

Adaptation du Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle (Wilson, Seaman, & Nettelbeck, 1996/2011)

LOPEZ, Katia

Abstract

Cette recherche explore la possibilité d'adapter le Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle (Wilson, Seaman, & Nettelbeck, 1996/2011), et d'ainsi créer une version plus accessible pour les personnes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée. L'adaptation de ce test devrait permettre d'obtenir des mesures plus représentatives de la réalité vécue par ces derniers, et ainsi informer les praticiens sur les compétences interpersonnelles et la vulnérabilité de chacun dans des situations de la vie. Ces observations devraient permettre d'adapter les interventions aux besoins particuliers de chaque individu, et ainsi rendre les personnes présentant une déficience intellectuelle plus autonomes en augmentant leur capacité de discernement, ce qui devrait améliorer leur qualité de vie.

Reference

LOPEZ, Katia. *Adaptation du Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle (Wilson, Seaman, & Nettelbeck, 1996/2011)*. Maîtrise : Univ. Genève, 2013

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:30678>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.

[Downloaded 22/07/2015 at 15:44:54]



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

**Adaptation du Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité
personnelle (Wilson, Seaman, & Nettelbeck, 1996/2011)**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN SSED EDUCATION SPECIALE**

PAR

LOPEZ Katia

DIRECTEUR DU MÉMOIRE

DR. MARCO HESSELS

JURY

PROF. GENEVIEVE PETITPIERRE
NATACHA BEAUFORT

Genève, Août 2013

RESUME

Cette recherche explore la possibilité d'adapter le Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle (Wilson, Seaman, & Nettelbeck, 1996/2011), et d'ainsi créer une version plus accessible pour les personnes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée. L'adaptation de ce test devrait permettre d'obtenir des mesures plus représentatives de la réalité vécue par ces derniers, et ainsi informer les praticiens sur les compétences interpersonnelles et la vulnérabilité de chacun dans des situations de la vie. Ces observations devraient permettre d'adapter les interventions aux besoins particuliers de chaque individu, et ainsi rendre les personnes présentant une déficience intellectuelle plus autonomes en augmentant leur capacité de discernement, ce qui devrait améliorer leur qualité de vie.

**Adaptation du Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité
personnelle (Wilson, Seaman, & Nettelbeck, 1996/2011)**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN SSED EDUCATION SPECIALE**

PAR

LOPEZ Katia

DIRECTEUR DU MEMOIRE

DR. MARCO HESSELS

JURY

PROF. GENEVIÈVE PETITPIERRE

NATACHA BEAUFORT

GENEVE, août 2013

**UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

RESUME

Cette recherche explore la possibilité d'adapter le *Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle*¹ (Wilson, Seaman, & Nettelbeck, 1996/2011), et d'ainsi créer une version plus accessible pour les personnes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée. L'adaptation de ce test devrait permettre d'obtenir des mesures plus représentatives de la réalité vécue par ces derniers, et ainsi informer les praticiens sur les compétences interpersonnelles et la vulnérabilité de chacun dans des situations de la vie. Ces observations devraient permettre d'adapter les interventions aux besoins particuliers de chaque individu, et ainsi rendre les personnes présentant une déficience intellectuelle plus autonomes en augmentant leur capacité de discernement, ce qui devrait améliorer leur qualité de vie.

¹ Traduction française par Petitpierre, Noir, et Jungo (2011) du Test Vulnerability to criminal exploitation : influence of interpersonal competence differences among people with mental retardation (Wilson, Seaman, & Nettelbeck, 1996).

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ici tout l'encadrement des institutions ayant accepté de participer à cette recherche, les psychologues, les maîtres d'atelier, et les éducateurs pour leur accueil chaleureux et le temps qu'ils ont investi pour l'organisation des séances. Mais également les participants pour s'être prêté au jeu et m'avoir accueillie, à chaque entretien, avec enthousiasme et bonne humeur.

Je souhaite également remercier les parents et enfants qui ont accepté de participer à ce test. Tous ont répondu présent à l'appel et mon réservé un accueil formidable.

Je suis également très reconnaissante et je remercie toutes les personnes qui ont participé dans la création des adaptations photos qui accompagnent ce test. En particulier, j'adresse un grand merci à Cédric, Sofia et David qui ont immédiatement accepté de jouer les premiers rôles et m'ont énormément aidée.

J'adresse également mes remerciements à l'encadrement universitaire. La professeure Geneviève Petitpierre pour m'avoir proposée ce sujet de mémoire, m'avoir accompagnée dans les premières étapes de mon travail et m'avoir encouragée tout au long de ce travail de recherche. Le professeur Marco Hessels, pour avoir immédiatement accepté de reprendre le rôle de directeur de ce mémoire et avoir toujours pris sur son temps pour répondre à mes nombreuses interrogations. Ainsi qu'à Madame Natacha Beaufort pour m'avoir conseillée et guidée lors de l'adaptation des énoncés du test, d'avoir accepté de faire partie du jury et consacré du temps à la lecture de cet ouvrage.

Finalement, je tiens à adresser un grand merci à tout mon entourage, amis et famille, pour m'avoir aidée et soutenue, autant dans le cadre de cette recherche grâce aux lectures et divers conseils, mais également pour leur patience, leurs encouragements et leur soutien depuis toujours.

TABLE DES MATIERES

I. INTRODUCTION	1
II. PARTIE THÉORIQUE.....	4
1. NOTION DE HANDICAP : L'ÉVOLUTION TERMINOLOGIQUE	4
2. CONCEPT DE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE	7
2.1 <i>Définition et classification de la déficience intellectuelle</i>	7
2.2 <i>Critères diagnostiques</i>	8
2.2.1 Notion d'intelligence	8
2.2.2 Notion de comportement adaptatif	9
2.2.3 Age d'apparition.....	10
2.3 <i>Changements dans la terminologie et les systèmes de classification</i>	10
2.4 <i>Définition retenue dans le cadre de cette recherche</i>	12
2.5 <i>Déficience intellectuelle et accessibilité universelle</i>	13
3. NOTION DE SOUTIEN	13
3.1 <i>Types et niveaux de soutien</i>	14
3.2 <i>Soutiens personnels vs soutiens environnementaux</i>	14
4. ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE.....	15
4.1 <i>Concept d'accessibilité universelle</i>	15
4.2 <i>Principes du concept d'accessibilité universelle</i>	16
4.3 <i>Application du concept d'accessibilité universelle</i>	18
5. CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE	19
5.1 <i>Caractéristiques cognitives</i>	20
5.1.1 Intelligence.....	20
5.1.2 Mémoire.....	21
5.1.3 Attention	22
5.1.4 Capacités langagières	23
5.2 <i>Caractéristiques au niveau du comportement adaptatif</i>	23
5.2.1 Comportement adaptatif	23
5.2.2 Compétences interpersonnelles et vulnérabilité des personnes présentant une déficience intellectuelle	24
5.2.2.1 Séquelles	26
5.2.2.2 Prévenir la vulnérabilité	26
5.2.2.3 Intervenir préventivement pour diminuer les risques de vulnérabilité	28
5.3 <i>Caractéristiques des personnes présentant une déficience intellectuelle à prendre en compte lors de l'adaptation du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011)</i>	29
5.4 <i>Savoirs et savoir-faire</i>	31
6. PRÉSENTATION DU TEST DE COMPÉTENCE INTERPERSONNELLE ET DE VULNÉRABILITÉ PERSONNELLE (WILSON ET AL., 1996/2011)	32

