S. (2008). Theory of mind and use of cognitive state terms by adolescents with traumatic brain injury. *Aphasiology* 22(10), 1054-1070

Stroop, J.R. (1935). Le test de Stroop. *Journal of Experimental Psychology*

Sullivan, J., Riccio, C., (2010). Language functioning and deficits following pediatric traumatic brain injury. *Applied Neuropsychology*, 17, 93-98

Tiret, L., Hausherr, E., Thicoipe, M., Garros, B., Maurette, P., Castel, J.P., et al. (1990). The epidemiology of head trauma in Aquitaine (France), 1986: a community-base study of hospital admissions and death. *Int. J. Epidemiol.*, 19, 133-140

Toubert-Duffort D., Courtinat-Camps, A., (2013). Processus de subjectivation dans un groupe d'adolescents cérébrolésés. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 118-124. Eselvier Masson

Van der Linden, M., Meulemans, T. (1995). Les troubles de la mémoire à long terme consécutifs à un traumatisme crânien grave. In Bergego, C., Azouvi, P., Neuropsychologie des traumatismes crâniens graves de l'adulte. Paris : Frison-Roche

Wetherington, C.E., Hooper,, S.R. (2006). Preschool traumatic brain injury : a review for the early childhood special educator. *Exceptionality*, 14, 155-170

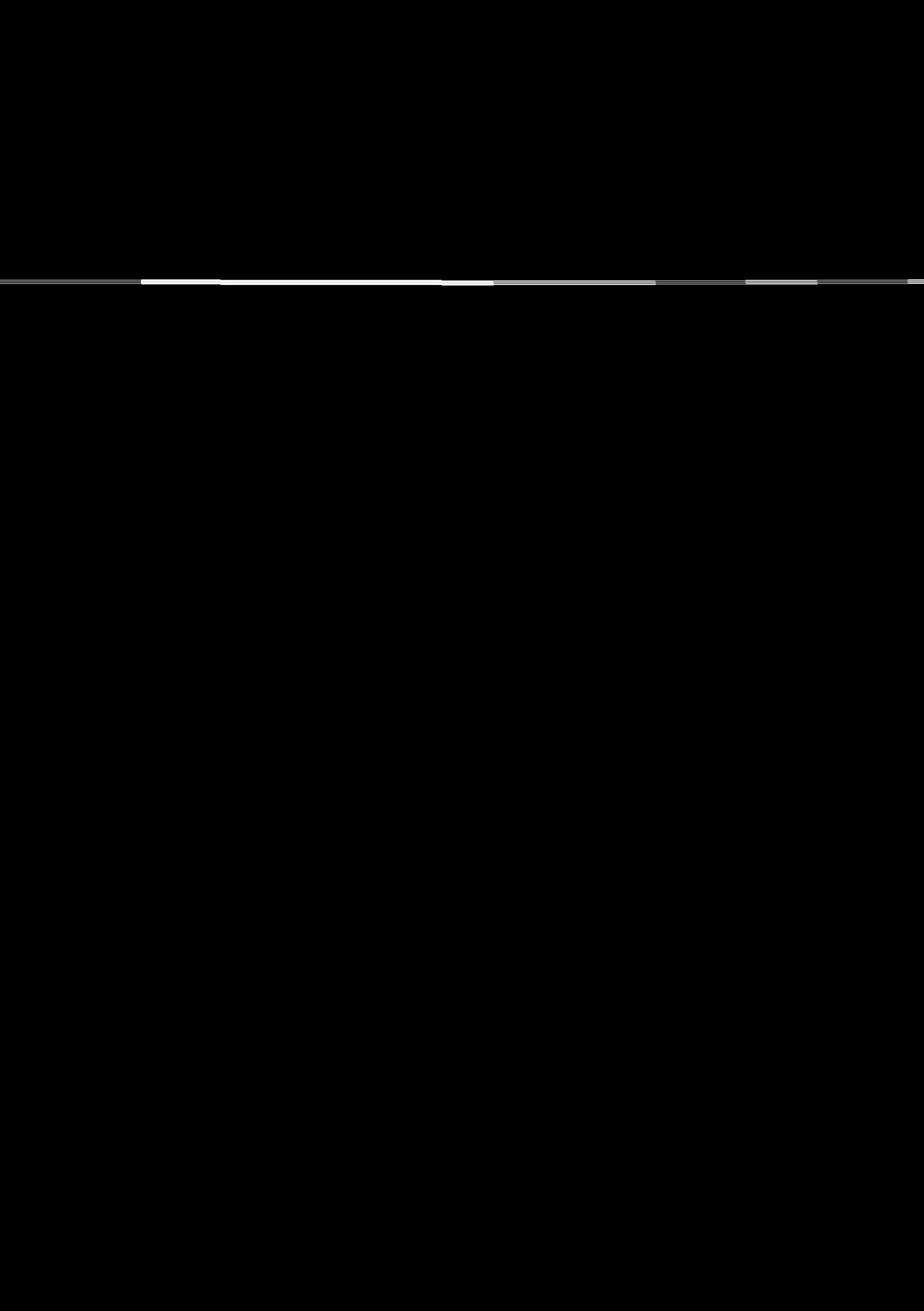
GLOSSAIRE

Fillers : Voyelle d'appoint, placée devant un nom ou un verbe, sans statut phonologique ni syntaxique.

Mutisme akinétique : Mutisme associé à une quadriplégie et à une incontinence sphinctérienne, avec persistance des mouvements oculaires et de la déglutition, qui s'observe dans des lésions des deux lobes frontaux.

Myélinisation : Formation d'une gaine de myéline autour des fibres nerveuses pendant le développement du système nerveux.

Synaptogenèse : Etude de la formation des synapses (régions de contact entre deux neurones ou entre un neurone et une autre cellule).



Annexe I : Echelle de Glasgow ou Glasgow Coma Scale (GCS)

1. Présentation de l'échelle

Mise au point dans un institut neurologique en Ecosse dans les années 1970, outil le plus ancien mais le plus répandu, l'échelle de Glasgow permet d'obtenir le score de Glasgow, qui renseigne sur l'état de conscience d'une victime dans la phase initiale de coma. Il est possible de suivre l'évolution du patient par la comparaison des scores obtenus.

Ce score est basé sur l'observation et la variabilité de 3 critères cliniques précis qui sont :

- L'ouverture des yeux,
- Les réponses verbales,
- Les réponses motrices.

Pour chaque critère, une note est attribuée en fonction de l'état du patient en se référant au tableau suivant :

	E - Ouverture des yeux	V – Réponse verbale	M - Réponse motrice
1	Aucune	Aucune	Aucune
2	À la douleur	Incompréhensible	Décérébration
3	A l'appel, au bruit	Inappropriée	Décorticication
4	Spontanée	Confuse, désorientée	Evitemment
5		Orientée, claire	Orientée, adaptée
6			Sur ordre

2. Explication de l'examen

- **E - Ouverture des yeux**

Réponses lorsque l'on demande à la victime d'ouvrir les yeux (stimulation verbale) :

- Aucune → n'ouvre jamais les yeux,
- À la douleur → ouvre les yeux à la stimulation douloureuse,
- Au bruit, à l'appel → ouvre les yeux à la parole, à la demande,
- Spontanée → ouvre les yeux spontanément.

- **V - Réponse verbale**

Réponses aux questions posées à la victime :

- Aucune → ne répond à aucune question, n'émet aucun son,
- Incompréhensible → émet des gémissements, grognements, la conversation est impossible,
- Inappropriée → émet des mots compréhensibles, mais la conversation reste impossible,
- Confuse, désorientée → la conversation est possible mais la victime émet des propos confus et/ou désorientés,
- Orientée, claire → répond aux questions de façon appropriée, la victime a conscience d'elle même et de son environnement.

- **M - Réponse motrice**

Mouvements des membres de la victime, en réponse à une stimulation douloureuse :

- Aucune → aucun mouvement n'est perceptible,
- Décérébration → réaction aux stimuli douloureux : mouvement d'enroulement des membres supérieurs et extension des membres inférieurs + flexion plantaire,
- Dé cortication → réaction aux stimuli douloureux : flexions lentes des membres supérieurs (triple flexions) et extension des membres inférieurs,
- Évitement → flexion rapide, mais non orientée, face à la stimulation douloureuse,
- Orientée, adaptée → réagit aux stimuli : localise le point douloureux et effectue un mouvement (flexion) pour faire disparaître la douleur,
- Sur ordre → perçoit un stimulus et effectue le mouvement demandé.

3. Résultats

Il s'agit d'additionner les trois chiffres obtenus dans chaque élément (E + V + M) ; on obtient ainsi un score entre 3 et 15. Un total inférieur à 12 doit inquiéter. On parle de « coma » pour un score inférieur ou égal à 8.

4. Limites

Cet outil ne permet pas d'identifier la cause du trouble de la conscience et n'apporte aucune aide à la pose du diagnostic. D'autre part, il va être difficile d'utiliser le score de Glasgow dans certains cas, à savoir avec les bébés et les jeunes enfants (il existe pour cela un score de Glasgow pédiatrique), avec les personnes profondément sourdes et avec les personnes qui présentent une paralysie.

Annexe II : Questionnaire téléphonique destiné aux sujets TC

Nom et prénom : Date de naissance : Age :

Date de naissance :

Age :

Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu ? Quel est votre niveau d'études ?

Actuellement, quelle est votre activité (scolaire, professionnelle ou autre) ?

Avez-vous des frères et sœurs ?

Orthophonie :

1. Avez-vous été suivi par un orthophoniste avant votre TC ? Oui / Non

Si oui, quelles en étaient les raisons ? Pouvez-vous nous donner les coordonnées de cet orthophoniste ?

2. Avez-vous été suivi par un orthophoniste après votre TC ? Oui / Non

Si oui :

- Pendant combien de temps ?
 - A raison de combien de fois par semaine ?
 - Est-ce toujours d'actualité ?
 - Quelles ont été ou sont encore les raisons ?
 - Pouvez-vous nous donner les coordonnées de votre orthophoniste ?

Si non, avez-vous tout de même des plaintes concernant votre langage, votre communication ?

Antécédents familiaux :

- Y a-t-il eu difficultés de langage chez les parents ?
 - Chez les frères et sœurs ?
 - Y a-t-il eu rééducation orthophonique chez les parents ?
 - Chez les frères et sœurs ?

Questions spécifiques :

1. Quand vous parlez, vous arrive-t-il de prononcer un son à la place d'un autre ?

toujours souvent quelquefois jamais

2. Avez-vous des difficultés pour trouver vos mots, trouver le mot juste ?

toujours souvent quelquefois jamais

3. Dans une phrase, vous arrive-t-il de ne pas placer les mots dans le bon ordre ?

toujours souvent quelquefois jamais

4. Avez-vous des difficultés pour exprimer vos désirs, vos intentions, vos sentiments, vos opinions ? Par exemple, envie de sortir avec des amis ou de partir en vacances.

toujours souvent quelquefois jamais

5. Pour vous faire comprendre utilisez-vous des gestes ?

toujours souvent quelquefois jamais

6. Vous arrive-t-il de ne pas vous faire comprendre, de devoir répéter ?

toujours souvent quelquefois jamais

7. Avec votre famille ou vos amis, avez-vous des difficultés pour parler d'un sujet abstrait ou compliqué ?

toujours souvent quelquefois jamais

8. Arrive-t-il que vos proches vous demandent une reformulation ou manifestent une incompréhension de vos propos ? Si oui, sous quelle forme ?

toujours souvent quelquefois jamais

9. En famille ou avec des amis, est-ce vous qui entamez la conversation ?

toujours souvent quelquefois jamais

10. Avez-vous des difficultés pour comprendre l'humour, l'ironie, les jeux de mots, les plaisanteries, le second degré ?

toujours souvent quelquefois jamais

11. Avez-vous des difficultés à prendre la parole lorsque vous êtes avec des gens que vous connaissez peu (lors d'une soirée, d'une sortie) ?

toujours souvent quelquefois jamais

12. Lors d'un repas de famille ou entre amis, avez-vous des difficultés à suivre une conversation rapide entre plusieurs personnes ?

toujours souvent quelquefois jamais

13. Lisez-vous des journaux, des magazines, des livres ?

toujours souvent quelquefois jamais

14. Avez-vous des difficultés pour comprendre le sens de certaines phrases dans ces lectures ?

toujours souvent quelquefois jamais

15. Avez-vous des difficultés pour lire des papiers administratifs ou une notice d'emploi ?

toujours souvent quelquefois jamais

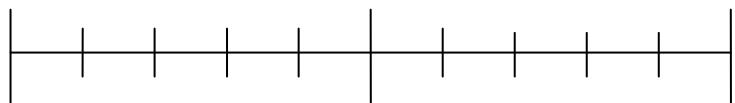
16. Lorsque vous regardez un film, avez-vous des difficultés pour comprendre ou ressentez-vous la sensation que quelque chose vous échappe ?

toujours souvent quelquefois jamais

17. Avez-vous des difficultés à rester concentré pendant un long moment sur une même tâche ?

toujours souvent quelquefois jamais

18. Pour finir, pouvez-vous évaluer votre communication sur cette échelle ?



Pas du tout satisfaisante

Moyennement satisfaisante

Très satisfaisante

Annexe III : Tableau de planification et de score sémantique du court métrage « La Baguette »

Note : /7	Note : /38
Situation initiale 1	<p>Deux hommes (Richard et Philippe) sont au chômage, en recherche d'argent.</p> <p>L'un d'eux (Richard) collectionne les annonces d'emploi.</p>
Force transformatrice 1	<p>L'autre (Philippe) a l'idée de faire un braquage.</p> <p>L'arme confectionnée est une barre à mine dissimulée dans une baguette de pain.</p>
Dynamique de l'action 1 et situation initiale 2	<p>Passage à l'acte : braquage d'une épicerie.</p> <p>L'un des deux hommes (Philippe) intimide l'épicier et le menace de racket.</p>
Force transformatrice 2	<p>Un homme entre dans l'épicerie, c'est un gangster (Arsène).</p> <p>Le gangster (Arsène) intimide, menace et tente d'agresser l'épicier pour obtenir l'argent de la caisse.</p>
Dynamique de l'action 2	<p>L'homme à la baguette (Richard) assomme le gangster.</p> <p>Le gangster (Arsène) perd connaissance.</p> <p>L'épicier panique.</p> <p>La femme de l'épicier intervient.</p> <p>L'épicier et sa femme fustigent contre les braqueurs (Richard et Philippe) car le gangster (Arsène) est un éminent personnage.</p> <p>L'épicier et sa femme parviennent à réanimer le gangster.</p> <p>La femme demande à l'épicier de sortir l'argent qu'il cache dans ses chaussettes, argent qu'ils placent dans la poche du gangster. Ils lui remettent également sa machette dans la main.</p> <p>Les deux braqueurs (Richard et Philippe) se sentent mal à l'aise et frustrés.</p>
Force équilibrante 1 et 2	<p>Les deux hommes (Richard et Philippe) décident de sortir de l'épicerie et demandent à manger à l'épicier.</p> <p>Seul résultat obtenu : l'épicier leur donne des saucisses.</p>
Situation finale	<p>Les deux hommes (Richard et Philippe) rentrent chez eux manger la baguette et les saucisses.</p>

Annexe IV : Trame narrative de l'histoire en images « Frog, where are you ? »

N° d'image	Trame narrative	Événement correspondant
1	Introduction du cadre et des personnages	Le petit garçon et le chien contemplent la grenouille qui se trouve dans un bocal.
2a, 2b	Événement déclencheur incitateur	Evasion de la grenouille. Le petit garçon et le chien découvrent que la grenouille a disparu.
3a	Recherche	Recherche dans la maison. Le petit garçon appelle la grenouille par la fenêtre.
3b, 4a, 4b	Première mésaventure du chien	Le chien se coince la tête dans le bocal et tombe par la fenêtre.
5	Recherche	Le petit garçon appelle la grenouille dans la forêt.
6a, 6b	Recherche et première mésaventure du petit garçon	Le petit garçon cherche la grenouille dans un trou de taupe et se fait surprendre/mordre par la taupe.
6a, 6b, 7, 8	Deuxième mésaventure du chien	Le chien joue avec une ruche, la fait tomber et est attaqué par les abeilles.
7, 8, 9a	Recherche et deuxième mésaventure du petit garçon	Le petit garçon cherche dans un trou d'arbre, est surpris par un hibou, tombe de l'arbre et est poursuivi par le hibou.
9b, 10a, 10b, 11, 12a	Recherche et troisième mésaventure du chien et du petit garçon	Le petit garçon monte sur un rocher et appelle sa grenouille en s'accrochant à des branches, lesquelles se révèlent en fait être les bois d'un cerf. Le petit garçon est emporté par le cerf qui le jette dans l'eau. Le chien tombe dans l'eau avec le petit garçon.
12b, 13a, 13b	Recherche autour du tronc	Le petit garçon entend un bruit, il demande le silence à son chien. Ils escaladent un tronc d'arbre.
14a, 14b, 15	Découverte de la grenouille	Le petit garçon découvre une famille de grenouilles, en prend une et repart.

Annexe V : Normes de transcription des corpus

Tous les corpus narratifs obtenus lors des passations ont été retranscrits. Pour cela, nous avons appliqué les règles de transcription élaborées par Berman et Slobin (1986), à savoir :

- Un découpage en clauses, qui permet une analyse plus fine des productions de chaque sujet. Une clause comprend de façon générale un verbe fléchi accompagné de ses compléments. Parfois une clause peut être formée par une forme verbale complexe ou peut ne pas contenir de verbe du tout comme dans le cas de l'ellipse.
- L'intégralité des propos est transcrit en minuscules à l'exception des liaisons du locuteur (ilZ ont = *ils ont*) et des commentaires du transcripteur (RICES, SOUPIRS, A VOIX BASSE) qui sont transcrits en majuscules. Les caractéristiques prosodiques respectent le code ci-dessous :

PAUSES	
Pause courte, inférieure à 1 seconde	-
Pause longue, supérieure à 1 seconde	020 (2 secondes), 030 (3 secondes)
INTONATIONS	
Intonation montante	/
Intonation descendante partielle	,
Intonation descendante complète	.
Intonation exagérée	! ... !
Autres	
Allongement de voyelle	<i>le:</i>
Mots inachevés	<i>gre=</i>
Faux départs (répétitions, hésitations)	((...))
Elisions	,
Transcription incertaine	? ... ?
Passage inaudible	xxx

Annexe VI : Contenu de la grille PFIC en relation avec les maximes de Grice

RUBRIQUE I : Contenu logique	10 items évaluent la capacité du sujet à utiliser un langage logique, compréhensible et cohérent.	Maxime de manière
RUBRIQUE II : Participation à l'interaction	12 items évaluent la capacité du sujet à participer à l'interaction sociale de façon structurée par rapport aux intérêts de l'interlocuteur.	Maxime de manière Maxime de relation Maxime de quantité
RUBRIQUE III : Quantité	7 items évaluent la capacité du sujet à fournir une quantité appropriée d'informations adaptée aux besoins ou à la compréhension de l'interlocuteur.	Maxime de quantité Maxime de manière
RUBRIQUE IV : Qualité	5 items évaluent la capacité du sujet à donner des informations de manière honnête et factuelle.	Maxime de qualité
RUBRIQUE V : Structuration interne des idées	7 items évaluent la capacité du sujet à donner des informations pertinentes, structurées et reliées.	Maxime de relation Maxime de manière
RUBRIQUE VI : Cohérence externe	6 items évaluent la capacité du sujet à adapter ses propres interventions à celles de l'interlocuteur.	Maxime de relation
RUBRIQUE VII : Clarté de l'expression	3 items évaluent la capacité du sujet à exprimer ses idées de façon claire et concise, sans tenir compte d'éventuels problèmes de disfluences ou d'articulation.	Maxime de manière Maxime de quantité
RUBRIQUE VIII : Comportement social	11 items évaluent la capacité du sujet à utiliser un style social adéquat, relativement au contexte et à l'interlocuteur.	Maxime de relation Maxime de manière
RUBRIQUE IX : Positionnement social du contenu	5 items évaluent la capacité du sujet à s'en tenir, dans la conversation, à des contenus socialement, culturellement et moralement appropriés compte tenu du contexte et de l'interlocuteur.	Maxime de relation
RUBRIQUE X : Aspects esthétiques	18 items évaluent la capacité du sujet à rehausser sa contribution sur la base de caractéristiques esthétiques (prosodie, posture, mimique, etc).	Maxime de manière