6.1	<i>Description du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011)</i>	32
6.2	<i>Analyse de la tâche TCIVP (Wilson et al., 1996/2011)</i>	34
7.	ADAPTATION DU TCIVP (WILSON ET AL., 1996/2011)	34
7.1	<i>Quelques adaptations proposées par le concept d'accessibilité universelle</i>	34
7.2	<i>Adaptations apportées au TCIVP (Wilson et al., 1996/2011)</i>	38
7.2.1	Adaptations au niveau du matériel	39
7.2.1.1	Illustrations photos	40
7.2.1.2	Décrire le contenu de la séance	40
7.2.1.3	Énoncés et questions adaptés au sexe de l'interviewé	41
7.2.1.4	Présenter le personnage principal et les bulles de parole et de pensée	42
7.2.1.5	Présenter chaque question avec ses réponses individuellement	42
7.2.2	Adaptation au niveau de la passation	43
7.2.2.1	Vérification de la tendance à l'acquiescement et du biais de désirabilité	43
7.2.2.2	Climat de confiance	43
7.2.2.3	Premier énoncé présenté comme un exercice	44
7.2.2.4	Prise en compte des caractéristiques personnelles	44
8.	QUESTION DE RECHERCHE	45
III. PARTIE EMPIRIQUE		47
1.	MÉTHODOLOGIE	47
1.1	<i>Participants</i>	47
1.1.1	Population représentée dans la recherche	47
1.1.2	Répartition des participants en sous-groupes	48
1.1.3	Passation en deux étapes	49
1.1.3.1	Première étape de passation	50
1.1.3.2	Deuxième étape de passation	51
1.2	<i>Instruments</i>	51
1.2.1	Illustrations	51
1.2.2	« Fiche » permettant de vérifier la correspondance énoncé-illustration	52
1.2.3	Tableau de correction permettant de vérifier la correspondance énoncé-illustration	52
1.2.4	Matériel et influences	53
1.3	<i>Procédure</i>	54
1.3.1	Climat de confiance	54
1.3.2	Caractéristiques personnelles	54
1.3.3	Méthodes de passation et influences	54
1.3.4	Contenu de la séance	55
1.3.4.1	Sous-groupe : SSG1_a	55
1.3.4.2	Groupe et sous-groupe : SSG1_b ; G2	57
1.3.5	Récolte des données	58
1.3.5.1	Sous-groupe : SSG1_a	58
1.3.5.2	Sous-groupe et groupe : SSG1_b et G2	59

1.3.5.3	Ponctuation des réponses obtenues pour la correspondance énoncé-illustration.....	59
1.3.5.4	Données supplémentaires récoltées.....	60
2.	RÉSULTATS.....	61
2.1	<i>Description de chaque illustration individuellement</i>	61
2.1.1	Critères d'évaluation de la compréhension individuelle des illustrations.....	62
2.1.2	Illustrations modifiées.....	63
2.1.3	Modifications apportées.....	64
2.2	<i>Comparer les résultats de la correspondance énoncé-illustration des deux versions du test adapté : fémeline vs masculine</i>	64
2.2.1	Différences observées entre les illustrations V1 des deux versions du test : masculine et féminine.....	66
2.2.1.1	Différences observées entre les illustrations V1 des deux versions du test (l'une masculine, l'autre féminine) ayant obtenu 15% ou plus d'écart entre les résultats.....	67
2.2.1.2	Différences observées entre les illustrations V1 des deux versions du test (l'une masculine, l'autre féminine) ayant obtenu 20% ou plus d'écart entre les résultats.....	69
2.2.1.3	Différences observées entre les illustrations V1 des deux versions du test (l'une masculine, l'autre féminine) ayant obtenu 30% ou plus d'écart entre les résultats.....	70
2.3	<i>Comparer les résultats de la correspondance énoncé-illustration entre les groupes G1 et G2 : adultes présentant une déficience intellectuelle vs jeunes enfants entre 4 et 8 ans</i>	71
2.3.1	Hypothèses expliquant l'écart entre les résultats des illustrations V1 des groupes G1 et G2.....	73
2.3.2	Observations expliquant l'écart entre les résultats des illustrations V1 des groupes G1 et G2.....	75
2.4	<i>Situation critiques validées</i>	76
2.4.1	Hypothèses et modifications proposées pour améliorer certaines illustrations validées.....	77
2.4.1.1	Illustrations validées et modifications proposées:.....	77
2.5	<i>Situation critique non validée</i>	78
2.5.1	Hypothèses et modifications proposées pour améliorer les illustrations non validées.....	79
2.5.1.1	Modifications proposées pour les illustrations V1 égales ou inférieures à 60%.....	80
2.5.1.2	Modifications proposées pour les illustrations V1 entre 60 et 70%.....	82
2.5.1.3	Modifications proposées pour les illustrations V1 entre 70 et 80%.....	84
2.6	<i>Conclusion</i>	86
3.	DISCUSSION.....	90
3.1	<i>Préparation du matériel</i>	90
3.2	<i>Passation du test</i>	93
3.3	<i>Résultats mis en lien avec la théorie</i>	94
3.4	<i>Conclusion</i>	96
IV.	RÉFÉRENCES	98
V.	ANNEXES	102