Annexe VII : Contenu de la grille PAP

Communicative act	Appropriate	Inappropriate	No opportunity to observe	Examples and comments
VERBAL ASPECTS				
A. Speech acts				
Speech act pair analysis				
Variety of speech acts				
B. Topic				
Selection				
Introduction				
Maintenance				
Change				
C. Turn taking				
Initiation				
Response				
Repair / revision				
Pause time				
Interruption / overlap				
Feedback to speakers				
Adjacency				
Contingency				
Quantity / conciseness				
D. Lexical selection / use across speech acts				
Specificity / accuracy				
Cohesion				
E. Stylistic variations				
The varying of communicative style				
PARALINGUISTIC ASPECTS				
F. Intelligibility and prosodies				
Intelligibility				
Vocal intensity				
Vocal quality				
Prosody				
Fluency				
NONVERBAL ASPECTS				
G. Kinesics and proxemics				
Physical proximity				
Physical contacts				
Body posture				
Foot/leg and hand/arm movements				
Gestures				
Facial expression				
Eye gaze				

Annexe VIII : Grille d'évaluation du discours

MICROSTRUCTURE	
Productivité	
Nombre de mots	
Complexité syntaxique	
Nombre de propositions complexes	
Reprises pour simplification	
Nombre d'erreurs morphosyntaxiques	
Fluence	
Nombre de fillers/régulateurs pragmatiques	
Nombre d'indicateurs de disfluence	
Nombre de recherches explicites du mot	
MACROSTRUCTURE	
Cohérence	
-Contenu, informativité	
Score sémantique (nombre d'informations pertinentes)	
Nombre d'informations déviantes	
-Planification	
Score de respect de la trame narrative	
Nombre de redites et d'informations tardives	
Cohésion	
-Cohésion verbale	
Sous-système verbal de base	
Erreurs dans les changements verbaux	
-Cohésion anaphorique	
Erreurs dans l'introduction d'un référent	
Erreurs dans le maintien d'un référent	
-Connexion	
Nombre d'archi-connecteurs (« et »)	
Nombre de connecteurs temporels	
Nombre de connecteurs logiques	
Nombre de connecteurs déictiques	
Erreurs de connexion	
Densité (nombre de connecteurs / nombre de verbes)	

Annexe IX : Structure narrative de l'histoire en images « Frog, where are you ? »

	SUJET :	I	EI	MR	PS	M	R	MI	Résumé
1	Il était une fois / c'est l'histoire	<input type="checkbox"/>							
	Capture / cadeau grenouille (avant l'histoire)	<input type="checkbox"/>							
	Mention du garçon	<input type="checkbox"/>							
	Mention de la grenouille	<input type="checkbox"/>							
	Mention du chien	<input type="checkbox"/>							
	La grenouille est dans le bocal	<input type="checkbox"/>							
	Le chien / garçon regarde(nt) la grenouille	<input type="checkbox"/>							
	Quand (le soir)	<input type="checkbox"/>							
	Lieu (chambre/maison)	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
2a	Le garçon et le chien dorment	<input type="checkbox"/>							
	La grenouille s'échappe	<input type="checkbox"/>							
	Mention du lit / couverture	<input type="checkbox"/>							
2b	Découverte de l'évasion de la grenouille	<input type="checkbox"/>							
	Raisons de l'évasion de la grenouille	<input type="checkbox"/>							
	Evasion à l'insu de tous	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
3a	Mention de recherche	<input type="checkbox"/>							
	Le garçon se lève / s'habille	<input type="checkbox"/>							
	Le chien a la tête dans le bocal	<input type="checkbox"/>							
	Le garçon "retourne la chambre"	<input type="checkbox"/>							
	Echec de la recherche	<input type="checkbox"/>							
3b	Le garçon / le chien regarde(nt) par la fenêtre	<input type="checkbox"/>							
	Le garçon / le chien appelle(nt) / cherche(nt) la grenouille	<input type="checkbox"/>							
	Echec de la recherche	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
4a	Mention de recherche	<input type="checkbox"/>							
	Le chien tombe de la fenêtre	<input type="checkbox"/>							
	Le chien a la tête dans le bocal	<input type="checkbox"/>							
4b	Chien dans les bras du garçon / retrouvailles	<input type="checkbox"/>							
	Le chien lèche le garçon (demande de pardon)	<input type="checkbox"/>							
	Le chien est en bonne santé	<input type="checkbox"/>							

	Douleur du chien / maladresse	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
5	Mention de recherche	<input type="checkbox"/>							
	Echec de la recherche	<input type="checkbox"/>							
	Corrélation entre lieu de recherche et lieu de capture	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
6a	Mention de recherche	<input type="checkbox"/>							
	Mention du trou	<input type="checkbox"/>							
	Se penche au-dessus du trou / regarde dans le trou	<input type="checkbox"/>							
	Mention de l'essaim d'abeilles	<input type="checkbox"/>							
	Hypothèse de la grenouille dans le trou par le garçon	<input type="checkbox"/>							
6b	Le chien s'amuse avec l'essaim	<input type="checkbox"/>							
	La taupe a griffé / mordu / incommode le garçon	<input type="checkbox"/>							
	Mention de la taupe	<input type="checkbox"/>							
	Echec de la recherche	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
7	Mention de recherche	<input type="checkbox"/>							
	Mention du trou dans l'arbre	<input type="checkbox"/>							
	Le chien fait tomber l'essaim d'abeilles	<input type="checkbox"/>							
	Les abeilles déchaînées poursuivent le chien	<input type="checkbox"/>							
	Echec de la recherche	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
8	Le chien est poursuivi par les abeilles / s'enfuit	<input type="checkbox"/>							
	Le garçon tombe de la branche	<input type="checkbox"/>							
	Mention du hibou	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
9a	Mention de recherche	<input type="checkbox"/>							
	Le garçon s'enfuit	<input type="checkbox"/>							
	Il monte sur le rocher	<input type="checkbox"/>							
	Le hibou vole autour du garçon / attaque /chasse le garçon	<input type="checkbox"/>							
9b	Le garçon s'appuie sur des "branches" / il s'accroche	<input type="checkbox"/>							
	Echec de la recherche	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
10a	Mention du cerf	<input type="checkbox"/>							
	Le garçon est sur la tête du cerf / est pris dans les bois du cerf	<input type="checkbox"/>							
	Branches / cornes ; le chien secourt le garçon	<input type="checkbox"/>							
10b	Le cerf emporte le garçon	<input type="checkbox"/>							
	Mention du ravin	<input type="checkbox"/>							

	Le chien accompagne / court après le cerf	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
11	Le cerf fait tomber le chien et le garçon dans le ravin	<input type="checkbox"/>							
	Le cerf s'arrête brutalement	<input type="checkbox"/>							
	Mention de la mare	<input type="checkbox"/>							
12a	Le chien et le garçon sont tombés dans la mare	<input type="checkbox"/>							
12b	Le garçon et le chien sont sains et saufs	<input type="checkbox"/>							
	Coassements / bruits de grenouille	<input type="checkbox"/>							
	Le garçon tend l'oreille / écoute	<input type="checkbox"/>							
	Le chien monte sur la tête du garçon	<input type="checkbox"/>							
	Le but est proche	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
13a	Le garçon fait signe au chien de ne pas faire de bruit	<input type="checkbox"/>							
	Mention du tronc d'arbre	<input type="checkbox"/>							
	Hypothèse de la grenouille derrière le tronc d'arbre	<input type="checkbox"/>							
13b	Ils regardent / escaladent derrière un tronc d'arbre	<input type="checkbox"/>							
14a	Mention du couple de grenouilles	<input type="checkbox"/>							
	La grenouille a rejoint son amoureux	<input type="checkbox"/>							
	Explication de la fugue de la grenouille	<input type="checkbox"/>							
14b	Mention de la famille grenouille	<input type="checkbox"/>							
	C'est la bonne grenouille	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
15	Le garçon rentre chez lui	<input type="checkbox"/>							
	Il remercie / fait signe aux autres grenouilles	<input type="checkbox"/>							
	Il repart avec un bébé grenouille	<input type="checkbox"/>							
	Le couple de grenouilles confie un de leurs bébés au garçon	<input type="checkbox"/>							
	Le garçon laisse sa grenouille avec sa famille	<input type="checkbox"/>							
	Conclusion de l'histoire	<input type="checkbox"/>							
	Evocation de sentiments	<input type="checkbox"/>							
	TOTAL								
		I	EI	MR	PS	M	R	MI	Résumé

I = Introduction

M = Mésaventure

EI = Evénement incitateur

R = Résolution

MR = Mention de Recherche

MI = Mesure interprétative

PS = Personnage secondaire

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Données concernant le sexe, l'âge au moment de l'entrevue, le niveau scolaire et la profession actuelle des sujets TC	30
Tableau 2 : Données concernant le TC (âge de survenue du TC, nombre d'années écoulées depuis le TC, score de Glasgow et lésions observées)	31
Tableau 3 : Données concernant les sujets contrôles (sexe, âge au moment de l'entrevue, niveau d'études et situation professionnelle actuelle)	35
Tableau 4 : Répartition des rubriques du PFIC selon le type de déficit, pour Chloé et son sujet contrôle.....	47
Tableau 5 : Score total et sous-scores au PAP, pour Chloé et pour son sujet contrôle	47
Tableau 6 : Score total et sous-scores au PAP, pour Damien et pour son sujet contrôle	49
Tableau 7 : Répartition des rubriques du PFIC selon le type de déficit, pour Geoffrey	50
Tableau 8 : Score total et sous-scores au PAP, pour Geoffrey.....	50
Tableau 9 : Score total et sous-scores au PAP, pour Tim et pour son sujet contrôle	51
Tableau 10 : Répartition des rubriques du PFIC selon le type de déficit, pour Théo et pour son sujet contrôle	52
Tableau 11 : Score total et sous-scores au PAP, pour Théo et pour son sujet contrôle	53
Tableau 12 : Répartition des rubriques du PFIC selon le type de déficit, pour Joris et pour son sujet contrôle	54
Tableau 13 : Score total et sous-scores au PAP, pour Joris et pour son sujet contrôle	54
Figure 1 : Moyenne des scores totaux et des sous-scores obtenus en conversation, par groupe, au regard des grilles d'analyse conversationnelle.....	46
Figure 2 : Répartition en pourcentage des connecteurs temporels, dans les tâches de récit, par groupe.....	56
Figure 3 : Répartition des erreurs au test « La gestion de l'implicite », par type de questions et par groupe.....	61

TABLE DES MATIÈRES

ORGANIGRAMMES	2
1. Université Claude Bernard Lyon1	2
1.1. Secteur Santé :	2
1.2. Secteur Sciences et Technologies :	2
2. 2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THÉORIQUE	9
I. APPROCHE PRAGMATIQUE DU DISCOURS ET DE LA CONVERSATION	10
1. <i>La pragmatique : définition et contexte théorique.....</i>	10
1.1. La communication	10
1.2. Définition de la pragmatique.....	10
1.2.1. La pragmatique : une approche fonctionnelle du langage.....	10
1.2.2. La compétence pragmatique	11
2. <i>La conversation : concepts-clés</i>	11
2.1. Le principe de coopération et les maximes conversationnelles.....	11
2.2. Les actes de langage.....	11
2.3. Les inférences	12
3. <i>Le discours narratif.....</i>	12
3.1. Intérêts d'étudier le discours narratif	12
3.2. Caractéristiques du discours narratif	13
3.2.1. La cohérence	13
a. L'informativité.....	13
b. L'organisation des informations	13
3.2.2. La cohésion	14
4. <i>Aspects développementaux des compétences pragmatiques et discursives</i>	14
4.1. Développement des compétences pragmatiques	15
4.2. Développement du récit	15
II. CARACTÉRISTIQUES ET CONSÉQUENCES D'UN TRAUMATISME CRÂNIEN SÉVÈRE CHEZ L'ENFANT ET L'ADOLESCENT	16
1. <i>Le traumatisme crânien.....</i>	16
1.1. Définition, étiologies et épidémiologie	16
1.2. Classification	16
1.3. Mécanismes du traumatisme crânien et lésions engendrées	17
2. <i>Lésions diffuses et influence de l'âge de survenue.....</i>	17
3. <i>Conséquences neuropsychologiques d'un TC sévère chez l'enfant et l'adolescent</i>	18
3.1. Le syndrome dysexécutif	18
3.2. Les troubles mnésiques	18
3.3. Les troubles de l'attention et de la vitesse de traitement de l'information	19
3.4. Les troubles comportementaux et psychoaffectifs	19
3.5. Dénie des troubles et anosognosie	20
3.6. Hétérogénéité des séquelles neuropsychologiques.....	20
4. <i>Les troubles de la communication consécutifs à un TC</i>	21
4.1. Les troubles du langage formel, de la voix et de la parole	21
4.1.1. L'aphasie post-traumatique.....	21
4.1.2. Les troubles de la voix et de la parole	21
4.1.3. Les troubles de la fluence verbale	21
4.2. Les troubles de la communication	22
4.2.1. Les troubles des interactions sociales	22
4.2.2. Les troubles du discours	22
4.2.3. Les troubles de la gestion de l'implicite	23
4.2.4. Les troubles de la communication non verbale	23
4.3. Hypothèses explicatives des troubles pragmatiques.....	24
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	25
I. PROBLEMATIQUE	26
1. <i>Hypothèse théorique</i>	27

1.1.	Hypothèses opérationnelles.....	27
PARTIE EXPÉRIMENTALE		28
I.	POPULATION.....	29
1.	<i>Sélection de la population.....</i>	29
1.1.	Critères d'inclusion.....	29
1.2.	Critères d'exclusion pré-traumatiques	29
1.3.	Critères d'exclusion post-traumatiques.....	29
2.	<i>Présentation des sujets traumatisés crâniens.....</i>	30
2.1.	Tableaux de présentation des sujets TC	30
2.2.	Eléments anamnestiques concernant chaque sujet	31
2.2.1.	Chloé	31
a.	Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques	31
b.	Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet	31
2.2.2.	Damien	32
a.	Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques	32
b.	Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet	32
2.2.3.	Geoffrey.....	32
a.	Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques	32
b.	Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet	33
2.2.4.	Tim	33
a.	Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques	33
b.	Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet	33
2.2.5.	Théo.....	33
a.	Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques	33
b.	Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet	34
2.2.6.	Joris	34
a.	Histoire de l'accident et conséquences neuropsychologiques	34
b.	Parcours après l'accident, situation actuelle et plainte du sujet	34
3.	<i>Présentation du groupe contrôle.....</i>	35
II.	PROTOCOLE EXPERIMENTAL : MATERIEL ET PROCEDURE.....	35
1.	<i>Présentation du matériel de recueil de données.....</i>	35
1.1.	Le questionnaire téléphonique	35
1.2.	Les supports pour le recueil des discours narratifs.....	36
1.2.1.	Le court métrage « La Baguette » (Philippe Pollet-Villard, 2003)	36
1.2.2.	L'histoire en images « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969)	36
1.3.	La gestion de l'implicite (Duchêne May-Carle, 2000).....	36
2.	<i>Protocole expérimental et procédure</i>	38
2.1.	Entretien téléphonique	38
2.2.	Entrevue	38
2.2.1.	Conversation libre avec l'une des expérimentatrices	38
2.2.2.	Visionnage du court métrage	38
2.2.3.	Restitution orale du court métrage	39
2.2.4.	Test de compréhension : « La gestion de l'implicite »	39
2.2.5.	Récit de l'histoire en images	39
3.	<i>Matériel d'analyse des données</i>	39
3.1.	Analyse de la conversation libre	39
3.1.1.	PFIC (Profile of Functional Impairment in Communication)	39
3.1.2.	PAP (Protocole d'Analyse Pragmatique).....	40
3.2.	Analyse des discours narratifs	41
3.2.1.	Grille d'observation : analyse de la microstructure et de la macrostructure	41
a.	Microstructure	41
b.	Macrostructure	41
3.2.2.	Grille d'évaluation de la trame narrative de « Frog, where are you ? »	43
3.3.	Analyse du test « La gestion de l'implicite »	43
3.4.	Analyse qualitative.....	43
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		44
I.	H1 : LA CONVERSATION.....	45
1.	<i>Résultats statistiques</i>	45
2.	<i>Analyse par sujet</i>	46
2.1.	Chloé.....	46
2.1.1.	Analyse quantitative	46
a.	PFIC.....	46
b.	Protocole d'Analyse Pragmatique.....	47

2.1.2. Analyse qualitative	47
2.2. Damien.....	48
2.2.1. Analyse quantitative	48
a. PFIC.....	48
b. Protocole d'Analyse Pragmatique.....	49
2.2.2. Analyse qualitative	49
2.3. Geoffrey.....	49
2.3.1. Analyse quantitative	49
a. PFIC.....	49
b. Protocole d'Analyse Pragmatique.....	50
2.3.2. Analyse qualitative	50
2.4. Tim.....	51
2.4.1. Analyse quantitative	51
a. PFIC.....	51
b. Protocole d'Analyse Pragmatique.....	51
2.4.2. Analyse qualitative	52
2.5. Théo	52
2.5.1. Analyse quantitative	52
a. PFIC.....	52
b. Protocole d'Analyse Pragmatique.....	53
2.5.2. Analyse qualitative	53
2.6. Joris.....	53
2.6.1. Analyse quantitative	53
a. PFIC.....	53
b. Protocole d'analyse pragmatique de Prutting et Kirchner.....	54
2.6.2. Analyse qualitative	54
II. H2 : LE DISCOURS NARRATIF	55
1. <i>Analyse quantitative</i>	55
2. <i>Analyse qualitative</i>	56
2.1. Chloé (corpus pp 4-7 et 38-40, tome 2)	56
2.2. Damien (corpus pp 10-12 et 43-44, tome 2)	57
2.3. Geoffrey (corpus pp 18-19 et 48-50, tome 2).....	58
2.4. Tim (corpus pp 20-22 et 51-53, tome 2)	59
2.5. Théo (corpus pp 26-28 et 56-57, tome 2).....	59
2.6. Joris (corpus pp 32-33 et 60-62, tome 2).....	60
III. H3 : LA COMPREHENSION DE L'IMPLICITE.....	61
DISCUSSION DES RÉSULTATS	62
I. INTERPRETATION DE NOS RESULTATS AU REGARD DE NOS HYPOTHESES	63
1. <i>Hypothèse théorique</i>	63
1.1. H1 : la conversation	63
1.2. H2 : le discours narratif.....	64
1.3. H3 : la compréhension de l'implicite	66
II. LIMITES DE NOTRE ETUDE.....	68
1. <i>Limites liées aux conditions de passation</i>	68
2. <i>Limites liées à la population</i>	68
2.1. Petite taille de l'échantillon.....	68
2.2. Appariement des sujets	69
III. PISTES DE RECHERCHES ULTERIEURES	69
1. <i>Pistes concernant la population ciblée</i>	69
1.1. Age de survenue du traumatisme crânien.....	69
1.2. Taille et représentativité de l'échantillon	70
2. <i>Pistes concernant le protocole expérimental</i>	70
2.1. Mesure de l'influence des troubles neuropsychologiques sur les performances évaluées	70
2.2. Evaluation des fonctions exécutives	71
2.3. Evaluation de la mémoire épisodique	71
2.4. Autres pistes pour compléter ou enrichir notre protocole	72
2.4.1. Evaluation du discours procédural.....	72
2.4.2. Amélioration de l'épreuve de discours narratif.....	72
3. <i>Pistes concernant l'élaboration d'outils orthophoniques adaptés à cette population</i>	73
CONCLUSION.....	74
RÉFÉRENCES.....	75
GLOSSAIRE	81

ANNEXES.....	82
ANNEXE I : ECHELLE DE GLASGOW OU GLASGOW COMA SCALE (GCS)	83
1. <i>Présentation de l'échelle</i>	83
2. <i>Explication de l'examen</i>	83
3. <i>Résultats</i>	84
4. <i>Limites</i>	84
ANNEXE II : QUESTIONNAIRE TELEPHONIQUE DESTINE AUX SUJETS TC.....	85
ANNEXE III : TABLEAU DE PLANIFICATION ET DE SCORE SEMANTIQUE DU COURT METRAGE « LA BAGUETTE »	88
ANNEXE IV : TRAME NARRATIVE DE L'HISTOIRE EN IMAGES « FROG, WHERE ARE YOU ? ».....	89
ANNEXE V : NORMES DE TRANSCRIPTION DES CORPUS	90
ANNEXE VI : CONTENU DE LA GRILLE PFIC EN RELATION AVEC LES MAXIMES DE GRICE	91
ANNEXE VII : CONTENU DE LA GRILLE PAP	92
ANNEXE VIII : GRILLE D'EVALUATION DU DISCOURS	93
ANNEXE IX : STRUCTURE NARRATIVE DE L'HISTOIRE EN IMAGES « FROG, WHERE ARE YOU ? »	94
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	97
TABLE DES MATIÈRES	98

Laura Astruz - Marie Dillenseger

**ANALYSE DES COMPÉTENCES DISCURSIVES ET CONVERSATIONNELLES
D'ADULTES VICTIMES D'UN TRAUMATISME CRÂNIEN SÉVÈRE ENTRE 10 ET
15 ANS**

Tome 1 : 101 Pages – Tome 2 : 64 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2013

RÉSUMÉ

Le traumatisme crânien sévère engendre des séquelles neuropsychologiques pouvant perdurer et retentir lourdement sur le devenir des traumatisés crâniens, impactant notamment leur communication et donc leur vie sociale. Ces troubles communicationnels, touchant essentiellement les aspects pragmatiques du langage, sont actuellement bien décrits chez l'adulte à court et moyen terme. Notre étude visait à investiguer, à long terme, les compétences discursives et conversationnelles d'un traumatisme crânien sévère survenu entre 10 et 15 ans, période de transition entre l'enfance et l'adolescence. Les productions de six jeunes adultes ayant subi un TC sévère pendant cette période ont été analysées, sur les versants expressif et réceptif, et comparées à celles de sujets contrôles appariés. Nos résultats objectivent une différence tendancielle entre le groupe TC et le groupe contrôle, aussi bien au niveau du discours que de la conversation. Sur le plan réceptif, une différence significative concernant le traitement des informations implicites se confirme. Cependant, nos résultats montrent une grande hétérogénéité du sein du groupe TC, avec des résultats allant de la normalité à des déficits modérés. Une étude ultérieure pourrait permettre d'identifier certains facteurs de cette variabilité. Il serait particulièrement pertinent de mesurer l'influence des troubles neuropsychologiques, notamment exécutifs, sur les performances communicationnelles. Par ailleurs, l'élaboration de nouveaux outils d'évaluation et d'intervention orthophoniques, ciblant les déficits pragmatiques, permettrait d'améliorer la réadaptation et la réinsertion de ce type de population.