FIGURES

Figure 1: Premiers items tirés de la version traduite du TCIVP (Petitpierre, Noir, & Jungo, 2011).....	33
Figure 2: Adaptations proposées pour le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) au niveau du matériel et de la passation.....	39
Figure 3 : Comparaison des résultats avec 15% ou plus d'écart entre les participants de sexe féminin (G1 + G2_F) et ceux du sexe masculin (G1 + G2_H) pour les illustrations V1.....	65
Figure 4 : Différences observées entre les illustrations V1, V2 et V3 de l'énoncé R5_(c) des deux versions du test (l'une masculine, l'autre féminine).....	70
Figure 5 : Comparaison des résultats avec 15% ou plus d'écart entre les participants du groupe G1 (adultes présentant une déficience légère à modérée) et du G2 (jeunes enfants entre 4 et 8 ans) pour les illustrations V1.	72
Figure 6 : Pourcentages obtenus pour les illustrations V1, V2 et V3 lorsque l'illustration V1 est inférieure à 80%.....	79

TABLEAUX

Tableau 1 : <i>Population, âge et nombre de participants à la recherche</i>	48
Tableau 2 : <i>Consignes pour chaque sous-groupe questionné lors de l'évaluation de la correspondance énoncés-illustrations</i>	50
Tableau 3 : <i>Type de situation correspondant à chaque vignette créée pour les énoncés...</i>	52
Tableau 4 : <i>Ponctuation attribuée dans le Tableau de correction vérifiant la correspondance Enoncé-Illustration (Annexe 9) en fonction de chaque illustration (V1, V2, V3) désignée par les personnes questionnées.....</i>	60

I. INTRODUCTION

La recherche menée dans le cadre de mon mémoire en éducation spéciale concerne la vulnérabilité et les compétences interpersonnelles des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) légère à modérée. Les travaux actuels s'accordent pour dire que les personnes avec une déficience intellectuelle sont surexposées au risque de maltraitance et d'abus (Mercier, 2005 ; Nettelbeck & Wilson, 2002 ; Nettelbeck, Wilson, Potter, & Perry, 2000 ; Petersilia, 2001, 2000 ; Strickler, 2001 ; Wilson, Seaman, & Nettelbeck, 1996/2011). De plus, les personnes présentant une déficience intellectuelle sont généralement décrites comme ayant des difficultés pour se protéger et analyser les situations à risque, ayant peu de connaissances sur la manière de résoudre les problèmes sociaux, et étant mal informées sur certaines questions et certains risques (Ionescu, Jourdan-Ionescu, & Dery, 1995). Par conséquent, pouvoir évaluer leurs aptitudes et/ou leur fragilité dans les situations de la vie, c'est-à-dire leurs compétences interpersonnelles et leur vulnérabilité, peut entre autre amener à mieux évaluer la prise de risque et proposer des enseignements ciblés à la personne concernée sur la manière de se protéger.

Wilson, Seaman, et Nettelbeck (1996/2011) ont créé le *Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle*² (TCIVP ; Wilson, Seaman & Nettelbeck, 1996/2011) pour permettre la mesure des compétences interpersonnelles et l'estimation de la vulnérabilité personnelle. Le TCIVP s'adresse aux personnes adultes présentant une déficience intellectuelle. Il aborde différents thèmes comme la vulnérabilité sexuelle, la capacité à gérer l'intimidation, les conflits et l'influence. Il se présente sous la forme de questions en lien avec des problèmes à analyser.

Le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) présente un intérêt sur le plan éducatif et de la participation sociale. En effet, en savoir davantage sur les compétences interpersonnelles et la vulnérabilité personnelle des personnes avec une déficience intellectuelle permet de répondre au mieux à leurs besoins en termes de connaissances à développer, et adapter

² Traduction française par Petitpierre, Noir et Jungo (2011) du Test Vulnerability to criminal exploitation : influence of interpersonal competence differences among people with mental retardation (Wilson, Seaman, & Nettelbeck, 1996)

ainsi le soutien de manière individuelle. Le TCIVP permet alors d'identifier les personnes les plus autonomes, respectivement les plus exposées à des phénomènes graves comme le sont les abus et la maltraitance. Il permet aussi de mesurer les bénéfices des programmes de prévention dans le domaine.

Suite à une première étape de recherche, nous nous sommes aperçus que ce test devait être rendu plus accessible aux personnes présentant une déficience intellectuelle. En effet, étant donné les caractéristiques de la population concernée, nous pouvons par exemple constater que l'introduction au test est trop longue et complexe (Beaufort, communication personnelle, 8 mars 2012) et qu'il manque des soutiens pour permettre le rappel des items.

Dans ce travail, nous rendrons compte de l'adaptation du TCIVP de Wilson, Seaman, et Nettelbeck (1996/2011) selon des principes d'universal design ou accessibilité universelle, c'est-à-dire ce mouvement qui vise à rendre l'environnement physique et les outils accessibles à tous (Steinfeld, 2012; Story, Mueller, & Mace, 1998 ; The Center for Universal Design, 2011). Pour ce faire, nous avons développé une méthode de passation du test plus adaptée permettant de contourner certaines difficultés, telles que la complexité du langage ou le format écrit des énoncés, que peut rencontrer cette population. Notre souhait est de rendre plus simple la « lecture » des items pour faciliter l'accès aux questions et aux réponses. L'objectif est d'obtenir des réponses plus fiables et moins tributaires des éventuelles difficultés de compréhension des personnes évaluées.

Ainsi, l'objectif de ce présent projet consiste : dans un premier temps, à adapter le *Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle* (TCIVP ; Wilson, Seaman, & Nettelbeck, 1996/2011) aux personnes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée et, dans un second temps, à valider les éléments introduits au niveau de la procédure de cet outil de mesure des compétences interpersonnelles et de la vulnérabilité aux abus. L'objectif poursuivi par cette étude répond aux critères éthiques posés par l'International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities en matière de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle (DI). En effet, apporter des adaptations au TCIVP pour faciliter l'accessibilité au test aux personnes présentant une

déficience intellectuelle permettrait d'obtenir une meilleure représentation de la réalité vécue par ces individus, et ainsi informer les praticiens sur les compétences interpersonnelles et la vulnérabilité de chaque individu dans des situations de la vie. Grâce à ces mesures, les praticiens pourraient adapter leurs interventions individuellement. Ainsi, en permettant aux praticiens d'agir auprès de chaque individu en fonction des observations grâce aux résultats du TCIVP, les personnes ayant une déficience intellectuelle profiteraient davantage des enseignements car ils seraient adaptés à leurs compétences interpersonnelles et leur risque de vulnérabilité aux abus. L'objectif est alors de rendre ces personnes plus autonomes en augmentant leur capacité de discernement.

Dans la vie d'un individu, l'autodétermination permet de faire des choix personnels, mais également, de jouer un rôle dans la société et être reconnu comme citoyens à part entière. Il s'agit d'habiletés et attitudes permettant aux personnes d'agir sur leur vie sans influences extérieures (Haelewyck & Nader-Grosbois, 2004). Nous pouvons alors imaginer le souhait des professionnels du terrain d'être au plus près des besoins des personnes avec une DI et la volonté de les rendre le plus autonomes possible. En effet, pouvoir augmenter leur capacité de discernement permettrait de les rendre plus autonomes étant plus à même de prendre des décisions.

La recherche qui suit se présente en deux parties : une première partie théorique et une seconde partie empirique. Dans la partie théorique, nous présentons tout d'abord les notions de handicap, de déficience intellectuelle et leur évolution, ainsi que les différentes caractéristiques des personnes présentant une déficience intellectuelle à prendre en compte dans l'adaptation du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011), puis le déroulement du test, les adaptations proposées en fonction de ces caractéristiques, ainsi que la question de recherche. Dans la partie empirique, nous présentons la méthode de recherche utilisée (les participants, les instruments et la procédure), ainsi que les résultats obtenus. Finalement, une conclusion et une discussion autour de la recherche menée et les résultats clôturent l'étude.

II. PARTIE THÉORIQUE

1. NOTION DE HANDICAP : L'ÉVOLUTION TERMINOLOGIQUE

Pour intervenir auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle et adapter le matériel qui leur est adressé, il est important de connaître les caractéristiques de cette population. Avant de s'intéresser aux spécificités de ce public, il convient en premier lieu de définir la notion de handicap et de retracer son évolution.

Selon la loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand)

est considérée comme personne handicapée au sens de la présente loi toute personne dont la déficience corporelle, mentale ou psychique présumée durable l'empêche d'accomplir les actes de la vie quotidienne, d'entretenir des contacts sociaux, de se mouvoir, de suivre une formation, de se perfectionner ou d'exercer une activité professionnelle, ou la gêne dans l'accomplissement de ces activités. (art. 2 al. 1 LHand)³

La notion de handicap et ses classifications ont évolué dans le temps. Plusieurs classifications ont vu le jour afin de rendre compte des besoins de santé publique.

La première grande classification internationale, *Classification internationale des causes de décès*, a été proposée au Congrès international de statistiques de Paris en 1855. Cette classification a été adoptée par de nombreux pays. Elle permet de répertorier les causes de décès et ainsi définir les besoins de santé publique. Depuis cette première classification, de nombreuses révisions ont été effectuées pour répondre au mieux aux besoins de santé.

La Classification internationale des maladies (CIM) voit le jour en 1948 sous la direction de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). La CIM ne fournit toutefois pas assez d'informations pour mesurer les conséquences chroniques d'un traumatisme ou d'une

³ ("LHand") RS 151.3

maladie (De Carlo-Bonvin, 2003). Suite à ce constat, et afin de répondre aux besoins en matière de réadaptation et d'indemnisation, l'OMS missionne Philipp Wood pour coordonner l'élaboration d'un supplément à la CIM.

Cette nouvelle classification dite expérimentale, *la Classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps* (CIH), a été présentée en 1980. Puis, en 1989, Wood et ses collaborateurs ont proposé un modèle multidimensionnel de fonctionnement de l'homme dans la *Classification internationale des déficiences, incapacités et désavantages* comme prolongation du modèle médical. D'après la perspective de la CIH, l'origine du handicap provenait de *facteurs personnels*. En effet, la déficience était perçue comme un *aspect lésionnel* amenant à une *incapacité* qui à son tour entraînait un *handicap*. (De Carlo-Bonvin, 2003 ; Wehmeyer et al., 2008).

Le modèle de Wood a alors été critiqué car il était centré sur la personne et il ne prenait pas en compte la responsabilité du milieu. Suite à ces constats, Fougeyrollas mit au point la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF) adoptée par l'assemblée générale de l'OMS en 2001. La CIF suggère, quant à elle, que le handicap serait une résultante de la confrontation entre l'être humain et son environnement (De Carlo-Bonvin, 2003). On parle alors de *situation de handicap* puisque le handicap serait lié aux facteurs contextuels, c'est-à-dire à des facteurs environnementaux qui interagissent avec les facteurs personnels qui évoluent dans le temps.

Nous pouvons ainsi constater une évolution des classifications. D'une vision linéaire, nous avons évolué vers un regard dynamique (De Carlo-Bonvin, 2003 ; Rochat, 2008 ; Wehmeyer et al., 2008). En effet, alors que la CIH considérait que le handicap était engendré par des facteurs personnels, la CIF parle de personnes en situation de handicap puisque le handicap serait la résultante des facteurs personnels et environnementaux. Cette nouvelle classification ne considère pas la personne comme étant la cause du handicap, mais elle considère que les facteurs personnels sont interdépendants de facteurs environnementaux qui peuvent mettre la personne en *situation de handicap*. Nous sommes donc passés d'un modèle individuel à un modèle social. Ce dernier dénonçant une société handicapante et

souhaitant agir sur l'environnement afin que *les personnes en situation de handicap* puissent vivre dans la société (De Carlo-Bonvin, 2003 ; Rochat, 2008).

Une telle évolution des classifications entraîne nécessairement des changements de pratiques. Suite à la création des modèles multidimensionnels, nous nous sommes aperçus de l'importance d'adapter l'environnement pour diminuer des situations handicapantes. En effet, dans le modèle multidimensionnel, on estime que le handicap est causé par des facteurs contextuels. Pour évaluer le fonctionnement humain, il faut alors prendre en compte le contexte entier de la vie de l'individu, c'est-à-dire les facteurs environnementaux : l'environnement physique, social et attitudinal, ainsi que les facteurs personnels : le sexe, la race, l'âge, la motivation, le style de vie, les habitudes, l'éducation, les styles d'adaptation, l'origine sociale, l'éducation, la profession, le passé et les expériences en cours (événements de vie passé et événements simultanés), le style de caractère, et d'autres caractéristiques qui peuvent jouer un rôle dans l'incapacités, présentés par Wehmeyer et al. (2008).

Des supports personnalisés, décrits comme des facilitateurs, peuvent alors aider à l'amélioration du fonctionnement individuel (par exemple, une rampe d'accès peut permettre à une personne en fauteuil d'accéder à un bâtiment, à son lieu de travail, etc.). Néanmoins, les facteurs environnementaux peuvent également nuire à la réalisation de comportements adaptés et conduire à des attitudes négatives lorsque les facilitateurs sont absents, ou si des obstacles sont présents (par exemple, un escalier peut entraver l'accès à un bâtiment pour une personne en fauteuil) (Wehmeyer et al., 2008).