MOTS-CLÉS

Traumatisme crânien sévère – Conversation – Discours narratif – Compétences pragmatiques – Enfance/adolescence

MEMBRES DU JURY

AUJOGUES Emmanuelle

FERRERO Valérie

PEILLON Anne

MAÎTRE DE MÉMOIRE

Sibylle Gonzalez

DATE DE SOUTENANCE

27 juin 2013



MÉMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOAPHONISTE

Par

**ASTRUZ Laura
DILLENSEGER Marie**

**ANALYSE DES COMPÉTENCES DISCURSIVES ET
CONVERSATIONNELLES D'ADULTES VICTIMES
D'UN TRAUMATISME CRÂNIEN SÉVÈRE
ENTRE 10 ET 15 ANS**

Tome 2 : Corpus d'études

Maître de Mémoire
GONZALEZ Sibylle

Membres du Jury

**AUJOGUES Emmanuelle
FERRERO Valérie
PEILLON Anne**

Date de Soutenance
27 juin 2013

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	2
CORPUS DU COURT MÉTRAGE « LA BAGUETTE »	3
I. CORPUS CHLOE	4
II. CORPUS CHLOE CONTROLE.....	8
III. CORPUS DAMIEN	10
IV. CORPUS DAMIEN CONTROLE.....	13
V. CORPUS GEOFFREY.....	18
VI. CORPUS TIM	20
VII. CORPUS TIM CONTROLE.....	23
VIII. CORPUS THEO.....	26
IX. CORPUS THEO CONTROLE	29
X. CORPUS JORIS.....	32
XI. CORPUS JORIS CONTROLE	34
CORPUS DE L'HISTOIRE EN IMAGES « FROG, WHERE ARE YOU ? ».....	37
I. CORPUS CHLOE	38
II. CORPUS CHLOE CONTROLE.....	41
III. CORPUS DAMIEN	43
IV. CORPUS DAMIEN CONTROLE.....	45
V. CORPUS GEOFFREY.....	48
VI. CORPUS TIM	51
VII. CORPUS TIM CONTROLE.....	54
VIII. CORPUS THEO.....	56
IX. CORPUS THEO CONTROLE	58
X. CORPUS JORIS.....	60
XI. CORPUS JORIS CONTROLE	63

Chapitre I

CORPUS DU COURT MÉTRAGE

« LA BAGUETTE »

I. Corpus Chloé

001 alors euh - dans ce court métrage / - il y a deuZ hommes -
002 ((le)) j'ai pas retenu le nom
003 de celui qui raconte l'histoire
004 donc du narrateur / -
005 mais son ami s'appelle richard , -
006 et ces deuZ hommes sont tous les deux fauchés
007 et sanZ emploi .
008 et donc i font les petiteZ annonces
009 et recherchent – uN emploi .
010 et – le narrateur – ((i :)) il est pas tout d'suite là / -
011 on voit en premier richard /
012 donc ((qui)) ((qui)) qui recherche : un deZ emplois ,
013 et lui il euh donc il découpe ((les)) les p'titeZ annonces / dans les journaux /
014 et - pour lui ((c' =)) c'est comme un jeu maintenant ,
015 il les découpe /
016 il les colle /
017 'fin ça fait joli
018 ça fait ((un)) un joli cahier avec les p'titeZ annonces , -
019 bon c'est – voilà .
020 ((et)) et soN : ami / - donc iZ habitent tous les deux ((la même mason)) - dans la même maison-
021 il vient
022 et il fait
023 ça y est
024 j'ai trouvé
025 puisque – pour lui – l'idéal ce serait d'avoir une arme . -
026 donc on sait pas tout d'suite pourquoi .
027 il revient avec un : 020 (MIME) long : truc /
028 ((un long)) une longue tige - enroulée (MIME)
029 et donc i dit
030 ça y est
031 j'ai trouvé /
032 et comme ça i s'assoit à côté d'soN ami
033 et i commence à tout lui : (MIME) à lui déballer , -
034 et donc on voit une baguette / avec une longue : tige de fer / - une tige de fer , -
035 et 020 richard touT étonné i fait
036 mais : ta baguette / ((c'est)) c'est toN arme / -
037 i fait euh - 'fin non
038 et pis donc i casse le pain en deux (MIME) -
039 et puis i lui dit
040 regarde bien
041 et i rentre la tige de fer danZ – un côté du pain / (MIME)
042 pis après l'autre bout d'pain dans l'autre extrémité en fait (MIME)
043 il recouvre totalement la baguette . – (MIME)
044 et ensuite / – ils se pointent danZ une épicerie / -
045 et ils vont euh ben : -
046 au début i rodent dans l'épicerie

047 pour voir
048 si y a personne et tout ça / -
049 et après y a le narrateur / -
050 qui : le personnage narrateur qui s'approche ((du :)) du : commerçant
051 et il lui dit
052 ben voilà - c'est pas trop dans meZ habitudes
053 je lèverai pas trop la voix euh
054 parce que j'peux pas parler plus euh -
055 mais voilà faudrait qu'tu m'donnes ta caisse , -
056 et enfin i le dit comme ça quoi .
057 et l'aut' le commerçant i fait
058 et si j'refuse /
059 ben r'garde derrière moi / -
060 y a euh y a un gars euh
061 donc t'sais
062 ((c'est)) ((c'est)) c'est richard avec sa baguette
063 tu l'vois avec soN arme cachée d'dans /
064 i fait -
065 oui mais euh - j'peux pas l'ret'nir
066 tu sais parfois –
067 quand lui i voit les gens -
068 i mord
069 'fin moi ça va hein -
070 j'mords pas ,
071 'fin i lui dit des trucs comme ça . -
072 et donc voilà i commence à lui parler /
073 et puis euh le commerçant il le regarde
074 enfin i se moque un p'tit peu d'lui quoi
075 même si on l'voit pas , -
076 et à c'moment là / y a uN autre : 020
077 j'ai oublié son nom – mais euh 020 arsène –
078 pas'que – 'fin je j'dirai après .
079 donc y a arsène
080 qui arrive / -
081 ((c'est)) c'est un aut' gars /
082 il arrive
083 et i passe ((devant)) euh devant le personnage narrateur -
084 i fait euh -
085 j'voudrais
086 bon alors leZ affaires ça marche : /
087 'fin ((eN a=)) eN arabe je crois
088 ou je sais pas - danZ une autre langue , -
089 et donc euh le personnage narrateur i comprend rien
090 i fait
091 leZ affaires ça marche : -
092 euh t'as combien dans ta caisse /
093 euh j'ai –
094 non – le commerçant i fait
095 j'ai trente euros : xxx -
096 et puis – i fait

097 et alors arsène i sort sa hache /
098 et puis i prend sa main – au commerçant /
099 et i commence à l'menacer
100 il lui fait
101 !ouais t'as trente euros /
102 mais je m'déplace pas pour trente euros /
103 je sais que t'as plus et tout! -
104 et à c'moment là le personnage narrateur i fait un signe au – à richard /
105 il lui demande d'approcher /
106 richard s'approche /
107 et il l'assomme avec ((sa)) sa matraque
108 c'est une / - on peut appeler ça une matraque / -
109 il assomme arsène .
110 et donc arsène pof i tombe dans les vap' et tout ça .
111 et le commerçant ((il est)) il est touT affolé
112 tout fou -
113 et i dit euh - ‘fin i dit
114 ouais l'touchez pas
115 et i s'en va derrière .
116 et i revient avec euh
117 j'crois qu'c'est sa mère / –
118 ou sa femme /
119 enfin je sais pas ,
120 et donc i : i s'occupent d'arsène
121 ((i le mettent)) i lui mettent un coussin - pour la tête
122 et iZ essaient de le réveiller
123 donc tu vois
124 c'est un peu paradoxal . -
125 puisqu'en même temps il a ess= - ‘fin voilà .
126 et puis donc euh richard et l'personnage narrateur i comprennent pas
127 i font
128 mais pourquoi t'essaies de l'reveiller /
129 il a essayé d'te braquer / -
130 en plus oN était là avant toi -
131 i nouZ a grillé la politesse / 020
132 et des trucs comme ça . -
133 et euh - à c'moment là – euh i lui dit
134 !ben oui on lui fait les poches / -
135 et puis on s'partage touT en quatre / et tout!
136 et euh le commerçant i dit
137 mais !non non / ((c'est)) c'est arsène le prince des voleurs! / -
138 ((c'est)) euh ((c'est une p=)) ((c'est une p=)) c'est une personne importante quoi ,
139 i faut à tout prix qu'on l'reveille
140 sinon oN est mort
141 ‘fin tous les deux
142 pis toi t'es couic (MIME) /
143 toi - coupé la tête (MIME) /
144 ‘fin voilà - et euh (SOURIRES) - donc iZ essaient de le réveiller
145 puis - en même temps la femme elle parle danZ une autre langue /
146 et en fait elle insulte un p'tit peu ((les :)) richard et l'personnage narrateur /

147 et puis à la fin ((iZ a=)) iZ arrivent à le réveiller /
148 et puis la femme -
149 i commence à s'reveiller -
150 la femme elle lui fait – au commerçant
151 oui euh !((sort)) euh sort ((les)) - tes billets!
152 ben l'autr' i fait
153 ben comment ça mes billets quoi
154 pas'que normalement il a qu'trente euros dans la paisse - dans la caisse ,
155 elle fait
156 oui oui !ceux qu't'as – ceux que tu caches dans ta chaussette! (SOURIRES)
157 et on l'voit
158 et i sort plein d'billet d'sa chaussette et tout
159 pas'que voilà i voulait pas s'faire piquer .
160 et donc i le met tout dans la poche /
161 i demande la hache ((au :)) au personnage narrateur
162 i demande la hache
163 qu'il avait posée sur l'bureau d'arsène – 'fin - sur le bureau du commerçant -
164 et qui remet dans la main d'arsène
165 enfin i font –
166 ((c'est)) c'est paradoxal , -
167 pis voilà i remplissent les poches d'arsène
168 ils lui remettent la hache et tout / -
169 et là le commerçant i commence à fermer euh : son magasin
170 et i dit ben moi j'suis !sauvé!
171 j'suis tout nickel
172 nous : on n'a rieN à craindre
173 par contre vous je sais pas , -
174 et à c'moment ben le personnage narrateur et richard i dit
175 bon ben - écoutez
176 on va vous laisser hein
177 parfois oN est !très méchant!
178 mais là ça va aller
179 on va être gentils et tout
180 on va s'eN aller .
181 par contre : ça fait cinq jours
182 qu'on n'a pas mangé /
183 t'aurais pas quelque chose /
184 et le commerçant i dit euh
185 'fin style vous faites chier
186 mais i dit pas ça /
187 et euh - il leur donne des saucisses /
188 et pis il les laisse partir ,
189 et pis après bon ben i ferme le magasin . -
190 donc richard et l'personnage narrateur i rentrent cheZ eux / -
191 là i font chauffer les saucisses / -
192 i prennent les bouts d'pain
193 qu'iZ avaient mis autour de la tige de fer / - (MIME)
194 et avec les saucisses i font des hot dogs
195 pis on les voit manger ,
196 et voilà c'est fini .

II. Corpus Chloé contrôle

001 alors euh le film euh s'appelle : la baguette / -
002 donc i dure à peu près treize minutes –
003 on va dire environ treize minutes / -
004 euh c'esT un film français / -
005 qui raconte : l'histoire de : deux personnes , -
006 donc euh deuZ hommes /
007 donc un qui s'appelle richard /
008 et le deuxième j'ai pas entendu le prénom
009 ou - on le dit pas
010 on ne dit pas son prénom /
011 euh l'histoire : doit s'passer aujourd'hui
012 donc c'est : dans ceZ années là / -
013 euh c'est deuZ hommes /
014 qui sont à la recherche :
015 'fin au début on nouZ explique
016 qu'i sont à la recherche ((du trava=)) d'un travail . -
017 pas'que enfin voilà i veulent travailler euh
018 y eN a un ((son rêve c'est devenu)) 'fin - son rêve c'est devenu de
019 c'est d'vouloir travailler /
020 euh donc du coup i découpe les p'titeZ annonces euh
021 les plus belles petiteZ annonces de travail
022 ((qu'i colle :)) qu'i colle danZ un journal /
023 donc vraiment i collectionne leZ annonces / 020
024 euh la deuxième personne arrive avec une baguette de pain / -
025 et il décide de faire de cette baguette de pain une arme . -
026 donc mettre un : 020 ((morceau d'f=)) morceau d'fer – une barre de fer à l'intérieur de
la baguette de pain /
027 donc couper la baguette de pain en deux
028 mettre la barre de fer
029 et recouvrir avec la baguette . -
030 euh cette : !arme! du coup il - décide avec cette arme de vouloir braquer ((une)) - une
superette , 020
031 donc i rentrent dans la superette à deux -
032 'fin l'un après l'autre
033 i font l'tour de la superette
034 le premier euh - surveille euh - surveille ((le :)) le marchand /
035 et le deuxième lui continue à faire son tour dans l'magasin /
036 euh le premier euh ((donc ç=)) donc celui où on n'a : - qu'on ne connaît pas l'nom / -
037 euh va voir le marchand euh
038 essaie de l'intimider / -
039 et lui dit
040 que son complice donc richard est derrière :
041 et qui voilà / - que s'il le laisse : passer lui /
042 i s'fera en gros euh démolir euh la gueule ,
043 sans trop être : vulgaire / 020
044 euh une - quatrième character arrive / -
045 euh ça a l'air d'être un : mafieux , -

046 vraiment mafia : 020 mafia arabe ,
047 euh il arrive :
048 il lui demande : de vider sa caisse - eN arabe /
049 euh il lui donne à peu près trente quarante euros
050 donc i commence à lui dire
051 tu t'fous d'moi
052 j'tavais demandé
053 'fin et t'as que ça dans ta caisse / -
054 et euh richard arrive
055 et l'assomme par derrière .
056 donc le marchand appelle sa femme : touT affolé /
057 euh iZ essaient de l'reveiller /
058 et euh les deuZ autres attendre : 'fin attendant comme ça
059 et regardent derrière
060 euh ce qui s'passe .
061 donc euh ensuite : la femme : arrache : les billets ((de son)) 'fin de son mari
062 qu'il a cachés dans les chaussettes /
063 pour pouvoir euh les mettre : ((dans la)) dans les poches du mafieux / 020
064 et une fois qu'il a – repris seZ esprits 'fin vraiment un peu
065 euh ((les)) les richard et ((le)) l'aut' personne donc soN ami((partent)) partent du
magasin ,
066 et i demandent euh au marchand
067 si voilà si en fait iZ ont pas du tout
068 'fin si iZ ont pas quelque chose : à manger ,
069 donc le marchand leur donne des saucisses
070 et puis voilà i s'en vont /
071 i s'retrouvent cheZ eux /
072 i font cuire : leurs saucisses -
073 et euh - du coup euh i reprennent la baguette
074 ((en :)) iZ enlèvent la barre de fer
075 et i mettent les saucisses à l'intérieur ,
076 et i mangent : - leur repas ,
077 puisque ça faisait quatre jours à peu près
078 qu'ils n'avaient pas mangé .
079 voilà .

III. Corpus Damien

001 c'esT un film
002 qui s'appelle la baguette /
003 euh : ça a été coproduit ou sponsorisé par canal plus
004 réalisé par philippe : poillet
005 où je sais pas quoi (SOURIRES)
006 qui joue dedans en même temps
007 ça ((j'')) ((j'ai)) j'ai remarqué à la fin
008 euh : l'histoire elle commence :
009 au début on voit un mec danZ un appartement modeste
010 ça se passe à maubeuge /
011 euh : il habite au numéro quatre (Rires)
012 euh : donc ça se passe au début
013 c'est un mec
014 qui découpe deZ annonces de job en fait – pour lui
015 qui sont des bons jobs /
016 et i fait un collage de ceZ annonces dans un cahier .
017 la raison je n'sais plus
018 i disait que euh :
019 j'me rappelle plus
020 pourquoi i faisait ça ,
021 et ensuite euh : il parlait /
022 qu'il avait besoin d'une arme ,
023 mais pour avoir une arme
024 i fallait avoir un boulot donc euh :
025 ensuite y a un d'seZ amis -
026 entre parenthèse iZ'avaient l'air euh : à tendance gay
027 euh : y a un d'seZ amis
028 qui arrive avec uN objet ((enroulé)) enroulé danZ un journal .
029 donc euh : on suppose que c'esT une arme
030 puisqu'il lui demande /
031 donc i s'installe avec lui à table
032 et il ouvre son papier journal /
033 et dedans il y a une baguette avec une grande barre métallique .
034 donc il lui dit
035 voilà j'ai trouvé l'arme parfaite /
036 i coupe la baguette en deux
037 il l'a met ((dans la :))
038 i coupe : ouais la baguette en deux
039 et met la barre de métal dedans .
040 ce qui lui en fait euh une arme : contondante .
041 euh : 030 voilà pour la première partie / -
042 ensuite ils se rendent danZ un épicer ((un p'tit al=)) le p'tit arabe du coin en fait
043 où euh : ben en fait i vont faire un casse .
044 et donc i commencent : par s'balader dans la boutique
045 où y a personne
046 ils sont que tous les deux - et le vendeur /
047 euh : le premier euh qui n'a pas la baguette

048 va commencer à faire ses menaces
049 ((pour)) pour faire son braqu' / -
050 euh : l'autre il est derrière avec sa baguette à la rescousse entre guillemets
051 s'il y a un problème / -
052 et là y a uN autre mec
053 qui arrive ((dans le :)) dans la superette / -
054 euh : qui commence ((à parler)) à parler eN arabe avec lui euh :
055 pour information i s'appelle assen
056 je crois /
057 euh : i commence à parler eN arabe
058 et p'tiT à p'tit on se rend compte
059 qu'en fait c'est un mac
060 et il est là
061 pour racketter euh le :
062 comme i fait d'habitude sûrement
063 pour racketter l'épicier .
064 euh : l'épicier qui n'avait que trente euros dans sa caisse :
065 le mac commence à l'menacer avec ((un gros)) une grosse hachette / -
066 euh : i commence à le menacer avec ((la gr=)) sa grosse hachette
067 i ((est)) i va essayer de lui couper la main
068 fin juste pour l' menacer
069 je pense /
070 et là l'aut' mec avec la baguette et le morceau ((de)) de métal à l'intérieur l'assomme , -
071 et donc là l'épicier il est comme un fou
072 pas'que en fait c'est un mec euh :
073 c'est un gros gangster
074 un mec très redouté de tout l'monde -
075 i commence à flipper
076 et il ignore en fait complètement les deux précédents braqueurs
077 qui soit diT en passant
078 n'ont pas du tout la tête de braqueurs ,
079 iZ'ont plutôt la tête de deux pauv' types . (RIRES)
080 euh : l'épicier va appeler sa femme
081 euh la femme est toute affolée
082 pas'qu'elle sait qu'c'est un mac
083 et qu'il est très euh :
084 ilZ ont peur de lui / -
085 iZ essayent de le réveiller
086 i commencent à y arriver
087 la nana lui dit
088 ben donne lui tous les sous
089 qu'oN a
090 le mec i lui dit
091 ben non on n'a rien
092 et euh : la femme lui répond
093 ben si donne lui les sous
094 qu't'as dans la chaussette
095 donc le mec sort une liasse de billets de :
096 qu'il sort de ses chaussettes /
097 il lui mettent ça !dans! la poche de son costard ,

098 pas'que l'mec était en costard cravate . -
099 euh : voilà – ils le réveillent
100 et puis les deux précédents euh : ((les deux)) les deux mecs en fait finissent par partir/
101 et i demandent quelque chose à manger
102 pas'que ça f'sait très longtemps
103 qu'ilZ avaient pas mangé
104 quat' jours je crois . -
105 et donc voilà i partent avec leur pauv' paquet d'saucisses /
106 i rentrent cheZ eux
107 i coupent la baguette :
108 i font cuire les saucisses
109 et i s'en font un hot dog
110 une saucisse pour une demi baguette de pain
111 c'qui est - pas beaucoup
112 donc voilà .