A l'heure actuelle, cette idée d'adaptation de l'environnement est de plus en plus présente dans nos sociétés. Le concept d' *Universal Design* ou d' *Accessibilité Universelle*, que nous présenterons plus tard dans cette étude, s'inspire de cette notion d'adaptation pour tendre à rendre le monde le plus accessible à un maximum de personnes. On retiendra de ce retour sur l'évolution des classifications, le changement de point de vue sur la notion de handicap et le fait qu'il soit possible, en agissant sur l'environnement, de permettre à une personne d'avoir accès à une activité.

2. CONCEPT DE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Notre recherche s'intéresse à la population présentant une déficience intellectuelle. Nous souhaitons connaître la définition et les caractéristiques de ces personnes afin de cibler les adaptations les plus intéressantes à proposer dans la version adaptée du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011).

2.1 DÉFINITION ET CLASSIFICATION DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

La déficience intellectuelle n'est pas un phénomène récent. Il s'agit d'un phénomène socioculturel qui existe depuis le début de l'humanité. Toutefois, son impact varie en fonction des exigences et des besoins de la société. Au cours des siècles, la volonté de faire évoluer la terminologie de la déficience intellectuelle est apparue pour tenter de lutter contre la stigmatisation associée à ce phénomène. La terminologie et les systèmes de classification ont régulièrement évolué, et plusieurs étapes ont marqué l'évolution terminologique (Garcin, 2003).

A l'heure actuelle, des termes différents comme « déficience intellectuelle » ou « retard mental » sont encore utilisés pour désigner cette même réalité selon que l'on se réfère à l'une ou l'autre des trois classifications principales :

l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), anciennement l'American Association on Mental Retardation (AAMR) (Schalock et al., 2010) ;

le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, dans sa quatrième édition révisée, soit le DSM-IV-TR (American Psychiatric Association [APA], 2000) ;

la Classification internationale des maladies ou CIM-10 (Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 1992/ 1993).

2.2 CRITÈRES DIAGNOSTIQUES

Malgré leurs différences terminologiques, ces trois classifications utilisent les trois critères diagnostiques suivants pour définir la déficience intellectuelle (Garcin, 2003) :

A) Le fonctionnement de l'intelligence générale est significativement inférieur à la moyenne ;

B) Le comportement adaptatif, tel qu'il s'exprime dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques, est significativement limité ;

C) La présence de ces limitations survient avant l'âge adulte (18/21 ans).

2.2.1 *Notion d'intelligence*

L'intelligence est multidimensionnelle. Les individus diffèrent dans leur capacité de comprendre des idées complexes, de s'adapter à leur environnement, d'apprendre de leurs expériences, de raisonner et de dépasser des obstacles (Neisser et al., 1996). Pour mesurer l'intelligence générale, il a donc été primordial de créer des tests qui tiennent compte de la diversité linguistique, des différences dans la communication, mais également du comportement propre à l'âge et à la culture de la personne considérée (Wehmeyer et al., 2008). Les tests standardisés, tels que le *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC-IV, Jumel, & Savournin, 2009), ne permettent alors de mesurer le quotient intellectuel (QI) de la personne, c'est-à-dire la différence (soustraction) entre l'âge chronologique (AC) et l'âge mental (AM) de celle-ci (AM-AC)(Wehmeyer et al., 2008), qu'à condition de se référer à l'âge et à la culture de l'individu jugé. Selon un consensus discutable, il est d'usage de considérer qu'une personne est atteinte de limitations dans son fonctionnement intellectuel si elle obtient un résultat inférieur ou égal à deux écarts-types en dessous de la moyenne (M=100 ; SD=15), ce que l'on peut interpréter par un QI inférieur à 70.

2.2.2 Notion de comportement adaptatif

Les comportements adaptatifs sont un ensemble d'habiletés permettant de vivre dans un milieu (environnement) (Grossman, 1983). Comme pour la mesure du QI, des tests standardisés tels que *The Vineland Adaptive Behavioral Scales, deuxième édition* (VABS-II) de Sparrow, Cicchetti, et Balla (2005), permettent de mesurer les comportements adaptatifs des individus. Si les résultats sont inférieurs à deux écart-types en-dessous de la moyenne ($M=100$; $SD=15$), l'enfant ou la personne est dite limitée au niveau des comportements adaptatifs. Le déficit peut être présent dans l'un des trois domaines suivants : les habiletés conceptuelles (apprentissages académiques), les habiletés sociales (interactions sociales) et les habiletés pratiques (veiller à la santé, se déplacer, etc.). Nous parlons de comportement adaptatif car ces trois formes d'habiletés sont essentielles pour fonctionner dans la vie de tous les jours et vivre agréablement dans son environnement. Ces comportements se développent tout au long de la vie d'un individu (Maurice & Piédalue, 2003; Pry, Guillain, & Foxonet, 1996).

L'évaluation du fonctionnement intellectuel et celle du comportement adaptatif sont complémentaires. Il est important de pouvoir évaluer les comportements adaptatifs chez les personnes présentant des difficultés dans les tests cognitifs afin de s'assurer que ces difficultés ne soient pas locales, et dues uniquement à une incompatibilité culturelle des outils de mesure. En effet, la mesure des comportements adaptatifs permet de diminuer les *faux positifs* lors du diagnostic de DI. Elle limite les erreurs de mesure des tests évaluant le Quotient Intellectuel (QI), et ainsi aide au diagnostic et à la planification des moyens de soutien (Maurice & Piédalue, 2003). Par exemple, un enfant étranger qui vient à Genève et qui ne parle pas bien le français peut obtenir un résultat inférieur à 70 à un test QI, tout en démontrant, lors d'un test de compétences adaptatives, de très bonnes aptitudes à comprendre son environnement et à y fonctionner. Par conséquent, il serait risqué de faire reposer le diagnostic de DI uniquement sur le test de QI. De plus, depuis longtemps, des voix reprochent à celui-ci de ne pas être une « bonne mesure », car il est susceptible d'être biaisé culturellement ou influencé par des difficultés liées à la langue. Dès lors, l'évaluation du comportement adaptatif est un complément indispensable de l'évaluation du fonctionnement cognitif de la personne. De plus, elle constitue un élément d'information

intéressant en ce qui concerne les sphères dans lesquelles le soutien est le plus nécessaire et le plus adapté. Elle permet notamment de planifier l'individualisation du soutien, puisque toutes les personnes ayant une déficience intellectuelle, en fonction de leurs difficultés, n'obtiennent pas les mêmes résultats aux évaluations du comportement adaptatif. Cette mesure permet d'adapter le soutien aux particularités de chaque individu.

2.2.3 Age d'apparition

La définition de la DI stipule que les difficultés doivent apparaître pendant la période de développement, c'est-à-dire entre 0 et 20 ans environ, période au cours de laquelle les différentes fonctions connaissent un grand développement. Une personne présentant une déficience intellectuelle est une personne qui diffère de ses pairs de même âge chronologique, en ce qui concerne son niveau intellectuel et d'autonomie. Lors d'un traumatisme cérébral tardif (après 20 ans) ou une démence sénile, les individus peuvent également rencontrer des difficultés intellectuelles, mais leurs lacunes ne proviennent pas d'un problème développemental, et ne sont pas assimilables à la DI, nous parlerons alors de déficiences cognitives acquises.

2.3 CHANGEMENTS DANS LA TERMINOLOGIE ET LES SYSTÈMES DE CLASSIFICATION

Au fil du temps, nous avons pu assister à trois changements majeurs dans la terminologie et les systèmes de classification utilisés pour cerner la population ayant une déficience intellectuelle :

Même si plusieurs termes sont encore utilisés, *le terme « déficience intellectuelle »* a été adopté officiellement en 2002 par l'AAIDD et l'OMS (Schalock et al., 2007) dans toutes les classifications, car il reflétait mieux la nature vue comme « déficitaire » ou « développementale » des manifestations. Le terme « *retard mental* », qui renvoie à l'idée

d'un délai de développement est quant à lui devenu peu à peu stigmatisant et rejeté (Wehmeyer & Obremski, 2012)⁴.

L'abandon des degrés de gravité. A présent, le niveau de déficience (léger, moyen, grave et profond) est mesuré d'après l'intensité de besoin de soutien (intermittent, limité, étendu et complet) jugé nécessaire à une personne pour fonctionner dans son environnement.

L'accent sur le pôle adaptatif. L'évaluation du comportement adaptatif est apparu dans les définitions et les classifications afin de compléter l'évaluation du fonctionnement intellectuel et limiter les erreurs de mesure des tests évaluant le Quotient Intellectuel (QI). Cette nouvelle évaluation a permis d'améliorer le diagnostic et la planification des moyens de soutien (Maurice & Piédalue, 2003).

Actuellement, l'idée que la personne présentant une déficience intellectuelle puisse progresser est plus présente. En effet, un soutien approprié pourrait permettre à la personne d'améliorer son comportement. L'objectif est alors de créer des adaptations permettant aux personnes présentant une déficience intellectuelle d'atteindre le bien-être grâce à l'augmentation de leur indépendance, leur productivité, leur intégration et leur qualité de vie (Wehmeyer & Obremski, 2012).

Malgré tout le gain conceptuel intervenu dans la définition de la déficience intellectuelle, il ne faut pas oublier de tenir compte des risques de stigmatisation inhérents à toute procédure diagnostique. Effectivement, définir une population lui permet d'être reconnue et d'obtenir des droits, mais cela entraîne également des risques pour les personnes diagnostiquées d'être étiquetées. Wehmeyer et Obremski (2012) suggèrent alors de ne poser le diagnostic que si les avantages, tels que les soutiens obtenus, l'emportent largement sur les inconvénients.

⁴ Par exemple, en Amérique, le 5 Octobre 2010, le président Barack Obama a officiellement adopté la loi Rosa qui remplace les termes «retard mental » et « mentalement retardé» dans le Programme fédéral de santé, de l'éducation et du travail pour le remplacer par l'expression les "personne ayant une déficience intellectuelle".

2.4 DÉFINITION RETENUE DANS LE CADRE DE CETTE RECHERCHE

Au-delà du diagnostic, les termes utilisés pour désigner les personnes présentant une déficience intellectuelle peuvent être blessants (Garcin, 2003) ; c'est ce qu'a voulu faire remarquer le mouvement *People First (Des Personnes D'Abord)*, organisme international qui représente les personnes ayant une déficience intellectuelle. Cet organisme, fondé par des personnes vivant en institution et ayant été étiquetées comme ayant « un handicap mental », suggère l'utilisation du concept « *personne ayant une déficience intellectuelle* » afin de permettre à ces derniers d'être reconnus comme des personnes avant tout, « des personnes d'abord », et diminuer les préjugés liés aux étiquettes, ainsi que la souffrance engendrée .

Concernant notre recherche, nous utilisons généralement les termes « personnes présentant ou ayant une déficience intellectuelle ». Nous avons choisi la plus récente définition de l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (Schalock et al., 2010). Cette définition nous semble être plus adéquate, car contrairement à la CIM-10 (OMS, 1992/1993) ou au DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) qui distinguent différents degrés de retard mental en fonction du QI obtenu, l'AAIDD (anciennement l'AAMR) propose dans sa nouvelle définition de la déficience intellectuelle de son manuel (Schalock et al., 2010), comme dans la précédente de 1992 (Luckasson et al., 1992), de définir la gravité de la *déficience intellectuelle* sur la base de *l'intensité de soutien* requis. De plus, l'évaluation des causes générant le handicap proposé par ce modèle multidimensionnelle exige une compréhension plus poussée des multiples facteurs pouvant contribuer ou causer une déficience intellectuelle (Garcin, 2003; Wehmeyer et al., 2008). Cette définition considère l'environnement comme ayant un rôle significatif de facilitateur ou d'obstacle dans le fonctionnement de la personne. Par conséquent, par l'introduction de soutiens, d'aménagements de la tâche, et d'adaptations, il est possible d'améliorer le fonctionnement de la personne.

2.5 DÉFICIENCE INTELLECTUELLE ET ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE

L'introduction du concept de soutien dans la définition de la déficience intellectuelle, celle de facilitateurs dans les récentes classifications du handicap conduit tout naturellement à aborder le concept d'universal design.

Le concept d'*Universal Design* (Steinfeld, 2012; Story, Mueller, & Mace, 1998 ; The Center for Universal Design, 2011), traduit en français par « accessibilité ou conception universelle »:

est une stratégie qui vise à concevoir et à élaborer différents environnements, produits, technologies et services de l'information et de la communication qui soient accessibles, compréhensibles et utilisables par tous autant que faire se peut et de la manière la plus indépendante et naturelle possible, sans devoir recourir à des solutions nécessitant une adaptation ou une conception spéciale (Ginnerup, 2009, p.8).