IV. Corpus Damien contrôle

001 c'est l'histoire de deux copains , -
002 y'eN a un des deux
003 qui s'appelle richard . -
004 euh - richard euh : 'fin tous les deux sont – à la recherche d'uN emploi /
005 euh et i galèrent
006 i trouvent pas d'boulot -
007 euh : et euh mhm - à force de chercher du boulot /
008 richard a décidé de collectionner les petiteZ annonces ((de métiers)) euh : - de métiers cool , -
009 qu'il a envie d'faire /
010 i collectionne ça danZ uN espèce d'album type : photo de famille (MIME)
011 donc euh un gros livre / -
012 et euh il les découpe dans les journaux
013 et il les colle
014 ((c'est son p=)) c'est visiblement c'est son passe temps euh : quotidien ,
015 très chic (RIRES) / -
016 euh - donc du coup voilà richard c'est un peu le passif dans l'histoire / -
017 alors que l'autre dont j'me rappelle plus du prénom / -
018 j'suis même pas sûr qu'il ait un prénom -
019 euh : 020 il est plus : on va dire ((plus)) pluZ actif -
020 ((il a un projet)) euh mhm - il a un projet
021 c'est de trouver une arme /
022 pas'que il se dit qu'avec une arme
023 il va forcément trouver euh :
024 alors du travail j'pense pas
025 mais du : - trouver d'l'argent / -
026 donc euh : comme i trouve pas d'arme / -
027 il revient un jour vers richard
028 qui est en train d'coller ses : - p'titeZ annonces dans son livre
029 euh avec une barre de chantier et une baguette / -
030 et euh i présente ça comme : soN arme , -
031 donc du coup euh richard qui est un peu : un peu simple
032 euh : l'interroge
033 ((sur)) sur comment i va faire ça –
034 donc i coupe la baguette en deux /
035 il enfile la barre de métal – dans la baguette
036 i - referme la baguette sur la ba=
037 'fin en fait i met basiquement la barre dans la baguette /
038 pour que du coup ça soit discret
039 et i dit que –
040 et cette baguette barre (SOURIRES) -
041 euh il la donne à : richard
042 euh pour que ça devienne : soN arme .
043 donc t'as bien r'tenu /
044 richard c'est ((le :)) le niais -
045 l'autre y a pas son nom .
046 comme l'autre a pas d'nom /

047 c'est foireux pour raconter .
048 on pourrait lui donner un prénom , -
049 donc du coup euh – richard devient ((l')) l'armé des deux .
050 alors que :
051 l'autre on va l'appeler julien , d'accord /
052 donc en fait du coup euh julien donne la barre à richard /
053 ((en lui)) en lui f'sant uN espèce de beau discours
054 en lui disant que : pour lui euh –
055 'fin julien euh toute sa menace elle est dans l'regard :
056 du coup - en fait i prend pas d'risque .
057 et i décident d'aller tous les deux braquer euh : la superette du quartier .
058 et y a une scène chouette d'ailleurs
059 où richard laisse tomber la baguette par terre /
060 ça fait un bruit monstrueux de métal du coup
061 et ça résonne dans toute la rue , -
062 heureusement ((y a p=)) 'fin bon y a personne
063 donc du coup i s'font pas capter / -
064 et i vont braquer la superette
065 qu'est une superette lambda 020 classique , -
066 euh et i commencent par faire un tour de rayon
067 de : - tâter un peu l'terrain /
068 puis julien va vers euh : le propriétaire : de la superette
069 qui est kabyle / d'ailleurs
070 et puis euh il lui fait uN espèce de monologue
071 complètement improbable
072 en lui disant que :
073 j'ai complètement raté ma vie
074 j'ai plus un sou
075 donc euh ça tombe sur toi
076 et pas sur uN autre
077 c'est comme ça
078 voilà j'ai décidé d'te braquer aujourd'hui / -
079 et euh bieN entendu le kabyle a pas : l'intention d'se laisser faire / -
080 du coup il lui dit
081 et si j'refuse ,
082 donc ((le)) julien annonce donc au kabyle
083 que – s'il refuse /
084 euh i va s'faire tabasser par richard
085 qui est au fond d'la superette avec sa baguette arme : ,
086 voilà donc c'est un peu improbable , -
087 oN a vraiment richard
088 qui se penche comme ça (MIME) depuis l'rayon /
089 et puis i dit
090 'fin i dit rien
091 mais il est dans le :
092 on sait pas trop c'=br/>093 il est emmené dans cette histoire par julien : malgré lui / -
094 et donc euh ((richard menace)) euh julien menace le kabyle d'étaler euh
095 'fin basiquement d'le tabasser
096 et d'mettre du sang partout dans sa superette . -

097 donc voilà / ((et à c'moment :)) et à c'moment là /
098 y a uN espèce de : mafieux : bizarre
099 qui rentre
100 et i parlent kabyle tous les deux
101 le mafieux s'appelle arsène , -
102 comme ça ça permet d'avoir un prénom d'plus / - (SOURIRES)
103 le mafieux s'appelle arsène
104 et i vient
105 et ((i menace le :)) - i menace le kabyle euh eN arabe
106 donc le kabyle en kabyle du coup - (SOURIRES)
107 euh : de : - il lui demande de lui donner le fond d'sa caisse . -
108 donc euh ((le ka=)) le kabyle – l'épicier – le kabyle épicier /
109 ah c'est foireux votre truc , - (SOURIRES)
110 faut qu'j'leur donne des prénoms , -
111 arsène demande au kabyle euh : de lui donner l'fond d'sa caisse / -
112 bieN entendu ((i dit au)) i dit à arsène
113 qu'il a rien
114 il a juste trente euros dans son fond d'caisse et cætera /
115 donc arsène pète un câble
116 sort une hache de sa poche -
117 euh et le menace de lui couper le pouce (MIME) avec la hache sur le comptoir
118 donc du coup ca part un peu whaa /
119 ça part un peu dans tous les sens / -
120 et euh : julien et richard sont juste témoins d'la scène et passifs
121 et ((un peu :)) un peu hallucinés . -
122 et quand euh arsène commence à vraiment devenir menaçant avec euh le kabyle / -
123 euh i décide d'intervenir
124 et ((de)) julien demande à richard de fracasser euh arsène avec la baguette barre de métal . -
125 à c'moment là bieN entendu arsène tombe :
126 on va dire raide mort par terre / -
127 et là le kabyle est complètement paniqué
128 va chercher sa femme euh
129 et euh - sa femme est dans l'arrière boutique
130 c'est vraiment fait en fait pour euh : - (SOURIRES)
131 donc la femme de l'épicier est dans l'arrière boutique / d'accord /
132 et donc ((i va)) 020 i va la chercher /
133 i sont complètement paniqués /
134 iZ amènent ((un)) un coussin euh de l'eau et tout ça
135 ((pour)) euh pour essayer d'reveiller justement arsène
136 qui est raide mort /
137 pas'qu'il se trouve
138 que c'est uN espèce de grand mafioso /
139 ((qui rackette le :)) qui rackette le quartier . -
140 donc du coup i sont un peu paniqués / -
141 et puis euh 020 la femme du kabyle – donc de l'épicier / - ((demande à :)) demande à son mari de sortir l'argent
142 qu'il a caché dans ses chaussettes / -
143 euh et euh ((en fou=)) fourre les poches du mafioso avec ceT argent là / -
144 ((tou)) tout ça devant le regard de julien et richard

145 qui sont du coup devenus des passifs dans l'histoire /
146 qui s'font insulter par l'épicier – bieN entendu
147 traiter d'imbéciles : /
148 y a une scène assez bizarre
149 où l'épicier du coup retourne la situation
150 et se fout ouvertement d'la gueule ((de :)) 020 de julien / -
151 en lui disant
152 ouais tu viens m'braquer euh :
153 t'as raté ta vie gnagnagna /
154 donc du coup euh : ça s'retourne un p'tit peu ((contre :)) contre les deux
155 qui sont vraiment ((des)) des ratés quoi
156 c'est des ratés en fait – bêttement (SOURIRES) -
157 euh - donc voilà donc là pour l'instant oN a arsène
158 qui est ((au fond d'la)) au fond l'épicerie -
159 ((sa femme et l'épic=)) la femme de l'épicier et l'épicier qui sont complètement
paniqués -
160 et julien et richard qui sont en background – en train de : d'essayer d'aider
161 comme i peuvent
162 et d'être un p'tit peu en xxx 'fin un p'tit peu en dehors de l'histoire du coup / 020
163 et euh : - finalement julien et richard décident de : s'eN aller le plus - gentiment
possible / -
164 et comme i sont vraiment des ratés
165 et qu'iZ ont rieN à bouffer / -
166 i demandent à l'épicier euh - quelque chose à manger . -
167 et l'épicier ((leur file :)) leur file un paquet d'saucisses
168 un gros paquet d'saucisses d'ailleurs
169 à la fin c'est bizarre d'ailleurs
170 qu'iZ en mangent euh : bref euh : (Rires)
171 mhmm - donc voilà et i rentrent cheZ eux . -
172 ((un peu)) euh un peu penauds
173 et donc ((on re=)) on retourne en fait chez richard / -
174 qui est en train
175 'fin là y a vraiment une scène
176 enfin on quitte l'épicerie /
177 y a une coupe franche
178 on s'retrouve
179 on sait pas c'qui s'passe vraiment ((entre les :)) entre les deux
180 on sait juste qu'ils rentrent chez richard / -
181 un peu déçus ((de leur :)) d'leur histoire / -
182 et euh donc la scène ((se termi=)) 'fin le film se termine sur la scène de - julien et
richard
183 qui euh : - font cuire les saucisses /
184 puis réouvrent la baguette
185 retirent la : barre de métal -
186 et rentrent
187 en fait insèrent - les saucisses dans la baguette
188 i se font un hot dog , -
189 d'ailleurs c'est très bizarre
190 iZ ont un paquet entier d'saucisses
191 et pourtant iZ en mangent – que deux , -

192 euh voilà donc du coup on n'sait absolument pas
193 c'qui arrive à arsène ni euh au kabyle ni à sa femme / -
194 et ça se ferme là d'ssus
195 sur - ces deux ratés un peu :
196 qui euh ((n'ont)) - qui mangent juste des saucisses volées à l'épicier du coin
197 et voilà . et après générique .

V. Corpus Geoffrey

001 alors 020 on commence
002 c'esT euh 020 un narrateur ,
003 ((qui euh)) qui parle d'un monsieur – richard / -
004 qui euh : collectionne leZ annonces 020 d'emploi / - du journal / -
005 pas'que : il est euh : - il est tellement euh 030
006 pas'qu'il a tellement envie d'trouver un travail
007 i trouve pas ,
008 ((que :)) qu'il en devient un peu euh – félé /
009 et euh : on n'apprend ((on)) on n'apprend pas l'prénom
010 mais après ((on)) v= ((on)) on verra l'deux= le personnage
011 ((qui)) qui présentait richard 020
012 et euh : 020 donc i sont danZ un appartement /
013 on les voit /
014 et euh 030 on va pas savoir pourquoi tout de suite /
015 mais euh 020 le : - le personnage qui parle au début /
016 ((i)) - il aurait trouvé une solution – un moyen de –
017 il semblerait euh s'défendre ou – ou attaque -
018 et euh – le - richard l'autre personnage – ((se)) se demande c'que c'est /
019 et donc euh on voit 030 euh 030 l'aut' personnage glisser une barre en tôle danZ une baguette . -
020 c'qui est euh – voilà pas courant /
021 et euh : - et donc euh - peu d'temps après / on les voit les deux descendre
022 ((on les voit)) on les voit danZ une : épicerie ,
023 iZ'ont l'air assez euh : - oh 030 plutôt empruntés
024 et - donc i font l'tour ((des)) des rayons /
025 on voit euh - le narrateur du début observer 040 le jeune homme
026 qui est à la caisse – ((entre)) entre les rayons ,
027 et euh 020 peu d'temps après i va aller l'voir
028 et i va ((le)) - le menacer de lui donner l'argent . 030
029 une menace : 030 euh 020 pas très 030 pas très convaincante .
030 enfin / - et euh : le : 040 (xxx n=) arrive maintenant uN autre nouveau personnage /
dans l'épicerie /
031 euh : un monsieur ((qui euh)) - qui s'exprime dans la même langue ((que)) ((que l=))
l'aubergiste que l'épicier (RIRES)
032 donc en fait ce serait ((deux m=)) deux maghrébins /
033 et il euh : 020 bon pourquoi ça je sais pas
034 il lui demande - pareil de lui donner l'argent de la caisse .
035 bon euh le jeune épicier – euh : feint euh
036 ((lui)) - lui dit
037 qu'il a pas beaucoup d'argent - à donner – voilà ,
038 et euh 030 c'est chiant à raconter (TOUT DOUCEMENT)
039 et euh le : richard le monsieur - à qui euh -
040 ch'sais pu
041 si j'l'ai précisé
042 i sont descendus avec la baguette / – de l'appartement
043 et c'est richard
044 ((qui l'a maint=)) qui l'a tenu entre les mains ,

045 les deux compagnons euh : - pff (SOUPIR)
046 richard esT allé mettre un coup d'baguette sur la tête du monsieur
047 qu'esT arrivé /
048 et 020 l'épicier - esT ahuri
049 enfin était –
050 apparemment c'était quelque chose à n'pas faire /
051 ((une d=)) une dame plus âgée - apparemment sa maman est descendue
052 esT arrivée -
053 et euh 020 le 040 se méprenait /
054 croyait ((que)) que c'était lui
055 qui l'avait euh – frappé / -
056 i s'défendait
057 i disait ((que)) que non
058 qu'c'était les deuZ aut' personnages / 040
059 iZ'essayent de l'ranimer 020
060 donc en fait ce personnage ce serait euh : -
061 non on n'sait pas bien qui c'est
062 mais euh genre : - ben
063 oh !si si! on sait qui c'est /
064 c'esT un grand bandit à respecter
065 donc un mafieux dans c'genre là , (TOUT DOUCEMENT)
066 et – et euh - voilà / donc euh ((les)) les deuZ empruntés ((i sont)) ((i sont à l=)) 020 i
sont euh 030 mis d'côté /
067 i savent pas trop quoi faire
068 i regardent ça l'air ahuri et euh hébété /
069 et euh : bon euh au bout d'un moment euh i vont chercher à s'en aller
070 pas'que : puisqu'i se sentent euh 020
071 i doivent se sentir un peu 030 !seuls!
072 et 020 et donc euh 020 et voilà / et 020 et donc i s'en vont .
073 et euh demandent euh juste avant
074 si l'épicier pouvait ((lui d=)) leur donner euh - à manger
075 pas'qu'iZ'ont vraiment très faim
076 pas'qu'i - n'ont pas d'travail . -
077 et euh l'épicier leur donne 020 un paquet d'saucisses ,
078 une fois rentrés chez eux -
079 iZ'enlèvent la barre – en tôle de la baguette 020 partagée 020
080 et i glissent euh chacun une saucisse : dans la moitié de baguette
081 qu'i mange –
082 qu'i déguste .
083 voilà .

VI. Corpus Tim

001 alors le film i s'appelle la baguette / -
002 déjà ((c'est un beau)) c'est un beau nom
003 je trouve (RIRES) –
004 alors c'est sur euh ((deux :)) deux personnes :
005 on va dire : ,
006 j'sais pas quarante cinquante ans /
007 qui sont au chômage /
008 qu'arrivent pas à trouver du boulot /
009 pas'que i : ben pour des raisons
010 i disent euh
011 soit i sont trop vieux
012 soit iZ ont pas les capacités
013 ou j'sais pas -
014 et alors après y eN a un
015 qui décide de
016 on va dire :
017 ((de n=)) pas d'noyer son malheur /
018 mais en gros ben ((i)) i découpe toutes les : p'titeZ annonces
019 qu'i trouve d'assez bien / – dans l'journal
020 et il les colle danZ un livre / -
021 l'aut' i réfléchit à des plans - un peu plus : élaborés entre guillemets
022 pour trouver d'l'argent / -
023 i disait
024 qu'ce serait bien ((d'avoir euh)) d'avoir une arme
025 pour s'débrouiller et tout ça
026 et puis l'aut' lui a dit
027 ouais mais pour avoir une arme
028 ((faut)) faut avoir d'l'argent
029 'fin en gros c'est un cercle vicieux / -
030 pis y eN a un / – un soir /
031 i trouve : i trouve une idée ((avec euh)) avec une arme
032 pour aller braquer ((une)) une superette / -
033 i s'ramène chez celui
034 qui est en train d'coller toutes ses p'titeZ annonces dans son livre / -
035 i : lui déballe le paquet
036 c'est une baguette / –
037 à côté y a une tige de fer / -
038 i coupe la baguette en deux / -
039 i met la tige de fer dedans / -
040 donc après ben i - j'sais pas
041 si c'est l'jour même ou l'jour d'après
042 i partent
043 i vont danZ une p'tite superette euh en fin d'journée -
044 i font l'tour
045 i r'gardent
046 ((si euh)) s'il est tout seul /
047 si l'caissier est tout seul ,

048 le caissier est tout seul
049 y eN a un
050 ((qui)) qui : s'approche de lui -
051 qui a pas d'arme
052 mais qui croit avoir euh - uN air de persuasion assez euh développé /
053 mais il l'a pas vraiment , -
054 ((i f=)) 'fin i fait touT un cinéma
055 comme quoi i sont fauchés
056 qu'il va l'braquer
057 que si i veut pas
058 ((que)) qu'en gros i s'fasse éclater la tête
059 i faut qu'il leur donne : la caisse / -
060 euh le caissier le r'garde un peu : d'uN air euh ahuri / - (SOURIRES)
061 et ((y a)) y a : uN autre : - y a uN autre personnage
062 qui rentre /
063 qui là i parlent :
064 j'sais pas
065 ça doit être ((en)) eN arabe- les deux avec le caissier / -
066 en gros c'est euh on va dire c'est un -
067 comment oN appelle ça
068 c'est pas un baron
069 mais c'est un : 020
070 ceux qui font -
071 qui ramassent toutes les commissions ((dans tous les)) ((dans tous les)) ((dans tous les p'tits)) dans toutes les p'tites boutiques
072 qu'ils surveillent entre guillemets ((dans)) dans les cités et tout ça là / -
073 euh ben i vient réclamer ((son)) soN argent / -
074 euh le caissier lui montre que trente euros dans la caisse
075 donc du coup euh il est un peu énervé
076 i sort sa machette
077 i va pour lui couper la main -
078 'fin – faire semblant / -
079 du coup l'aut' qui était d'avant l'caissier
080 il appelle ((son)) ((son)) ((son)) soN ami
081 qui a la baguette avec la tige dedans -
082 pour frapper euh celui qui a la machette
083 qu'est en train ((de)) de taillader le caissier /
084 il l'assomme / -
085 ((i tombe :)) i tombe par terre
086 il est : évanoui
087 le caissier 'fin touT affolé
088 i va chercher
089 j'pense c'est sa femme dans l'arrière boutique / -
090 i r'vennent
091 et là iZ essaient de l'reveiller
092 leZ autres 'fin i comprennent pas
093 iZ essaient de lui faire les poches :
094 et l'caissier à chaque fois i r'vent -
095 et i dit non non non -
096 et au final ben il leur dit

097 que - si : -
098 ah comment dire ça 020
099 euh si : 020 non pas si -
100 il leur dit
101 que c'est plus eux
102 qui vont avoir des gros problèmes
103 pas'qu'en gros il a mis la machette
104 mais c'était juste sa façon de discuter et tout ça
105 'fin c'était 'fin il allait pas lui couper et tout ça . -
106 euh sa femme ((lui d=)) demande au caissier
107 où c'est qu'il a planqué l'argent
108 pas'qu'il lui a montré que trente euros et tout ça
109 et i : il les sort de ses chaussettes
110 ils lui mettent dans la veste
111 il est encore évanoui / -
112 ils leur r'donne sa machette et tout ça / -
113 i commence à s'reveiller
114 ils lui mettent de l'eau euh sur l'visage / -
115 et là le caissier i commence à fermer la boutique -
116 et pis les deuZ autres ben : i sortent à c'moment là , -
117 et si oui iZ ont d'mandé aussi du coup
118 vu qu'iZ ont pas réussi à prendre de l'argent
119 iZ ont d'mandé un p'tit truc à manger
120 i leur a donné ((des)) des boudoirs - des p'tits pains -
121 et pis !non! c'est des saucisses c'est des saucisses ,
122 autant pour moi , comme ça /
123 et après i rentrent à l'appart /
124 ((i s'font)) i s'font chauffer ((les)) les saucisses /
125 'fin c'est des : c'est des knacks quoi ,
126 c'est des saucisses :
127 j'sais pas comment ça s'appelle , -
128 et i prennent la baguette
129 et : iZ enlèvent la barre de fer
130 i mangent l'hot dog ,
131 tout plein d'rouille , -
132 super ,
133 et voilà .