Autrement dit, il s'agit d'un concept d'environnement le moins restrictif possible car accessible au plus grand nombre, qui suppose peu ou pas de conditions préalables, qui favorise la participation et limite l'exclusion. Au lieu de considérer la personne à travers ses difficultés comme dans les définitions de la CIM-10 (OMS, 1992/1993) et du DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), cette définition de l'AAIDD (Schalock et al., 2010) semble apporter un regard allant de l'avant en se questionnant quant aux besoins et soutiens nécessaires pour permettre à la personne d'être intégrée à la société.

3. NOTION DE SOUTIEN

Les personnes ayant une déficience intellectuelle peuvent rencontrer certaines limites au niveau de leur fonctionnement cognitif. Il est donc nécessaire de penser les soutiens, plus ou moins importants, afin qu'elles puissent réaliser des tâches et mener des activités demandant un fonctionnement dit « normal » de l'être humain (Wehmeyer et al., 2008). Lorsque le diagnostic de déficience intellectuelle est posé, le niveau de déficience (léger, moyen, grave et profond) est désormais mesuré d'après l'intensité de besoin de soutien (intermittent, limité, étendu et complet) jugé nécessaire à une personne pour

fonctionner dans son environnement. Quatre domaines sont alors pris en considération : les compétences pratiques, sociales, cognitives et physiques (Service de la prévoyance sociale, Fribourg, 2008). Ces mesures se font à l'aide de grilles d'évaluation, telle que l'échelle d'intensité de soutien française (SIS-F) (Thompson et al., 2004/2008), qui rendent compte du soutien nécessaire à une personne pour participer aux activités de la vie quotidienne (Thompson et al., 2004/2008). Toutefois, il existe parfois un écart entre les recommandations évaluatives et ce qu'il se fait vraiment. En effet, le fonctionnement de la personne avec une DI est généralement mesuré au travers de la mesure du Quotient Intellectuel (QI), bien que cette procédure soit controversée (Lautrey, 2007).

3.1 TYPES ET NIVEAUX DE SOUTIEN

Dans la vie quotidienne, les individus sont interdépendants. Aucun n'est complètement autonome. Tous dépendent les uns des autres et tous utilisent des ressources et outils culturels variés. Ces cadres améliorent ou entravent le fonctionnement humain. Les personnes ayant une déficience intellectuelle se distinguent du reste de la population par le type et l'intensité des soutiens dont elles ont besoin pour fonctionner. Les besoins de soutien diffèrent tant au niveau qualitatif (en nature) que quantitatif (en nombre). La planification de ces besoins permet alors d'apporter les supports nécessaires et adaptés (Ionescu et al., 1995 ; Thompson et al., 2004/2008 ; Thompson et al., 2009). Des outils, tels que l'échelle d'intensité de soutien française (SIS-F) (Thompson et al., 2004/2008), permettent d'évaluer le type de soutien (qualitatif) nécessaire pour le bon fonctionnement de la personne (par exemple : un soutien physique, une guidance verbale, etc.), ainsi que de mesurer les besoins de soutien en terme de quantité (par exemple: une fois par jour, une fois par heure, etc.).

3.2 SOUTIENS PERSONNELS VS SOUTIENS ENVIRONNEMENTAUX

A l'heure actuelle, l'éducation, la réadaptation et l'adaptation sont parmi les mécanismes de soutien les plus importants (Wehmeyer & Obrowski, 2012). Les différents programmes et services existants visent à aider les personnes présentant une déficience intellectuelle à répondre à leurs propres besoins, ou si nécessaire, à répondre à ces besoins. Ces mécanismes de soutien permettent une amélioration significative de la qualité de vie de

ces personnes. En effet, en faisant profiter les personnes présentant une déficience intellectuelle des services offerts à tous les citoyens, tout en apportant des services spécifiques à l'individu lorsque cela s'avère nécessaire, les personnes ayant une déficience intellectuelle gagnent en autonomie et peuvent jouir de leurs droits (Pilon, 1995). Toutefois, bien que la planification d'après les capacités ou incapacités de la personne permette d'organiser les soutiens, et ainsi étendre les activités disponibles et même accroître la participation de l'individu, elle n'assure pas nécessairement l'amélioration des résultats personnels si les activités proposées ne sont pas axées en fonctions des préférences et priorités individuelles (Thompson et al., 2009). Dans les apprentissages, la motivation est essentielle. Par conséquent, prendre en compte les désirs et les besoins de l'individu et lui proposer des activités qui l'intéressent lui permettent de constater qu'il peut progresser et atteindre ses objectifs, ce qui lui permettra de se développer davantage. Il ne s'agit bien évidemment pas d'axer les stratégies uniquement sur les priorités et préférences personnelles sans prendre en considération les écarts entre les compétences exigées par l'environnement et celles de la personne, mais de tenir compte de la personne, de ses envies et de ses capacités, autant que des exigences environnementales lorsque des activités sont proposées (Thompson et al., 2009).

4. ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE

4.1 CONCEPT D'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE

Pendant des siècles, les barrières physiques, mais également les attitudes de la communauté, c'est-à-dire la stigmatisation, ont empêché les personnes en situation de handicap de participer pleinement à la société (Alonso, 2007; The Center for Universal Design, 2011). Néanmoins, la quête de l'égalité des droits et de l'indépendance, c'est-à-dire l'accès à l'éducation, à l'emploi, au logement, etc., n'a cessé d'augmenter parallèlement à la croissance de la population avec un handicap. Il faut tout de même attendre la fin des années soixante pour que les personnes en situations de handicap commencent à être reconnues et que des lois pour leur défense voient le jour. Pour répondre à ces nouveaux besoins, la société a dû intervenir au niveau législatif, économique et social (The Center for Universal Design, 2011).

Le concept d'accessibilité universelle, apparaît au cours du 20^{ème} siècle à la suite des changements démographiques, c'est-à-dire la croissance d'une population toujours plus âgée et avec toujours plus de personnes en situations de handicap (Mace, 1998; Steinfeld, 2012; Story, Mueller, & Mace, 1998 ; The Center for Universal Design, 2011 ; Young & Pace, 2000). Toutefois, comme l'explique Alonso (2007), il n'y a pas qu'une seule raison principale qui a poussé à augmenter le niveau d'accessibilité (physique, sensoriel et cognitif) dans les espaces, services et produits, mais bien quatre arguments qu'il cite : la non-discrimination, l'exigence légale, la démographie (l'augmentation de bénéficiaires) et l'économie (la rentabilité sociale). Le concept provient de différents horizons mais la finalité de l'accessibilité universelle est de réduire les obstacles physiques et comportementaux entre les personnes avec et sans handicap (The Center for Universal Design, 2011). Il s'agit de créer des produits et des environnements utilisables dans la mesure du possible par tous, sans distinction en fonction de l'âge, de la capacité ou du statut (Center for Applied Special Technology [CAST], 2011; Joines & Valenziano, 2011; Mace, 1998; Steinfeld, 2012).