VII. Corpus Tim contrôle

001 alors c'étaiT un petit film / -
002 fait par euh Philippe : Pollet Villard -
003 et en fait i raconte l'histoire de : deuZ hommes
004 qui vivent ensemble . -
005 et en fait qui sont dans le dilemme :
006 i se retrouvent sans travail .
007 donc y a un le rêve c'est d'avoir un travail / -
008 et l'autre en fait son rêve c'est d'avoir une arme .
009 en pensant que ça facilitera sa vie .
010 et le dilemme reste le même
011 c'est le travail .
012 donc pour avoir une arme / - son camarade lui explique
013 qu'il faut avoir un travail
014 qui lui permettra d'avoir l'arme / -
015 et alors euh : i s'avouent pas vaincus / -
016 et un jour i rentre dans l'appartement / - avec une baguette de pain et une barre de fer /
017 eN expliquant qu'il a trouvé la solution
018 pour avoir soN arme . -
019 et euh : - on comprend très vite en fait
020 qu'il dissimule : la barre de fer en fait à l'intérieur du pain /
021 donc i rompt le pain en deux -
022 il insère euh la barre à l'intérieur d'une première moitié
023 et l'aut' moitié voilà , par la suite .
024 et euh : - et donc i partent tous les deux
025 i dit à son copain de l'accompagner
026 que c'est lui qui tiendra l'arme
027 donc c'esT assez comique
028 puisque : déjà - une baguette de pain qui s'retrouve être une arme /
029 ça fait assez rire , -
030 et euh : i décident de rentrer danZ un : libr'service ,
031 et euh le premier – donc celui qui a eu l'idée de l'arme –
032 il vient -
033 il se présente à mains nues devant le caissier / -
034 et on n'a pas l'impression
035 qu'il le rackette
036 enfin il essaie de pas être – trop méchant
037 et au final / euh : le caissier le voit plus comme un bon gens , -
038 et au cours de l'histoire y a un !vrai! gangster
039 qui apparaît / -
040 et qui !lui! fait vraiment savoir
041 ((qu'i)) qu'il est là - pour les sous .
042 donc il est prêt à arracher la main du caissier
043 et ça voilà ((c'est)) ((c'est)) c'est assez comique /
044 et assez sérieux -
045 puisque celui de derrière comprend
046 qu'il est vraiment petit en fait -
047 et i commence à prendre peur

048 et i se dit
049 pour le sauver /
050 i va dire à soN ami
051 de l'assommer à coup d'baguette voilà ,
052 et c'était assez euh c'est assez comique du fait
053 que - il lui donne un coup d'baguette /
054 et euh le caissier qu'est pas supposé savoir
055 qu'il y a une barre ((de)) ((de)) de fer à l'intérieur -
056 i voit l'méchant euh : être assommé ,
057 donc (RIRES) il y comprend rien
058 et donc i se précipite à l'arrière du magasin
059 et explique la situation à sa mère ou sa compagne .
060 donc là c'est à nous d'deviner
061 puisque ((c'est pas)) c'est pas dit /
062 et euh je crois bien qu'c'est sa mère en fait . -
063 et euh donc elle sort ((en pleu=)) ((en t=)) touT affolée
064 et iZ expliquent
065 que c'est le plus grand gangster
066 qu'i fallait pas le toucher
067 sinon iZ auront ((des)) deZ histoires .
068 et donc iZ essaient de réanimer réanimer réanimer / -
069 et ensuite y a un dialogue entre les quatre en fait .
070 y a la mère
071 ((qui est)) qui gronde le fils / -
072 et le fils qui est euh mhmm - qui se rabat en fait sur les deux en question -
073 et euh donc y a - la mère à un moment
074 qui explique
075 qu'elle eN a marre : des fréquentations d'son fils
076 qu'i traîne avec des clochards et tout
077 mais elle le dit danZ une langue étrangère
078 puisqu'en fait euh -
079 j'ai omis de le dire -
080 alors iZ avaient l'air
081 d'être d'origine marocaine ou voilà – voilà , -
082 et donc i parlaient dans leur langue natale . -
083 et donc le fils qui retranscrit
084 enfin oN a l'impression
085 qu'i ((retranf=)) retranscrit
086 ce que sa mère lui dit
087 mais en fait i le dit à sa manière / -
088 et euh i dit
089 !franchement j'ai marre de vous euh -
090 bande de clochards! (INTONATIONS)
091 et ça ça fait assez rire (SOURIRES) -
092 et euh - donc au final - y a : les deux
093 qu'essaient de faire : voilà de s'éclipser /
094 eN étant tout petits /
095 et donc iZ expliquent
096 que iZ ont été gentils /
097 parce qu'iZ auraient pu quand même demander toujours l'argent

098 et au final i vont repartir sagement cheZ eux
099 et on va touT oublier . -
100 et euh le gars qui : le caissier justement / i va s'énerver
101 i va leur dire
102 ben écoutez
103 vouZ êtes que des clochards
104 vous m'énervez
105 vouZ allez dégager tout de suite -
106 et sur le coup ben - et i prennent ça à leur avantage /
107 et ((en deman=)) et expliquent au caissier
108 qu'iZ ont pas / manger depuis des jours ,
109 et iZ auraient aimé avoir euh de quoi manger
110 et y a le caissier en fait –
111 qui leur donne des saucisses
112 qui xxx en fait avec la baguette – magique (SOURIRES) -
113 et donc euh - i rentrent cheZ eux /
114 et i se consolent en fait - avec la baguette
115 donc i retirent la baguette /
116 i retirent la barre de fer /
117 donc y a le trou pour mettre les saucisses ,
118 et i se consolent comme ça . -
119 et l'histoire se finit ainsi . -
120 voilà .

VIII. Corpus Théo

001 alors en fait euh : c'est un film
002 qui s'appelle la baguette -
003 dans l'ensemble c'est assez rigolo (SOURIRE)
004 mais triste à la fois ,
005 donc ça commence : 020 avec euh l'acteur principal / 020
006 ((qu=)) j'me rappelle plus du nom
007 euh : ((qui est)) qui est dans sa pièce principale - dans sa pièce à manger /
008 où euh il a un journal d'ouvert en fait
009 et puis i colle toutes leZ offres d'emploi du journal ,
010 et euh i fait ça
011 pas'que : trouver du travail pour lui
012 ((ça s'rait)) euh ça s'rait comme un cadeau
013 comme quelque chose qui pourrait jamais s'réaliser en fait quoi
014 pas comme un cadeau mais comme quelque chose d'irréalisable en fait .
015 et : 020 et par la suite en fait il a uN ami
016 qui rentre ((dans s=)) dans sa pièce –
017 son meilleur ami en fait
018 et qui trouve la solution .
019 donc ceT ami euh : i pose sur sa table en fait
020 où i collait ((ses)) ses p'tits bouts d'journaux /
021 euh une baguette de pain avec une grande tige en métal en fait
022 et euh – il lui montre ça /
023 pis i lui dit
024 mais qu'est-ce qu'on va faire avec ça
025 et pis en fait i euh i va fabriquer une arme .
026 donc i coupe la baguette de pain en deux /
027 et puis i rentre :
028 ah pas'qu'en fait j'ai loupé un p'tit passage en fait euh
029 avant qu'l'ami i rentre
030 i voulait travailler pour s'acheter une arme en fait .
031 voilà c'est ça . -
032 et lui il arrive soN ami
033 pis il lui présente sa baguette de pain avec la longue tige en métal .
034 donc i coupe la baguette de pain en deux /
035 pis i rentre la tige en métal à l'intérieur /
036 et pis il referme avec l'aut' bout de la baguette de pain /
037 et puis ensuite i vont danZ une épicerie /
038 donc euh : où i - danZ un vendeur où i vendent un p'tit peu d'tout
039 et puis euh t'as l'ami en fait
040 de celui qui collait ((les b=)) les bouts du journal au départ
041 qui va vers l'vendeur /
042 et puis euh - il le r'garde dans leZ yeux et tout
043 et puis il lui fait une grosse leçon euh
044 il lui fait une sorte de braquage en fait
045 tout simplement en lui parlant euh :
046 mets tes mains dans ma caisse :
047 ouvre la caisse

048 et puis voilà quoi mais - sans jamais l'insulter /
049 sans lui faire – peur plus que ça /
050 et pis ils lui disent
051 qu'si il le fait pas en fait
052 il allait appeler soN ami
053 qui était juste derrière avec la baguette de pain
054 et pis lui i sort d'un rayon en fait
055 avec une tête : toute rigolote toute non :chalante
056 et ((i f'rait)) ((i f'rait)) 'fin i f'rait pas – pas peur à personne / en fait .
057 et pis le vendeur i comprend rien d'l'histoire en fait
058 donc i s'pose un p'tit peu des questions et tout
059 et puis euh – et puis d'un seul coup ((y a)) y a uN autre client
060 qui rentre ((dans le)) dans l'p'tit market /
061 et pis euh et puis il est habillé en costume et tout
062 'fin on sent la personne :
063 on sent déjà ((qu'c'est)) qu'c'est quelqu'un ((de)) de droit /
064 et pis qui fait un p'tit peu peur au regard justement /
065 et euh : cette personne en fait là passe devant l'ami de celui qui a la baguette /
066 donc j'ai plus les noms en fait
067 et euh et euh parle justement au p'tit vendeur /
068 en lui disant
069 qu'est ce que t'as dans ta caisse /
070 combien est-ce que t'as fait aujourd'hui et tout /
071 pis ((i lui dit)) i lui dit
072 ((j'ai qu=)) j'ai qu' trente euros et tout
073 donc j'ai pas fait grand-chose et tout
074 et lui i lui dit mais trente euros euh :
075 j'ai pas d'quoi m'payer une pute avec
076 'fin c'est pas euh tu crois
077 qu'j'veais - m'm'faire une pute avec euh : (SOURIRE)
078 'fin bon c'est une histoire assez particulière entre lui – et l'vendeur /
079 et euh et comment ça se passe après euh / 020
080 ben c'est l'coup
081 où ((y a le)) y a l'gars
082 qu'a un p'tit peu les
083 'fin i fait un peu mafioso en fait
084 i sort une hache
085 i sort une hache de sous sa veste en fait /
086 et pis i prend la main du vendeur
087 et pis i dit
088 il dit
089 t'as pas plus t'as pas plus t'as pas plus
090 il lui met la pression
091 et pis celui qu'était euh derrière lui en fait
092 euh il appelle euh ((le)) justement l'homme principal de la scène / avec sa baguette /
093 et pis i lui fait signe ((de)) de lui taper dessus en fait
094 donc euh l'autre i s'approche
095 et i lui tape sur la tête en fait
096 donc là d'un seul coup i s'écroule .
097 le mafioso i s'écroule .

098 donc le p'tit vendeur en fait euh d'la market commence ((à)) à paniquer et tout /
099 i va vite chercher euh 030
100 pff j'sais pas
101 c'est peut être sa femme ou euh - ou sa copine
102 ou j'en sais rien
103 i va la chercher et tout
104 en lui expliquant euh : ben il est tombé
105 pis elle elle l'engueule et tout
106 pis elle lui dit
107 qu'est-ce t'as fait et tout
108 pis il lui dit
109 j'ai rien fait
110 c'est à cause de ces deux bonhommes là euh
111 ces deux fous et tout euh
112 et puis euh 020 et puis après ça / 020 comment ça s'passe /
113 ben t'as les deux en fait
114 qui sont à côté
115 qui le r'garde en fait
116 et pis i s'engueulent tous les deux
117 pis iZ essaient de piquer un p'tit peu son portefeuille ou quoi
118 pi iZ y arrivent pas
119 pas'qu'i s'font engueuler ((par euh)) par l'autre
120 et puis après i commence à s'reveiller un p'tit peu / -
121 i commence à ((rou=)) rouvrir un p'tit peu leZ yeux -
122 et puis euh le vendeur et tout ils lui remettent la hache dans la main en fait
123 et puis plein d'billetts en fait dans la poche / -
124 style de rien
125 et puis ensuite : ben les deux i s'disent ben c'est le temps d'partir
126 l'temps d'partir d'la market
127 donc i partent et pis :
128 i font un p'tit peu l'aumône avant d'partir
129 i disent bon ben
130 vouZ auriez pas euh quelque chose un petit peu à manger
131 i lui fait un p'tit signe comme ça (MIME)
132 et puis euh i lui file des saucisses
133 ensuite i ferme sa grille /
134 et puis euh avec les saucisses ((i rentrent euh)) i rentrent à la maison de départ en fait
135 et puis i fait cuire les saucisses
136 et puis i les mangent dans la baguette .
137 voilà l'histoaire .

IX. Corpus Théo contrôle

001 alors euh le titre du film c'est la baguette / -
002 et en fait ça commence
003 avec euh : j'imagine deux colocataires / -
004 donc euh un qui est désespéré de trouver uN emploi
005 et qui du coup fait – commence une collection d'annonces
006 comme des personnes font des collections d'timbres / -
007 lui il a commencé à faire la collection des plus belleZ annonces
008 qu'i trouvait / -
009 donc euh 020 chef de : manœuvre ou ce genre de choses / -
010 et euh son colocataire – donc soN ami j'imagine –
011 lui euh désespère
012 mais est un peu plus euh : - colérique on va dire -
013 euh il essaie de trouver des solutions
014 et pour lui - la solution serait d'avoir une arme . -
015 donc pareil hein j'veux dire :
016 soN ami lui répond -
017 que si tu veux une arme :
018 ben i faut du pognon
019 donc pour trouver du pognon
020 il faut qu'tu travailles .
021 donc c'est un p'tit peu un cercle vicieux . -
022 et du coup j'imagine qu'il a ruminé
023 qu'il a ruminé
024 qu'il a ruminé / -
025 i s'ramène avec euh une baguette de pain et une barre en fer / -
026 et i dit
027 ben voilà moN arme .
028 tac – i casse la baguette en deux
029 i met ((la ba=)) la barre dedans
030 et i referme tout -
031 i vont se retrouver avec ((une :)) une jolie barre à mine ((dans)) dansZ une baguette de pain . -
032 et i : lui tend
033 pas'que i doit avoir la gueule d'un mec
034 qui s'trimbale avec une baguette de pain . 020
035 donc euh les voilà partis tous les deux : danZ une boutique : danZ une : - épicerie de nuit
036 donc euh : ((chez)) 020 chez uN arabe j'imagine –
037 j'sais pas trop
038 j'crois qu'c'est même des turcs , -
039 d'toutes façons bon , ((danZ une boutique de n=)) danZ une épicerie d'night donc /
040 et euh donc i vérifient qu'tout s'passe bien et tout / -
041 et l'autre il arrive
042 et soit disant avec son regard de tueur
043 il veut intimider donc faire un braquage – sanZ arme . -
044 donc euh le mec qu'est un pluZ hargneux
045 i va voir le : mec de la boutique / -

046 et i lui dit euh
047 i commence à le : menacer et tout euh verbalement / -
048 et en montrant son collègue
049 qui ressemble pas vraiment à un gangster avec sa baguette / -
050 en lui expliquant que lui c'esT un psychopathe (MIME LES GUILLEMETS)
051 et que si jamais il lui donnait pas les sous
052 et ben il allait vraiment morfler . -
053 ni une ni deux y a : une autre personne
054 qui s'pointe /
055 sauf que lui c'est un vrai gangster / -
056 pluS un parrain que : 020 qu'un p'tit rigolo quoi / - (SOURIRES)
057 et donc i passe devant
058 et l'autre il est sur le cul
059 i comprend pas
060 en plus i passe pour un con
061 pas'que bon le mec qui sf'ait passer d'vent à un braquage
062 ça arrive pas souvent ça hein ,
063 et du coup ((le parrain)) 'fin le parrain i commence à l'menacer avec une hache et tout
064 et euh - 'fin une p'tite une machette -
065 pas'qu'il a pas assez d'sous dans la caisse ,
066 pas'qu'il vient récupérer sa cotisation j'imagine -
067 pour la protection .
068 donc euh tac l'autre i pète un câble
069 i commence à vouloir le menacer avec une machette
070 de lui couper la main et tout / -
071 et là d'un coup euh y a ((le :)) le hargneux
072 qui fait signe au gars
073 vaZ y
074 mets-lui un coup d'baguette dans la tête
075 qu'il arrête ses conneries , -
076 i fait ça et tout / -
077 sauf que bizarrement - i met l'coup d'baguette
078 le mec est : - séché d'un coup / -
079 et là d'un coup tu t'rends compte
080 que l'épicier - est en panique totale -
081 il essaie de réveiller l'autre
082 qui s'est pris l'coup d'barre à mine /
083 et les deuZ autres i s'retrouvent comme des cons
084 à avoir matraqué le mec le plus dangereux du quartier 020
085 donc ce qui est super / -
086 et euh du coup là i cherche une solution pour le réveiller
087 il essaie d'le remettre un peu eN état / -
088 et du coup l'autre il appelle sa femme /
089 donc euh - la femme elle était pas contente du tout
090 toujours à lui dire : -
091 qu'est ce que t'as encore fait
092 c'est qui ((ces)) ces deux guignols là et cætera voilà
093 donc elle s'fout un peu d'leur gueule / -
094 elle essaie d'le réveiller , -
095 donc i finissent par euh par euh :

096 comment j'pourrais dire la suite : 030
097 donc la femme elle commence à gueuler
098 pas'que l'autre i disait qu'y avait pas un rond
099 alors qu'en fait ((i ga=)) i gardait les sous dans les chaussettes / -
100 donc elle lui dit
101 vaZ y
102 vaZ y
103 file lui tous les sous
104 file nous la bouteille d'eau
105 on va l'reveiller avec de la flotte et tout
106 il lui remettent la machette et tout dans la main -
107 et là les deux gigodos là ((qui)) ((qui)) qui f'saient n'importe quoi
108 i commencent à dire
109 bon ben nous euh on va y aller
110 pas'que bon – hein nous aussi oN est un peu dangereux
111 on voudrait pas t'créer des problèmes -
112 donc iZ y vont
113 i s'barrent , – tac -
114 par contre bizarrement i font l'aumône /
115 ils lui disent
116 par contre excusez moi
117 vouZ auriez pas quelque chose à manger
118 pas'que ça fait cinq jours
119 qu'on n'a pas bouffé . -
120 et du coup les mec euh i lui file un truc
121 et i s'barrent . -
122 voilà . et la fin d'l'histoire c'est que finalement
123 iZ ouvrent la baguette en deux
124 i mettent chacun euh –
125 pas'qu'il leur a filé – un paquet d'saucisses -
126 et i s'font des hot dog en fait
127 avec la barre à mine qui a servi d'machine à hot dog
128 et du coup i font chauffer l'paquet
129 voilà . i mangent leurs saucisses .

X. Corpus Joris

001 eh ben tout d'abord c'est un monsieur
002 qui euh : 020 récolte
003 qui pas récolte,
004 mais si i : récupère toutes leZ annonces pour du boulot
005 i s'amuse
006 ((il les)) il en fait un catalogue
007 et : (SOUFFLE) - celui qui raconte l'histoire
008 il arrive et tout
009 il lui dit euh
010 j'ai trouvé l'arme :
011 qu'il nous faut
012 pour euh : - pour ((s')) pour faire notre vie /
013 et : il lui dit euh :
014 c'est tout est pas dans le : par les tout : dans le regard
015 euh ((i s'fait)) : i s'fait comprendre bizarrement et tout
016 ((i fait)) il lui parle : sincèrement et tout
017 et puis il lui ?voit ? tu vois ce que je veux dire
018 peuT être ch'é pas
019 il est un peu paumé
020 après ils vont : danZ un p'tit magasin
021 là ((j')) j'chui passé ((de)) du coq à l'âne
022 nan mais – i vont danZ un magasin , 030
023 ils euh disent ((au)) - au vendeur euh :
024 quoi celui qui euh : qui a inventé l'arme
025 il l'a passée à l'autre
026 celui ((qui fait)) qui récoltait leZ annonces /
027 ((et il l'=)) et il l'a mis danZ une baguette de pain
028 une baguette ou une flûte
029 ch'é pas c'était pas précisé (SOURRIES)
030 nan mais voilà .
031 et : euh : c'est une grande barre en fer
032 iZ y vont et tout –
033 il lui fait
034 tu vois nous ((on peut)) : - ((on peut te)) : 020 on peut t'écraser et tout
035 si tu nous files pas la tune tout gnagnagna
036 et euh : après y a un autre qui arrive
037 un turc - comme le vendeur
038 quoi j'crois / qu'c'est turc . -
039 et i fait euh : 040
040 non ouais le monsieur 020 dans l'magasin du turc –
041 y'eN a uN autre turc
042 qui arrive et tout
043 ((qui dit)) qui passe devant euh celui qui a inventé l'arme 020
044 et i lui fait euh : 030 mhm
045 il lui dit euh :
046 passe moi les sous et tout xxx
047 ((il lui)) ((il lui)) ((il lui)) il le menace de lui couper la main et tout

048 mais euh : l'autre euh i dit rien
049 après l'autre il arrive avec la baguette
050 et : ((avec le :)) la barre en fer dans la baguette
051 ((il le)) il lui met un coup sur la tête
052 et i sont touS affolés et tout
053 et : 040 et après y a la ma=
054 j'crois qu'c'est la mère ((de :)) du vendeur turc
055 qui arrive et tout et :
056 ils lui mouillent euh :
057 ((elle pr=)) elle met ((d'la main)) d'l'eau dans ses mains
058 elle lui mouille sur la tête 040
059 et : 050 j'l'ai en tête l'histoire hein mais
060 j'arrive plus trop 020
061 et après euh : - j'en suis où
062 ouais elle lui mouille sur la tête et tout /
063 après elle lui fait euh :
064 le vendeur turc i va vers l'autre
065 i lui fait
066 mais ((tu)) qu'est-ce que vous rigolez et tout
067 avec tes j'peux pas m'en sortir euh : ?niéniénié?
068 et : - il lui fait euh ((il lui fait))
069 ouais mais l'autre il est passé d'avant et tout
070 il voulait te trancher la main et tout
071 ((et)) et voilà lui ça a marché /
072 et : après 020 l'autre – il lui fait
073 ben euh passe nous au moins un morceau d'= un : -
074 passe moi un peu à manger
075 pour qu'oN arrive à survivre
076 il lui passe des godiveaux
077 après i rentrent
078 i : ((i)) sortent la barre en fer
079 le pain d'la barre en f=
080 non i sortent la barre en fer du pain
081 i prennent chacun une saucisse
082 et ils la mangent
083 et pff et quoi encore 020 non j'sais pas 050
084 ET CA SE FINIT COMME CA / OU Y A ENCORE EUH : (Laura)
085 ça se finit comme ça ouais mais
086 j'eN ai oublié pas'que :
087 ch'ui allé pff 020
088 non j'sais pas
089 BEN VOUS PENSEZ AVOIR DIT L'ESSENTIEL OU : / (Laura)
090 ben ouais c'est que l'autre il a monté euh : ((il a)) ((i)) –
091 en face c'était le mac
092 qui le ((qui l'=)) ((qui)) lui voulait lui trancher la main
093 et ((qui l'=)) ((qui avant=)) qui est arrivé pour lui piquer des sous et tout
094 lui - prendre sa recette quoi –
095 et : l'autre il lui a mis un coup sur la tête
096 et voilà. xxx ?les deux? iZ ont pas compris / - mais voilà ,

XI. Corpus Joris contrôle

001 c'est l'histoire de deux gonz
002 qui cherchent du travail
003 ou deux nazes / quoi
004 pas'que bon on peut l'dire clairement hein / -
005 et euh donc y eN a un - à force de chercher du travail
006 i pff i découpe même leZ annonces ((dans le)) dans les journaux
007 pour faire : un peu comme ceux
008 ((qui : - euh)) qui euh qui font la collection des timbres tout ça
009 t'sais
010 i s'fait un bouquin tout ça
011 deZ emplois qu'il aurait aimés / -
012 euh du coup son collègue arrive :
013 i trouve une idée super /
014 c'est d'mettre une barre de fer danZ une : baguette de pain ,
015 donc ça lui permet d'avoir une arme
016 qui passe : inaperçue hein
017 comme tout bon français : oN a toujours une baguette de pain sur nous hein (RIRES)
018 donc voilà et du coup là d'ssus i décident de braquer une : petite superette /
019 donc iZ y vont : tranquillement euh -
020 i rentrent
021 y a personne dans l'magasin ,
022 i sont qu'tous les deux ,
023 donc euh : - i rentrent chacun leur tour hein /
024 euh : donc arrivés donc y a l'premier
025 qui rentre
026 donc celui qui a eu l'idée /
027 et après l'aut' le suit /
028 i fait l'tour du magasin /
029 et donc l'autre i r'garde
030 si y a toujours personne à la caisse .
031 i va à la caisse
032 i commence à dire ((au)) au mec
033 bon écoute :
034 moi j'suis un mec
035 tu vois
036 j'suis au chômage
037 j'ai tout raté dans ma vie ,
038 donc euh il lui explique
039 qu'il a une vie pourrie /
040 ((il lui d'mande)) donc il lui d'mande sa caisse /
041 pas'qu'il lui explique
042 que son copain
043 qu'est derrière :
044 lui c'est un dangereux /
045 c'est un fou furieux /
046 c'est un fou ,
047 et ((que)) que ((si)) si i veut pas donner

048 et ben i voilà faudra qu'i récupère les morceaux ,
049 qu'y aura partout sur les murs tout ça ,
050 xxx un peu glauque / -
051 et puis là ben en fait ((t'as le :)) t'as l'boss du coin
052 qu'arrive
053 pour récupérer son pognon /
054 et du coup en fait l'aut' dans la caisse
055 y avait qu'trentre euros /
056 déjà tu t'dis
057 l'autre i s'fait chier pour trente euros
058 donc (SOURIRES) donc du coup ((c'est)) c'est un peu l'bordel
059 l'autre i sort la hache
060 i : veut lui couper la main
061 t'sais
062 il lui fout les foies ,
063 alors tu t'dis
064 qu'l'autre i passe un peu pour un con
065 il lui racontait sa vie / -
066 euh là l'aut' il arrive derrière
067 il lui met ((un coup de :)) un coup de matraque là ((avec la)) avec la baguette de pain /
068 i tombe dans les pommes /
069 et pis euh du coup l'autre il est comme un fou
070 vu qu'c'est l'boss ,
071 qui vient récupérer un peu son pognon euh ,
072 l'aut' il appelle sa femme tout ça machin
073 faut vite le réanimer euh
074 pour que pas'que bon sinon i vont s'faire trucider / quoi
075 si l'autre i s'reveille pas , -
076 et les deux i sont ((comme deux)) comme deux courgettes à côté-là
077 et i bougent pas machin
078 et sont xxx
079 pis voilà sa femme là avec l'autre là bon i parlent un peu
080 i parlent arabe tout ça .
081 les deuZ autres i comprennent rien donc euh
082 ((c'est assez)) c'est assez / marrant la situation /
083 pis du coup (RIRES) du coup sa femme ((elle dit à)) elle dit au gonz
084 donc au : celui qui tient la superette
085 elle lui dit
086 sort ton pognon
087 qu't'as dans la chaussette
088 là allé dépêche toi machin
089 donc là i sort une liasse
090 t'as au moins deux cents euros (SIFFLE)
091 tiens il lui file vite dans la poche machin
092 et pis du coup en fait à la fin , le mec i s'reveille vite fait
093 et pis en fait les deux gonz i s'barrent
094 pas'qu'iZ ont un peu les foies hein /
095 t'sais
096 c'est un peu des mecs
097 ((qui)) qu'ont rien réussi ,

098 et pis bon – iZ arrivent quand même à récupérer
099 i rackettent quand même :
100 i d'mandent :
101 'fin i rackettent ,
102 i d'mandent quand même
103 s'il a pas un p'tit truc à bouffer
104 pas'que iZ ont pas réussi à récupérer diZ euros ,
105 alors du coup i file des saucisses /
106 et pis euh - ben arrivé à la fin en fait euh :
107 la baguette de pain ben i l'enlèvent d'la barre de fer /
108 et i mettent deux saucisses dedans ,
109 'fin une saucisse : chacun
110 ((et pis)) et pis voilà donc ((i bouffent le)) i bouffent ((le)) le hot dog ((avec la)) avec
((le goût d'la)) le goût d'la ferraille dedans /
111 ça doit être super sympa / (RIRES)
112 et pis ça s'termine la d'ssus .
113 voilà .

Chapitre II

CORPUS DE L'HISTOIRE EN IMAGES

« FROG, WHERE ARE YOU ? »

I. Corpus Chloé

- 1- 001 donc euh ben – c'est déjà c'est l'histoire d'un petit garçon
002 qui recherche sa grenouille . 030
003 donc le p'tit garçon a trouvé une grenouille / -
004 il l'a enfermée danZ un bocal / -
005 et le bocal n'a pas d'couvercle . -
006 donc euh il est avec son chien
007 i regarde la grenouille . -
- 2a 008 puis le p'tit garçon va se coucher , - avec son chien .
009 pendant c'temps / – la grenouille s'enfuit
010 elle sort du bocal . -
- 2b 011 et donc le p'tit garçon s'reveille /
012 et il ne voit plus la grenouille . 020
- 3a 013 le petit garçon s'habille / -
014 il cherche sa grenouille de partout , -
015 et il regarde dans ses vêtements
016 le chien met la tête dans l'bocal
017 'fin on sait pas pourquoi
018 moi j'pense que c'est p'T être
019 pour sentir soN odeur /
020 il arrive plus à l'enlever la tête du bocal .
- 3b 022 donc ilZ ouvrent la f'nêtre /
023 le petit garçon appelle la grenouille de partout /
024 le p'tit chien i monte sur la f'nêtre /
025 et l'bocal il le gêne beaucoup
026 mais il arrive pas à l'enlever . -
- 4a 027 et il tombe -
- 4b 028 et i ((s'c=)) i s'brise ,
029 enfin l'bocal se brise . -
030 et le p'tit garçon descend
031 et : secourt son p'tit chien . -
- 5- 032 ils continuent d'appeler la grenouille de partout
033 ils la cherchent . – désespérément . -
- 6a 034 puis – donc - le chien va :
035 il est attiré par leZ abeilles en fait
036 puisque ((ça :)) (MIME) 020 ça bouge et donc euh -
037 donc il est attiré , -
038 puis il cherche la grenouille en même temps dans la ruche .
039 donc - i jappe /
040 'fin non pas i jappe ,
041 il aboie / -
- 042 et euh le p'tit garçon pendant c'temps cherche dans l'terrier ,
- 6b 043 mais euh il dérange c'est un xxx /
044 'fin j'sais pas
045 i dérange : le p'tiT animal euh
046 ragondin ou j'en sais rien / -
047 qu'est dedans /

-
- 048 et le chien s'appuie euh ((sur euh)) sur l'tronc de l'arbre , pour euh :
049 il secoue l'arbre
050 où y a la ruche en fait .
051 pour faire tomber la grenouille
052 pas'qu'il croit qu'elle est d'dans . -
053 et aussi le p'tiT : animal i sent pas bon ,
054 'fin j'sais pas . -
055 et donc voilà le p'tit garçon a dérangé le p'tiT animal /
056 le chien lui a fait tomber la ruche /
057 à force de secouer l'arbre
058 donc leZ abeilles sonT en colère
059 et elles sortent /
- 7- 060 pendant c'temps le p'tit garçon - il va chercher dans euh : - le repaire du
hibou /
061 où dort le hibou /
062 pas'qu'y a un trou
063 donc la grenouille a p'T être pu se glisser dans le trou / -
- 8- 064 le chien lui – est poursuivi par leZ abeilles à c'moment là / -
065 le p'tit garçon réveille le hibou
066 et le dérange -
067 donc le hibou lui fait peur
068 et le fait tomber / -
- 9a 069 après il le poursuit un p'tit peu / -
070 pour lui dire d's'eN aller / -
071 le p'tit garçon : grommelle un peu /
- 9b 072 et puis i va sur un rocher
073 et i commence à appeler sa grenouille ,
074 mais i voit pas
075 qu'y a un cerf
076 qu'est derrière . -
077 et le p'tit chien ben i revient tout penaud . -
078 et le garçon continue d'appeler sa grenouille . -
- 10a 079 et là le : cerf et ben i lève la tête et pof
080 il attrape le p'tit garçon sur sa tête . -
- 10b 081 et euh il a été dérangé donc
082 puisqu'il dérange un p'tit peu tous leZ animaux ,
083 donc i court i court i court / -
084 et puis i court jusqu'à ((un)) 'fin un précipice
085 c'est vite dit hein
086 c'est pas un vrai précip=
087 'fin voilà . - et le chien i jappe :
088 il aboie après
089 pour pas que : pour arrêter le cerf /
- 11- 090 le cerf i s'arrête au : au bord du ravin
091 voilà c'est un ravin .
092 i s'arrête au bord du ravin /
093 le p'tit garçon i tombe dans l'étang avec le chien /
094 qui a été entraîné avec /
- 12a 095 et i s'retrouvent tous les deux dans l'étang . -
12b 096 et là iZ entendent une grenouille ,
-

-
- 097 'fin des grenouilles ,
098 derrière un tronc d'arbre .
13a 099 et donc i regardent derrière ce tronc /
100 i font pas d'bruit
101 il lui dit chut (MIME) -
13b 102 i regardent derrière ce tronc /
14a 103 et ils voyent euh la grenouille – avec sa femme –
14b 104 et puis ses petits bébés , -
105 tout plein de p'tits bébés . -
106 en premier i voyent que la grenouille et sa femme , -
107 et pis tout plein d'petits bébés .
15- 108 et donc i laisse la grenouille tranquille
109 mais eN échange il emmène un petit bébé avec lui , -
110 pour qu'il soit heureux . -
111 et voilà . - l'histoire est finie .

II. Corpus Chloé contrôle

- 1- 001 il étaiT une fois / – un petit garçon et son chien
002 qui avaient une grenouille .
003 donc ((le)) – le soir arrivé / -
004 la grenouille était dans son bocal . 020
- 2a 005 le petit garçon et le chien sont partis se coucher . -
006 pendant ce temps / - la grenouille est sortie du bocal . -
- 2b 007 et là – la grenouille a disparu
008 au matin – le petit garçon et le chien cherchent sa grenouille . -
- 3a 009 alors - le petit garçon cherche sa grenouille de partout
010 donc dans ses bottes / -
011 le chien met la tête dans l'bocal / -
012 pour voir
013 si la grenouille n'est pas tout au fond du bocal / 020
- 3b 014 lorsque le garçon regarde par la f'nêtre
015 il appelle sa grenouille ,
016 et le chien aussi est sorti avec son bocal
017 puisqu'il s'est coincé le bocal sur la tête . 020
- 4a 018 !oups! / – le chien est tombé par terre ,
4b 019 le bocal s'est brisé /
020 et le petit garçon n'est pas content . -
021 puisqu'il a cassé le bocal de la grenouille ,
022 la !maison! de la grenouille . 020
- 5- 023 tous deux partent dans la forêt / -
024 et commencent à chercher la grenouille .
025 le petit garçon crie !frog frog! / 030
- 6a 026 ils cherchent de partout , 020
027 ((danZ un nid de:)) - danZ un nid de taupe / -
028 et même danZ une ruche d'abeilles . -
- 6b 029 mais la taupe a mordu le petit garçon sur le bout du nez /
030 et le chien secoue l'arbre /
031 pour voir
032 si la grenouille n'est pas ((dans la)) dans la ruche , 020
- 7- 033 !oups! / la ruche est tombée ,
034 et le petit garçon esT allé voir dans l'arbre
035 si tout d'même la grenouille n'y était pas . 030
- 8- 036 et là – une chouette est sortie d'l'arbre
037 a poussé l'garçon par terre
038 et leZ abeilles qui n'étaient pas contentes
039 puisque leur maison a été cassée par le chien /
040 commencent à ((fi=)) à courir après le chien ,
041 'fin à voler après le chien , (SOURIRES) 030
- 9a 042 la chouette poursuit le petit garçon
9b 043 et finalement – retourne dans soN arbre . -
044 le petit garçon continue à appeler !frog frog! -
045 où es tu / 030
- 10a 046 et là / - un cerf est sorti / - de nulle part . -
10b 047 il commence à pourchasser l'petit garçon - et le chien , 020

-
- 11- 048 mais malheureusement le petit garçon et le chien tombent
12a 049 danZ un lac , 030 (SOURIRES)
050 !plouf! / 020
12b 051 !hop! ((le pe=)) le chien a peur de l'eau
052 alors vite / i monte sur le petit garçon /
053 pour voir
054 ce qu'il va se passer derrière l'arbre . -
13a 055 et là le garçon dit !chut! au chien /
056 pas'qu'il fait trop d'bruit ,
057 et là iZ entendent un bruit .
13b 058 et là oh surprise
059 qu'est ce qu'ils découvrent / 030
14a 060 la grenouille qui a une petite copine (SOURIRES) -
14b 061 et ((l=)) la grenouille - et ((ce)) sa copine ont fait plein d'petitZ enfants
062 plein ((d'petits :)) d'petites grenouilles , -
15- 063 et le petit garçon et son chien repartent avec un bébé grenouille
064 en ((disant)) en faisant un coucou à la grenouille
065 en lui disant au revoir .

III. Corpus Damien

- 1- 001 il étaiT une fois un petit garçon et son petit chien /
002 qui euh : avaient trouvé une grenouille .
003 donc iZ' a= ilZ'ont enfermé
004 ilZ'ont euh gardé cette petite grenouille danZ un bocal
005 euh : ils l'ont laissée pendant la nuit /
- 2a 006 mais pendant la nuit / euh alors que le petit enfant et son petit chien dormaient dans le lit /
007 la grenouille a en retiré le capuchon , - du bocal , -
008 et euh : 030 s'est euh entre guillemets évadée ((de)) de la maison , -
- 2b 009 au réveil le lendemain matin / euh le petit garçon et le chien découvrirent euh le bocal !vide! . 020
- 3a 010 euh : ils commencèrent à rechercher ((dans toute l=)) dans toute la chambre
011 si euh la grenouille n'était pas là /
012 que ce soit dans les bottes
013 ou bien ((dans)) 020 autre part (RIRES)
014 le chien lui regarde au fond du bocal
015 et finit par se coincer la tête dans le bocal . -
- 3b 016 ils regardent par la fenêtre /
- 4a 017 le chien tombe ,
018 et ((avec)) toujours avec le bocal sur la tête
019 le bocal ((se :)) 020 se brise au sol / -
- 4b 020 donc voilà , le petit garçon sort
021 et euh fait un câlin à son chien / -
- 5- 022 ils continuèrent leurs investigations euh dans la forêt
023 et ils criaient grenouille grenouille
024 où est ce que tu es /
- 6a 025 euh : ils ((cherchaient)) ils cherchent du coup partout /
026 euh dans les trous ((dans)) d'= ((dans)) danZ un trou (SOURIRES) -
- 6b 027 dans ((la :)) chez la marmotte -
028 chez leZ abeilles -
029 ils n'arrivent pas à trouver
- 7- 030 dans leZ arbres
031 ils cherchent -
- 8- 032 et soudain / non c'est pas là – si y a ‘fin euh : 020
033 ils continuent à chercher
034 ils se font embêter par euh : le hibou : leZ abeilles /
035 voilà . - ils recherchent sanZ arrêt la grenouille , -
- 9a 036 euh : au bout d'un moment il voit un gros rocher avec plein de branches
037 qui sortent de ce rocher
- 9b 038 euh il décide de monter sur c'rocher /
039 en s'agrippant aux branches
- 10a 040 et là / surprise en fait
041 les branches et ben ((c'est)) ce sont les cornes d'un cerf . - d'un élan / d'un cerf .
- 10b 042 euh : ce cerf qui forcément est sauvage /
043 euh : commence à g= commence à courir
044 pour essayer de s'enfuir / -

-
- 045 malheureusement le petit garçon est euh : coincé ((dans les euh)) ((dans les euh)) dans les cornes du cerf / -
- 11- 046 et le cerf finit par jeter le chien et le petit garçon danZ un fossé ,
047 euh : danZ un fossé / -
- 12a 048 danZ une rivière , -
049 c'est d'eau en fait .
- 12b 050 euh : 030 les deux petits compagnons au final ((n'ont rien du t=)) n'ont rien du tout
051 et entendent un p'tit peu du bruit
- 13a 052 euh : derrière un tronc d'arbre .
- 13b 053 ils vont derrière ce tronc d'arbre - discrètement .
054 se penchent par-dessus ce tronc d'arbre /
- 14a 055 et là – surprise –
056 ils retrouvent leur petite grenouille adorée avec / euh :
- 14b 057 avec euh : toute leur petite famille .
- 15- 058 et donc euh : voyant que en fait cette grenouille appartenait à une famille /
059 euh : ah ça par contre c'est une énigme .
060 euh au final ils décident d'adopter l'une des petites grenouilles 020 ((de))
parmi la famille de grenouilles 020
061 pour s'eN occuper
062 parce qu'ilZ étaient vraiment très amis euh :
063 ils appréciaient vraiment la grenouille . -
064 donc voilà .

IV. Corpus Damien contrôle

- 1- 001 donc là tu vois sur cette image /
002 ((oN a)) oN a rémy / - et son p'tit chien –
003 qui - sont - en train ((de)) de regarder euh de regarder leur copine grenouille , -
004 c'est la nuit /
005 et i vont bientôt ((aller)) - aller s'coucher / -
006 rémy ((est déjà)) est déjà en pyjama
007 il a enlevé ses bottes -
008 il a enlevé son tee shirt -
009 il a même enlevé son slip /
010 et euh vraiment i sont tout prêts pour aller au lit / -
2a 011 et donc la nuit est tombée / -
012 et pendant la nuit – leur copine grenouille – décide de s'faire la malle . 020
2b 013 au réveil / - rémy et son copain le chien i constatent que : - la grenouille - est partie . -
014 mais i savent pas où . -
015 on voit vraiment
016 que rémy il est vraiment tout déçu 020 tout déçu ,
017 même le chien il a l'air triste . -
018 il est encore en pyjama
019 et c'est la première chose
020 qu'il voit aujourd'hui
021 c'est que la grenouille est partie . -
3a 022 il se lève donc directement de son lit
023 et il décide de chercher partout
024 il cherche dans ses bottes / -
025 il cherche dans les bocaux / -
026 il retourne le tabouret
027 il retourne toute sa chambre / -
028 pour savoir euh – pour voir
029 où la grenouille s'est cachée . -
030 et euh i part du principe
031 que la grenouille ben elle est plus dans la chambre /
032 il la trouve nulle part . -
3b 033 du coup iZ ouvrent la f'nêtre
034 ils l'appellent
035 et i crient - grenouille grenouille grenouille /
036 où es tu / -
037 et euh – son copain le chien ((il a)) – il s'est coincé la tête – dans le bocal . -
4a 038 et comme il est parfaitement maladroit /
039 i glisse
040 et i va s'écraser la tête en bas d'la f'nêtre
041 heureusement c'est pas haut / -
042 il aurait pu s'faire légèrement mal (RIRES) -
043 euh i va s'écraser la tête par terre
4b 044 en tombant il casse le verre
045 et du coup euh rémy il enfile ses bottes /
046 et i saute par la f'nêtre aussi / -
-

-
- 047 et euh faut jamais faire ça - ici / 020 (EN REGARDANT SA FENETRE)
(SOURIRES)
- 048 euh du coup y a un peu des débris d'verre partout
- 049 mais le chien euh son copain le chien il est sain et sauf /
- 050 rémy est furieux ,
- 5- 051 mais du coup - il décide quand même d'aller chercher grenouille - dans la
forêt .
- 052 il l'appelle et tout -
- 053 on voit la maison
- 054 qui est au loin
- 055 et vraiment i s'dirigent vers la forêt . -
- 6a 056 euh : - ((il la cher=)) i cherche la grenouille danZ un terrier / -
- 057 i cherche la grenouille danZ une ruche d'abeilles / -
- 058 mais non – dans le terrier il y a – une taupe -
- 059 et dans la ruche d'abeilles – y a deZ abeilles / -
- 6b 060 et du coup rémy se fait mordre le nez /
- 061 juste là , (EN MONTRANT SUR LE LIVRE)
- 062 on voit
- 063 que le nez – il s'fait mordre le nez / -
- 7- 064 et son copain le chien / – fait tomber l'essaim ,
- 065 c'qui est vraiment très très très très mal , -
- 066 du coup on voit
- 067 que le chien est en mauvaise posture
- 068 ça va mal se passer pour lui malheureusement / -
- 069 et donc du coup rémy / grimpe à l'arbre , - (SOURIRES)
- 070 et ((va r'garder dans le :)) va r'garder dans l'trou / -
- 8- 071 et là - c'est la maison de madame chouette , -
- 072 qui n'est pas du tout contente de s'faire réveiller en plein jour / -
- 073 et donc elle pousse rémy
- 074 qui tombe de l'arbre . -
- 075 pendant c'temps là – son copain l'chien s'fait attaquer par des !milliers!
d'abeilles -
- 9a 076 et - rémy - lui il a un tout p'tit peu plus de chance que le chien
- 077 mais i s'fait chasser par euh : la chouette /
- 078 qui est furieuse ,
- 9b 079 et qui finit par vouloir aller se réfugier en haut d'uN arbre /
- 080 et reprendre sa sieste . -
- 081 du coup rémy grimpe sur un gros caillou
- 082 pour appeler la grenouille -
- 083 i s'accroche à une branche / -
- 10a 084 mais cette branche – c'est un cerf
- 10b 085 qui de nouveau lui est pas content
- 086 et donc part en courant à travers toute la forêt / -
- 11- 087 et euh - et iZ arrivent au bord d'un précipice , 020
- 088 du coup le cerf freine d'un coup sec
- 089 et projette rémy et son copain le chien
- 12a 090 dans la mare , 020
- 091 splatch .
- 092 heureusement / - voilà il finissent tous les deux - dans l'eau – mouillés 020
- 12b 093 et ils s'approchent d'un grand tronc creux -
-

-
- 13a 094 tout doucement -
13b 095 ils se penchent de l'autre côté / -
096 et qu'est ce qu'ils voient / -
14a 097 un couple de grenouilles – touT amoureux
14b 098 et toute une famille grenouille 020
15- 099 et là qu'est ce que rémy voit / 020
100 tatatatatata – tata / -
101 sa copine grenouille – qui est toute contente de l'retrouver
102 elle saute dans les roseaux
103 elle est toute contente . -
104 et du coup rémy repart avec copine grenouille –
105 son copain le chien / -
106 et laisse ((toutes s=)) toute la famille grenouille /
107 et promet qu'il reviendra la voir / -
108 voilà .

V. Corpus Geoffrey

- 1- 001 dans sa chambre / 020 un petit garçon - et un chien 050 admirent - une
grenouille - danZ un bocal . 030
002 à travers la f'nêtre on voit la lune / -
003 c'est la nuit . 030
- 2a 004 pendant que - le petit garçon et son chien dorment sur le lit / 040
005 la grenouille 040 se sauve du bocal . 050 pendant la nuit , 020
- 2b 006 une fois réveillés le petit et le chien / -
007 il fait jour / - au petit matin / 030
008 s'aperçoivent –
009 que la grenouille - n'est plus dans son bocal , 040
- 3a 010 le petit garçon - cherche 030
011 si elle s'est pas cachée dans seZ habits
012 ((s=)) oui si la grenouille ne s'est pas cachée dans seZ habits / 020
013 ((le chien)) 030 le chien jette un coup d'œil ((dans le)) - dans l'bocal / 040
- 3b 014 et euh 020 le petit garçon ouvre la fenêtre
015 et appelle la grenouille
016 le chien 020 a la tête coincée dans l'bocal . 050
- 4a 017 le petit garçon 020 est ennuyé ,
018 le chien tombe / par la fenêtre , - avec le bocal - sur la tête . 040
- 4b 019 le petit garçon 020 descend - de la fenêtre 020
020 ramasse son chien -
021 le bocal - s'est cassé . 060
- 5- 022 une fois dehors / 020 dans la nature / 020
023 ((s=)) j'crois qu'c'est une forêt apparemment 050
024 le petit garçon appelle la grenouille 020
025 le chien se distraint avec leZ abeilles . 040 d'une ruche proche . 030
- 6a 026 le petit enfant cherche 020 sa grenouille 030 danZ un trou . 020
027 le chien 020 esT attiré par leZ abeilles / 050
028 il sent l'odeur .
029 amusé par la ruche / 030
- 6b 030 le petit garçon 030 euh : 030
031 ((une marm=)) ((une :)) 030 ((une :)) 030 une bête - mammifère sûrement
((une :)) 030 une marmotte / ((une :)) - un rat 020 une 030 taupe /
032 je sais pas
033 sort du trou - du terrier
034 le petit garçon 030 euh : 014
035 oh c'est difficile à définir soN attitude là .
036 i : 020 il est à genou sur le sol /
037 i met ses mains sur son visage /
038 et pis les yeux assez sévères
039 ben il a pas l'air bien content
040 que - ce soit pas sa grenouille
041 le chien a fait tomber la ruche / 020
- 7- 042 et le petit garçon monte danZ un arbre / 020
043 pour toujours chercher sa grenouille / 020
044 y a un trou dans l'arbre /
045 et pis euh i regarde 030

-
- 8- 046 comme le chien a fait tomber la ruche -
047 leZ abeilles lui courrent après 030
048 et - en même temps - le petit garçon tombe de l'arbre
049 on n'sait pas
050 si c'est à cause du chien
051 qui lui passe devant
052 ou si c'est pas'que 020 un - hibou ou une chouette 030 sort de l'arbre / 080
- 9a 053 donc le petit garçon s'est fait mal à la tête / 030
054 il en veut à la : 020 chouette 020
- 9b 055 il monte sur un rocher
056 et appelle 020 sa grenouille . 030
057 le chien revient tout penaud / 030
058 apparemment leZ abeilles se sont occupées de lui . 030
- 10a 059 un cerf - jaillit - des broussailles 040
060 et euh : 040 et euh : 030 le petit garçon se retrouve sur son museau 020
- 10b 061 le cerf 030 s'en va -
062 le chien poursuit le cerf et le petit garçon / -
- 11- 063 le cerf 040 arrivé à un précipice 040
064 jette le petit garçon 030
- 12a 065 dans de l'eau 020
066 le chien tombe aussi / 014
- 12b 067 le petit garçon sourit 020
068 son chien - sur sa tête
069 pas'qu'il entend 030 quelque chose
070 ((sa gr=)) ((la gr=)) sa grenouille semblerait-il / 030
- 13a 071 demande à son chien de n'pas faire de bruit 020
072 sûrement pour n'pas l'effrayer -
073 apparemment elle est proche / 040
074 au bord de l'eau y a un tronc et -
075 d'jà dit non / -
- 13b 076 et derrière ce tronc 030 le petit garçon et le chien 020
- 14a 077 trouvent - la grenouille / 040
078 qui apparemment a trouvé un conjoint / 020
079 on sait pas
080 si c'est l'mâle ou la femelle hein
081 c'est une grenouille , -
- 14b 082 et - tout plein de p'tites grenouilles - à côté
083 une famille de grenouilles 040
084 le chien 020 (MIME) mais qu'est ce que c'est , (Rires) 040
- 15- 085 le petit garçon 030 retourne sur ses pas 040
086 fait signe -
087 ah peut être que c'était une petite grenouille dès le début 050
088 ah non elle était grosse
089 non non c'est bien ça .
090 c'est bien la grenouille
091 qui a trouvé euh :
092 je suppose ,
093 le petit garçon revient sur ses pas une petite grenouille dans la main -
094 il semblerait que - soN ancienne grenouille avec - le ou la conjointe 030 aient convenu -
-

095 de lui - donner - un de ses petits 020
096 donc euh le petit garçon est très content
097 et le - chien est content
098 que le petit garçon soit content .
099 et voilà .

VI. Corpus Tim

- 1- 001 un soir en rentrant de l'école /
002 euh 020 julien a trouvé un crapaud sur une :
003 ouais c'est un crapaud ,
004 a trouvé un crapaud au bord d'la route /
005 et il le ramène chez lui
006 et le met danZ un bocal /
007 ((pour)) euh pour le garder ,
008 ((son)) son p'tit chien - félix / -
009 euh est très 020 surpris de voir uN autre animal à la maison ,
010 il est même un peu jaloux .
011 euh j'lai appelé comment l'garçon / julien .
012 julien reste : à s'regarder ((son)) son ((nou=)) nouvel animal de compagnon
013 avant d'aller s'coucher . -
- 2a 014 pendant la nuit / – le crapaud décide de faire une escapade ((noc=)) nocturne /
015 i sort de son bocal / -
- 2b 016 euh ((le len=)) le lendemain matin avec le soleil - ((le)) le jeune garçon ((se))
se réveille – avec son chien /
017 et : tous les deux voient
018 ((que :)) que l'bocal est vide /
019 j'sais pas raconter leZ histoires
020 hein c'est affreux . (Rires) 030
- 3a 021 du coup – ils tous les deux – se mettent à la recherche - du crapaud -
022 euh le jeune homme : regarde partout dans sa chambre :
023 au dessus d'seZ affaires , : -
024 le chien pendant c'temps là se coince la tête dans l'bocal / -
- 3b 025 la f'nêtre était ((un)) ((un p=)) euh ((était)) était entr'ouverte /
026 le jeune garçon se demande
027 si euh le crapaud ((n'aurait :)) - ne se s'rait pas fait euh la belle par la porte , –
par la f'nêtre , -
028 du coup i se met à -
029 il ouvre en plus grand sa f'nêtre /
030 i se met à la f'nêtre / ((avec le)) avec le chien sur l'rebord -
- 4a 031 le chien tombe / -
032 ((le ga=)) le : jeune garçon est : 020 inquiet -
- 4b 033 du coup il euh i saute par dessus la f'nêtre
034 mais comme le chien ((a cass=)) a brisé en mille morceaux le bocal / -
035 le jeune homme : n'est pas content
036 même si son chien ((lui lè=)) lui lèche le visage . -
- 5- 037 il décide donc / de partir dans la forêt à côté d'chez lui
038 pour voir
039 où le crapaud s'est réfugié .
040 il l'appelle : danZ un premier temps euh du bord de la forêt . -
- 6a 041 puis ils vont un peu plus loin dans la forêt / -
042 le jeune garçon trouve un terrier -
043 il se dit que peuT être : /
044 que le crapaud s'est peuT être mis dedans / -
045 le chien trouve : 020 ((un :)) une ruche

-
- 046 'fin c'est – uN essaim
047 non uN essaim ça fait un peu beaucoup euh -
048 bon i trouve une ruche : ((de :)) de guêpes
049 non c'est pas des guêpes : - d'abeilles -
050 i commence à sauter
051 eN essayant ((d'a=)) d'attraper leZ abeilles / 020
- 6b 052 ((le)) le jeune homme se fait surprir par euh
053 c'est quoi ça déjà , 020
054 !un furet! (Rires) -
055 ((le chien)) le chien joue toujours sur l'arbre – avec l'arbre (Rires)
056 le furet sort
057 et le furet sent une haleine : euh une haleine , -
058 sent une odeur assez forte /
059 du coup le jeune homme euh – se bouche le nez /
- 7- 060 court – court un peu plus loin
061 le chien fait tomber euh l'essaim ,
062 en même temps qu'le garçon est grimpé sur uN arbre , 020
- 8- 063 le chien commence à courir à vive allure
064 après que toutes leZ abeilles soient à sa poursuite / -
065 le garçon qui était monté dans l'arbre
066 ((pour euh)) pour voir
067 si dans la fente de l'arbre il y avait ((son)) son crapaud
068 ((se fait)) se fait bousculer par euh un hibou / 030
- 9a 069 du coup le garçon part un peu plus loin dans la forêt
070 ((pour= pours=)) poursuivi ((par euh)) par le hibou /
- 9b 071 il monte ((sur un)) ((sur un)) sur un rocher / -
072 ((pour appeler euh son chien)) / , pour appeler son chien
073 qui était parti plus loin / -
074 le hibou euh ((se)) se met dans l'arbre en spectateur / -
075 le garçon se tient ((en croy=)) se tient à c'qu'il croit être ((des)) ((des bran=))
((des brancha=)) ((des brancha=))
076 j'sais pas . des branches – d'arbre / -
- 10a 077 mais il s'avère que ces branches d'arbre / étaient les 020 merde . 020
078 comment ça s'appelle ça ,
079 les bois du cerf /
080 le cerf – dérangé – lève la tête /
081 hop /
082 le garçon se retrouve : à califourchon ((entre les deux euh)) entre les deux
bois du cerf /
- 10b 083 le cerf commence ((à)) à divaguer euh ((dans)) dans la forêt
084 pour en sortir /
085 arrivés près d'un ravin / -
086 le chien leZ a rejoint entre temps 020
087 le cerf n'ayant pas vu au début le ravin
- 11- 088 stoppe : net ((son)) son : cheminement ,
089 ce qui fait tomber à la renverse le garçon
090 et le chien qui avait suivi /
- 12a 091 ((dans)) danZ un petit étang . -
092 l'étang étant à un mètre : - un mètre de hauteur /
093 le garçon - n'eut rien /
-

-
- 094 le chien lui tombant au dessus
095 le chien n'eut rien non plus /
12b 096 les deux ((dans)) dans l'étang –
097 le jeune sourit euh bêtement / non . (RIRES)
098 sourit 020 sourit à - avec ((cette :)) cette aventure extraordinaire
099 qui vient de lui arriver / -
13a 100 puis ((il voit)) euh il voit le long ((de)) de cet étang – un tronc d'arbre / -
creux / -
101 du coup ((il s=)) ((il entend)) il entend du bruit aussi -
102 il se dit qu'i sont peuT être dedans ou derrière / -
13b 103 du coup le garçon et le chien se basculent - de l'autre côté
104 pour voir
105 ((si)) si son crapaud se cacherait derrière ce rondin /
14a 106 ils voient – un couple de crapauds . 020
107 il reconnaît –
14b 108 il voit après ((tou=)) toute la petite famille /
109 il reconnaît euh -
110 en même temps c'est dur de r'connaître
111 un crapaud c'est un crapaud , -
112 il reconnaît euh soN ami euh
113 qu'il avait adopté : la veille /
15- 114 ((il le)) il le récupère
115 et - tous les trois - lui - son chien et son crapaud . euh : s'en retournent à leur
maison -
116 touT en saluant toute la p'tite famille de crapauds .
117 !voilà! /

VII. Corpus Tim contrôle

- 1- 001 il étaiT une fois / - un petit garçon et son chien / -
002 au tombée d'la nuit i contemplaient – sa petite grenouille .
003 avant d'aller se mettre au lit . 020
- 2a 004 ainsi / celui-ci ((allait)) alla se coucher avec son chien / -
005 et entre temps / - la petite grenouille – cherchait à s'enfuir . 020
- 2b 006 au petit matin / - le petit garçon se réveilla avec son chien
007 et s'aperçut
008 que – la grenouille n'y était plus . 020
- 3a 009 le petit garçon se précipita pour se préparer -
010 pour partir à la recherche de celle-ci .
011 le chien lui / – touT excité / –
012 bloqua sa tête dans le bocal de la grenouille . -
- 3b 013 il ouvre la fenêtre –
014 crie le nom de sa grenouille . -
015 sans réponse ,
016 le chien lui – à ses côtés . 030
- 4a 017 d'un coup le chien perdit l'équilibre
018 et tomba - par la fenêtre ,
- 4b 019 cassa le bocal . -
020 le garçon / – le réprimandant / -
021 et celui-ci ((en se fai=)) mhm – en jouant sa victime
022 lécha le visage de son maître . 020
- 5- 023 par la suite le p'tit garçon s'aventura avec son chien - à l'entrée d'une forêt . -
024 ((il décida)) 020 il décida d'y entrer
025 pour chercher sa grenouille . 020
- 6a 026 le p'tit garçon vit un terrier –
027 cria le nom de sa grenouille
028 et le chien lui vit deZ abeilles -
029 et eut : la mauvaise idée de s'aventurer -
030 pour s'amuser avec leZ abeilles .
- 6b 031 le p'tit garçon ! lui! criant un petit peu trop fort
032 fit surgir l'animal
033 qui lui donna une petite morsure sur le nez .
034 le chien lui - continua à ((s'a=)) s'amuser avec leZ abeilles . 020
- 7- 035 l'enfant décida de grimper à uN arbre / -
036 pour poursuivre ses recherches .
037 le chien lui jeta le nid d'abeilles . -
- 8- 038 du coup 020 l'enfant fit surpris par un hibou
039 et tomba de l'arbre . -
040 le chien lui fut attaqué par toute la ruche d'abeilles . 030
- 9a 041 les deux s'enfuyaient – vers un rocher -
042 l'hibou abandonna sa poursuite . -
- 9b 043 l'enfant décida de grimper sur le rocher en question
044 en s'appuyant sur des branches . -
045 de manière à chercher sa grenouille . 020
- 10a 046 d'un coup ces branches se révélaient être les cornes d'un renne. -
10b 047 celui-ci emmena le garçon sur sa tête / -

-
- 11- 048 et le balança en haut d'une petite falaise . -
049 le chien restant fidèle à son maître
050 le suivait . 030
- 12a 051 le chien – et son maître – fut jeté ((par le)) par le cerf danZ un petiT : étang .
danZ un petit marais . 020
- 12b 052 l'enfant se releva avec ((son)) son chien / -
053 et d'un coup il entendit un son .
054 ça pouvait être sa petite grenouille . (CHUCHOTE) 030
- 13a 055 l'enfant déterminé a trouvé
056 d'où provenait ce son -
057 et fit un signe de : silence à son chien /
058 pour mieuZ écouter -
059 et partir à la recherche de cette petite voix . 040
- 13b 060 l'enfant se trouvait derrière le tronc
- 14a 061 et vit / - un p'tit couple - de maman et papa grenouille -
- 14b 062 et il fut la bonne surprise
063 que maman et papa grenouille avaient toute une famille de petites grenouilles
. 020
- 15- 064 l'enfant était heureux -
065 et décidait de partir avec une petite grenouille et de rentrer chez lui . -
066 au final ce fut une belle petite aventure pour l'enfant . et son chien .
067 fin /

VIII. Corpus Théo

- 1- 001 alors le petit paul est au bord d'son lit /
002 et il esT avec son petit chien titi ,
003 il regarde sa grenouille avant d'se coucher . 030
- 2a 004 ensuite couché / avec titi / -
005 la petite grenouille - sort du bac . 020
- 2b 006 et le lendemain matin / quand titi et le p'tit paul se réveilla /
007 la grenouille n'était plus - là . 020
- 3a 008 titi fouilla toute sa chambre /
009 non le p'tit paul fouilla toute la chambre avec titi /
010 et il ne retrouva rien .
- 3b 011 et il ouvre sa f'nêtre / -
012 ((en criant)) euh en criant grenouille grenouille
013 où es tu / -
014 et personne ne répondit .
- 4a 015 et d'un seul coup / - titi tomba d'la f'nêtre . -
- 4b 016 le p'tit paul euh : redescend d'sa maison
017 et alla chercher titi / -
018 et : il était vraiment touT énervé .
019 et titi bien sûr lui lécha - la joue . 020
- 5- 020 par la suite le p'tit paul et titi euh 020 euh 020
021 comment dire
022 partent - partaient le chercher dans la forêt
023 en criant son nom
024 grenouille grenouille grenouille où es tu / 020
- 025 personne ne répondit ,
- 6a 026 euh le p'tit paul euh vut une petite : taupinière
027 mais il ne savait pas c'que c'était
028 il y avait un trou /
- 6b 029 il cria dans l'trou /
030 et d'un seul coup – la taupe ((sor=)) sortit du trou .
031 pendant c'temps titi ((s'amus=)) s'amusait avec une ruche :
032 qui pendait à l'arbre . 020
- 7- 033 ensuite euh titi bien sûr euh a fait tomber la ruche / -
034 donc i se posa plein d'questions 020
- 035 pendant que l'p'tit paul chercha dans ((dans)) dans leZ écorces de l'arbre .030
- 8- 036 euh d'un seul coup euh 020 d'un seul coup uN hibou euh sorta ((de)) deZ
écorces /
037 et le p'tit paul tomba
038 et titi partit en courant
039 parce que : toutes leZ abeilles euh étaient sur lui . 030
- 9a 040 ensuite il continuait euh ((à)) à chercher la grenouille -
041 il commençait à monter sur une grosse pierre /
- 9b 042 et - le hibou j'l'ai appelé comme ça le hibou j'crois hein – c'est ça /
043 le hibou était toujours là ,
044 et il en avait marre .
045 il continuait à crier crier crier -
046 et titi continuait à chercher aussi .

-
- 10a 047 quand d'un seul coup / en haut d'la pierre / ((un cerf sorta ses c=)) 020 un cerf
sorta ses cerfs . euh - ses cornes . -
048 et metta euh
049 j'arrive pas bien à conjuguer tous mes mots mais euh -
050 faut pas qu'j'conjugue déjà
051 faut parler au présent ,
052 et met le p'tit paul ((sur ses c=)) entre ses cornes . -
10b 053 et ensuite (SOURIRE) titi partit en courant avec le p'tit cerf derrière lui
054 avec le cerf derrière lui et titi sur ses cornes / - au bord d'une falaise .
11- 055 et d'un seul coup le cerf jeta titi – et le p'tit paul / de la falaise /
12a 056 danZ une grande flaqué d'eau .
12b 057 ensuite ((il se)) il se releva tous les deux / 020
058 et i fait un p'tit signe
059 et titi regarda avec des grandZ' yeux .
13a 060 le p'tit paul trouva
061 'fin ((le p'tit)) le p'tit paul arriva justement à uN arbre vraiment allongé par
terre /
062 mort /
063 ((et d=)) et dit à titi ((de :)) de ne plus aboyer . -
13b 064 ils regardent derrière /
065 et d'un seul coup
14a 066 ils retrouvaient tous les deux euh les grenouilles –
14b 067 plusieurs grenouilles même ,
068 c'était toute la famille des grenouilles justement
069 euh qu'elle avait rejoint .
070 donc ilZ' étaient tout contents / -
15- 071 et il repart avec sa p'tite grenouille
072 le p'tit paul repart avec sa p'tite grenouille /
073 et dit au revoir à toute sa p'tite famille /
074 et titi était touT heureux .

IX. Corpus Théo contrôle

- 1- 001 le petit garçon rox et son chien rouky /
002 ayant passé la journée à la mare /
003 ont trouvé une grenouille
004 qu'ilZ ont enfermée danZ un petit container en verre . 020
005 passant ((l'aprè)) la soirée à la r'garder / -
006 il se disent qu'ils feront mieux demain . -
- 2a 007 la nuit passant / - la grenouille s'eN alla
008 car le pot était ouvert . -
009 et la fenêtre également . -
- 2b 010 au réveil / - les deuZ acolytes se retrouvent – étonnés
011 car la grenouille n'est plus . -
012 la fenêtre étant ouverte / -
013 ilZ imaginent qu'il s'est parti . qu'il est parti . -
- 3a 014 tout affolé / - le petit garçon s'habille – vite –
015 et son chien – renifle le – bocal , 020
016 pour essayer d'flairer une piste . 030
- 3b 017 rox ouvre la f'nêtre -
018 et appelle : la grenouille : – frog – 030
019 et le chien - hurle à travers le bocaux
020 ce qui fait un bruit un peu sourd . 020
- 4a 021 le chien tomba / -
- 4b 022 et explosa le miroir – ‘fin euh : le bocal , -
023 le petit garçon affolé descend –
024 et voit qu'le chien va bien
025 mais qu'il n'a plus de container pour la grenouille
026 ce qui fait qu'il va devoir en trouver uN autre . 020
- 5- 027 rox et rouky partent dans la forêt
028 ((pour att=)) pour essayer de retrouver leur grenouille frog / 020
- 6a 029 ils cherchent un peu partout –
030 dans des trous –
031 où ils trouvent de diverses – animaux / -
032 même le chien se met à :
033 comment ça s'appelle (A VOIX BASSE)
034 se met à : aboyer sur une ruche d'abeilles / -
- 6b 035 ce qui entraîne ben : - une attaque d'abeilles , -
- 7- 036 alors que le petit garçon cherche ((danZ un t=)) dans l'trou d'uN arbre / -
- 8- 037 il est surpris par un hibou
038 qui sort
039 et le fait tomber par terre /
040 alors que – dans sa poursuite – non euh si alors que dans sa poursuite / le chien euh lui passe devant sans crier gare .
041 poursuivi par deZ : abeilles . 030
- 9a 042 le petit garçon - ayant peur s'éloigne de l'oiseau
9b 043 qui retourne se niché dans soN arbre .
044 le petit garçon monte sur un caillou -
045 et s'accroche à des branches
046 pour crier et appeler son – sa grenouille . 020

10a 047 cependant ces branches n'étaient pas des branches –
048 c'était un cerf –
049 et du coup le p'tit garçon se retrouve attaché au cerf .

10b 050 le cerf ((se)) – se tire –
051 part en courant /
052 court court comme un dératé
053 et d'un coup voit une : 020
054 comment on peut dire ça (CHUCHOTE)
055 voit un trou d'eau ,
11- 056 et s'arrête .

12a 057 c'qui fait que le garçon est catapulté dans l'eau . - dans l'étang . – avec son chien .

12b 058 tout mouillé - et tout étonné ((de)) d'être arrivé ici –
059 le p'tit garçon tend l'oreille
060 car il entend des grenouilles . -
061 il se rapproche discrètement du tronc d'arbre qui xxx –
062 non comment
063 qui laisse échapper ce bruit . -

13a 064 il regarde son chien
065 et il lui dit chut
066 on va r'garder . -

13b 067 il se penche -
068 et que voiT il par dessus / -

14a 069 les deux grenouilles -

14b 070 et ses petits .
071 il comprenT alors que la petite grenouille ((n'aimait)) n'avait pas de problème à rester avec lui
072 c'était juste qu'il voulait retrouver sa famille . -

15- 073 c'estT alors que l'petit garçon 020
074 il a piqué quand même une grenouille /020
075 ah j'avais pas vu
076 qu'il avait une grenouille dans la main . -
077 le petit garçon discuta longuement avec les grenouilles / -
078 et se rendit compte que –
079 sauf si la grenouille eN avait envie
080 il ne pouvait pas l'obliger . -
081 une grenouille s'avança dans sa main -
082 et il décida de l'emmener avec lui . -
083 fin .

X. Corpus Joris

- 1- 001 c'est un petit garçon
002 qui regarde avec son chien dans l'bo= danZ un de ses bocal
003 qu'il a une grenouille –
004 et c'est la nuit .
005 xxx
- 2a 006 alors 020 ((l')) pendant c'temps que l'chien et le p'tit garçon dorment /
007 la grenouille / elle euh elle s'échappe du vase . -
- 2b 008 le lendemain matin / le chien et le p'tit garçon - se réveillent ,
009 et remarquent que ((l')) la grenouille n'y est plus . 020
- 3a 010 le petit garçon ((pense)) quoi vérifie qu'il est pas dans ses ((chaussures)) chaussons
011 et le chien i regarde dans le vase . /
012 pas'que y a l'odeur /
013 tu sais petit . - (SOURIRE - EN S'ADRESSANT A LAURA)
- 3b 014 bon alors après le garçon sort par la fenêtre
015 et crie .
016 et il appelle .
017 le chien i sort toujours avec son vase sur la tête . -
- 4a 018 le petit garçon 040 ah non le petit garçon est toujours par la fenêtre
019 le chien i saute
- 4b 020 le p'tit garçon descend
021 et attrape le chien . 020 méchamment .
022 car il croit qu'c=
023 je pense
024 que c'est lui qu'il l'a mangé
025 j'pense que le garçon pense
026 que c'est le chien
027 qui l'a mangé . -
- 5- 028 après – le p'tit garçon l'appelle - dans la forêt . -
029 on voit
030 y a deZ arbres .
031 en ville y a des voitures des maisons des : comme ?y a là?
032 non (SOURIRE) mais j't'explique comme : ma nièce / voilà . -
- 6a 033 alors après y a uN essaim d'abeilles dans la forêt ,
034 mais enfin voilà on sait pas plus . -
- 6b 035 alors après ((le :)) 020 le p'tit garçon /
036 y a un trou d'taupe / – apparemment
037 et le chien i : euh : il en veut à l'essaim d'abeilles . 020
038 il essaie ((d'=)) d'l'attraper quoi ,
039 i s'dit qui doit pouvoir i manger /
- 7- 040 après 020 le ch= le chien fait tomber l'essaim d'abeilles
041 qui était accroché à l'arbre / -
- 8- 042 et pour l'instant - le p'tit garçon - monte à uN autre arbre . 030
043 après le p'tit garçon tombe
044 pourquoi je n'sais pas
045 mais i tombe ,
046 et y a une chouette . -
047 et l'essaim d'abeilles attaque le chien , en même temps . 040

-
- 9a 048 le p'tit garçon se fait attaquer par ((l'==)) la chouette /
049 et la chouette lui fait bobo à la tête (SOURIRES) -
050 ben ((m==)) t'es ma nièce hein /
- 9b 051 après – le p'tit garçon ((m==)) grimpe tout simple - grimpe ((à un grand rocher)) un gros rocher
052 il appelle toujours sa grenouille / 020
- 10a 053 après 060 !ah ouais! (APRES AVOIR REGARDE PLUSIEURS PAGES EN ARRIERE)
054 i : quand i grimpe auprès d'un rocher
055 pour appeler euh : sa grenouille / -
056 i s'accroche à ((des)) des branches /
057 qu'il croyait uN arbre /
058 mais non en fait c'était la tête ((d'un)) d'un – sanglier , non pas d'un sanglier (RICES)
((d'un cerf)) d'un cerf ,
059 et le cerf s'lève
060 et le p'tit est coincé entre ses deux co=
- 061 comment on dit , 020 (A LAURA)
062 bois / c'est des bois / bon
- 10b 063 après - le cerf court court 020 après le chien. 030
064 ah i court après le chien
065 et ilZ arrivent tous les deux devant un précipice :
066 fondement monté pour se casser la figure .
- 11- 067 non le cerf s'arrête juste ((à : à la : à la :)) (SOUPIRS) à la chute là - au précipice
068 le chien tombe avec le garçon / 020
- 12a 069 ((dans l'==)) dans de l'eau ,
070 c'est bon , -
071 iZ auront pas bobo
072 hein / (EN S'ADRESSANT A LAURA)
073 iZ auront pas bobo
074 ben voilà
- 12b 075 après le chien ((se :)) le petit se réveille avec le chien sur la tête
076 et ilZ entendent l'appel de – l'appel l'appel l'appel de -
- 13a 077 quoi le p'tit garçon dit au chien de ne pas euh aboyer /
078 pour aller voir derrière le tronc /
- 13b 079 et derrière le tronc
- 14a 080 il y a ((une==)) sa grenouille et sa maman ou son papa . -
081 ou c'est l'contraire soN enfant . -
082 tout dépend ((d'==)) qui – la grenouille
083 si elle était p'tite ou grosse .
084 et ah non 020 alors – je re-regarde ,
085 c'était une petite grenouille
086 donc c'était la femme
087 et ((elle)) elle a trouvé un mari
- 14b 088 et après i voyent
089 qu'ilZ ont fait une famille .

15- 090 et après vient le coup de la vie euh : (RIRES)
091 donc faut les nourrir et tout (SOURIRES)
092 non après 080 i prennent une autre grenouille - une petite grenouille
093 qu'i euh : qu'ilZ empruntent ((à s=)) ((à sa xxx)) à sa maman ou son papa grenouille
094 qu'ilZ avaient avant ,
095 et ils leur disent au revoir .
096 et fini l'histoire .

XI. Corpus Joris contrôle

- 1- 001 alors – eh ben c'est l'histoire d'uN enfant : d'un chien et d'une petite grenouille . 020
002 donc là ben l'enfant récupère une p'tite grenouille
003 qu'i met danZ un bocal /
004 le soir venu /
005 là on voit la lune /
006 donc voilà ,
- 2a 007 donc là i part se coucher
008 et pendant la nuit la grenouille : se fait la malle -
009 elle s'en va : /
010 elle s'en va .
- 2b 011 et donc au petit matin ben l' petit garçon est tout triste
012 pas'qu'il a perdu sa grenouille , -
- 3a 013 alors du coup il cherche
014 il cherche /
015 le chien met la tête dans l'bocal / -
- 3b 016 il ouvre la f'nêtre
017 il crie par la fenêtre
018 grenouille grenouille où es tu ,
019 où es tu . 020
- 4a 020 le chien bascule
- 4b 021 casse le petit pot
022 du coup le petit garçon ((est :)) est pas content /
023 pas'que bon il a cassé son p'tit pot
024 pour mettre sa grenouille donc euh : ,
025 donc il est pas content / (SOURIRES)
026 donc voilà ,
- 5- 027 donc i partent ((à la recherche)) à la recherche de la grenouille / -
028 i crie dans les ((brois)) dans les bois
029 grenouille grenouille où es tu /
030 où es tu / -
031 il cherche
032 il cherche ,
- 6a 033 il regarde dans les trous /
034 croise des taupes
035 pendant qu'le chien lui s'amuse avec ((les :)) lesZ abeilles ,
- 6b 036 i pousse :
037 'fin eN aboyant sur leZ abeilles
038 il pousse l'arbre /
- 7- 039 qui fait tomber d'ailleurs la ruche d'abeilles /-
040 le petit garçon lui continue ((à trou=)) à chercher sa grenouille
041 grenouille grenouille où es tu /
042 i regarde dans les trous :
043 un peu partout : dans la forêt :
- 8- 044 il tombe sur une chouette
045 qui l'fait tomber d'l'arbre , -
046 le chien lui - part en courant – euh :

-
- 047 attaqué par ((la)) la horde d'abeilles / -
9a 048 euh : du coup le petit garçon continue à chercher
049 en se méfiant de ((la)) la chouette
050 qui continue d'l'attaquer ,
9b 051 il monte sur un caillou /
052 s'accrochant à des bois
053 pour euh continuer à appeler sa grenouille /
054 pendant qu'son chien : revient : la queue basse ,
055 grenouille grenouille où es tu /
10a 056 il tombe sur un cerf /
10b 057 qui lui ((se :)) se : 020 qui lui l'emmène : - au d'ss= -
11- 058 le jette en fait tout simplement (SOURIRES)
12a 059 danZ une mare /
060 voilà excusez moi ,
061 le jette danZ une mare / -
062 euh donc dans lequel il tombe ,
063 il tombe dans l'eau /
12b 064 et là – il entend –
065 euh il entend un croassement
066 le chien aussi ,
067 et du coup il continue à appeler grenouille grenouille /
13a 068 et i dit à son chien
069 chut tais toi -
070 j'ai entendu quelque chose . -
13b 071 hop /
072 alors ((il se je=)) il se précipite derrière le petit morceau d'bois / -
14a 073 où il découvre
074 qu'en fait sa grenouille
075 eh ben elle était pas toute seule
14b 076 mais : avait une petite famille , - de neuf / petites grenouilles . -
15- 077 et donc - soN ami grenouille lui offra un d'seZ enfants /
078 avec lequel il repartit
079 pour pouvoir euh penser à lui /
080 et qu'il puisse s'amuser chez lui , avec son chien .
081 voilà .

Laura Astruz - Marie Dillenseger

**ANALYSE DES COMPÉTENCES DISCURSIVES ET CONVERSATIONNELLES
D'ADULTES VICTIMES D'UN TRAUMATISME CRÂNIEN SÉVÈRE ENTRE 10 ET
15 ANS**

Tome 1 : 101 Pages – Tome 2 : 64 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2013

RÉSUMÉ

Le traumatisme crânien sévère engendre des séquelles neuropsychologiques pouvant perdurer et retentir lourdement sur le devenir des traumatisés crâniens, impactant notamment leur communication et donc leur vie sociale. Ces troubles communicationnels, touchant essentiellement les aspects pragmatiques du langage, sont actuellement bien décrits chez l'adulte à court et moyen terme. Notre étude visait à investiguer, à long terme, les compétences discursives et conversationnelles d'un traumatisme crânien sévère survenu entre 10 et 15 ans, période de transition entre l'enfance et l'adolescence. Les productions de six jeunes adultes ayant subi un TC sévère pendant cette période sont analysées, sur les versants expressif et réceptif, et comparées à celles de sujets contrôles appariés. Nos résultats objectivent une différence tendancielle entre le groupe TC et le groupe contrôle, aussi bien au niveau du discours que de la conversation. Sur le plan réceptif, une différence significative concernant le traitement des informations implicites se confirme. Cependant, nos résultats montrent une grande hétérogénéité du sein du groupe TC, avec des résultats allant de la normalité à des déficits modérés. Une étude ultérieure pourrait permettre d'identifier certains facteurs de cette variabilité. Il serait particulièrement pertinent de mesurer l'influence des troubles neuropsychologiques, notamment exécutifs, sur les performances communicationnelles. Par ailleurs, l'élaboration de nouveaux outils d'évaluation et d'intervention orthophoniques, ciblant les déficits pragmatiques, permettrait d'améliorer la réadaptation et la réinsertion de ce type de population.

MOTS-CLÉS

Traumatisme crânien sévère – Conversation – Discours narratif – Compétences pragmatiques – Enfance/adolescence

MEMBRES DU JURY

AUJOGUES Emmanuelle

FERRERO Valérie

PEILLON Anne

MAÎTRE DE MÉMOIRE

Sibylle Gonzalez

DATE DE SOUTENANCE

27 juin 2013