4.2 PRINCIPES DU CONCEPT D'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE

Les auteurs, tels que CAST (2011), Ostroff (2001), Steinfeld (2012) ou The Center for Universal Design (2011), s'accordent dans la façon de décrire l'Accessibilité Universelle qu'ils définissent comme un mouvement qui aspire "*à créer des environnements physiques et des outils utilisables par autant de personnes que possible*"⁵ (CAST, 2011, p. 3). Avant de mettre en place un service, un espace, un questionnaire, ou tout autre matériel permettant le développement de l'individu ou lui venant en aide, il faut donc s'intéresser aux objectifs visés et vérifier que les adaptations sont possibles et nécessaires. Pour ce faire, il faut se référer au concept d'accessibilité universelle et ses principes. Ces auteurs ont identifié sept principes clés qui permettent d'évaluer les conceptions existantes, guider le processus de conception et de former les concepteurs et les consommateurs sur les caractéristiques des produits et des environnements plus utilisables. Les principes sont les suivants (CAST, 2011):

- 1) Le premier principe, *l'utilisation équitable*, consiste à rendre utile et commercialisable les conceptions auprès de personnes ayant différentes capacités.

⁵ Notre traduction

- 2) Le deuxième principe est *la flexibilité d'utilisation*, c'est-à-dire que les conceptions proposent un large éventail en fonction des préférences et des capacités individuelles.
- 3) Le troisième principe suggère de rendre les conceptions accessibles à un maximum d'individus grâce à une *utilisation simple et intuitive* des conceptions, c'est-à-dire simple à comprendre, indépendante de l'expérience de l'utilisateur, de ses connaissances, de ses compétences linguistique ou de son niveau de concentration actuel.
- 4) Le quatrième principe consiste à rendre les *informations perceptibles*, c'est-à-dire permettre aux utilisateurs de percevoir les informations nécessaires, indépendamment des conditions ambiantes ou les capacités sensorielles de l'utilisateur grâce à la simplification ou l'adaptation (par exemple, illustré, verbal, tactile) du matériel.
- 5) Le cinquième principe suppose qu'il faut *tolérer l'erreur*. Les conceptions doivent minimiser les dangers et les conséquences néfastes des actes accidentels ou volontaires.
- 6) Le sixième principe consiste à créer des conceptions qui demandent de *faibles efforts physiques* afin de permettre une utilisation efficace et confortable avec un minimum de fatigue.
- 7) Le septième principe, quant à lui, suggère que les conceptions soient adaptées *aux dimensions et que l'espace prévu soit suffisant pour permettre l'approche, la manipulation et l'utilisation* indépendamment de la taille du corps de l'utilisateur, de sa posture ou de sa mobilité.

4.3 APPLICATION DU CONCEPT D'ACCESSIBILITE UNIVERSELLE

Le concept d'accessibilité universelle a inspiré l'aménagement des méthodes, des objectifs et du matériel dans différents domaines, comme l'accessibilité à l'apprentissage (CAST, 2011), à l'instruction (Burgstahler, 2009, 2011), ou le concept de logement accessible (Joines & Valenziano, 2002 ; Mace, 1998; Young & Pace, 2000) pour créer des environnements accessibles à tous quel que soit l'âge, la capacité ou le statut. L'accessibilité universelle à l'apprentissage propose des principes visant à répondre au manque de programmes pour l'éducation des personnes et permettre à tous les individus de devenir des apprenants experts. Ce type d'accessibilité comprend un ensemble de principes qui donnent à toutes les personnes l'égalité des chances d'apprendre (Burgstahler, 2011). Quant à l'accessibilité au logement, il s'agit d'aménager les environnements pour qu'ils soient le moins coûteux, le plus profitables et accessibles à toute sorte de personnes (Joines & Valenziano, 2002 ; Mace, 1998 ; Young & Pace, 2000).

A travers cette notion, on prétend rendre l'environnement accessible au plus grand nombre avec peu ou pas de conditions préalables, et ainsi favoriser la participation et limiter l'exclusion (Alonso, 2007 ; CAST, 2011; Steinfeld, 2012 ; The Center for Universal Design, 2011). La ville de Montréal se présente comme une ville avant-gardiste dans ce domaine avec un site unique en son genre. Le site « Accès simple »⁶ souhaite offrir la possibilité à certains citoyens présentant des limitations ou déficiences d'être traités de façon juste et équitable, et leur permettre de participer de façon active à la vie démocratique. Pour rendre le site accessible au plus grand nombre d'individus, le site « Accès simple » offre une information présentée simplement et un langage accessible. En effet, il offre trois moyens d'accéder à l'information : le texte simplifié, l'*ortographe altérative* et le son. Ce site illustre bien le principe d'accessibilité universelle. Toutefois, il existe d'autres adaptations qui peuvent être apportées à un environnement déjà existant ou qui va être créé, comme une voix qui indique le niveau dans l'ascenseur, ou des adaptations matérielles telles que des rampes d'accès. Ces ressources et stratégies permettent de promouvoir le développement,

⁶ http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=2496,3086502&_dad=portal&_schema=PORTAL

l'éducation, les intérêts et le bien-être d'un individu et l'amélioration de son fonctionnement.

Même si l'objectif de l'accessibilité universelle est de rendre les environnements accessibles à tous et limiter les aménagements spécialisés, ils ne peuvent empêcher la nécessité de faire appel certaines fois à ces derniers. Par exemple, si un élève sourd est intégré en classe dite « normale », il se peut qu'il faille faire appel à un interprète, mais l'application de l'accessibilité universelle lors de la planification du cours permet de limiter le besoin d'aménagements spéciaux et d'assurer un accès complet au contenu (Burgstahler, 2011).

A l'heure actuelle, la reconnaissance publique de la population ayant un handicap, et les efforts pour atteindre une accessibilité universelle ne cessent de se développer. Suite aux discussions suscitées par les changements entrepris pour répondre aux besoins communs des personnes avec et sans handicap, il est devenu évident que de nombreuses mesures d'accessibilité nécessaires pour les personnes en situation de handicap pouvaient également être bénéfiques à chacun, mais qu'elles étaient généralement plus cher et parfois stigmatisantes et peu esthétiques. Toutefois, ces deux constats ont permis d'imaginer une nouvelle voie pour le développement de l'accessibilité universelle. En effet, si les fonctionnalités sont créées pour répondre à la demande d'une population plus large, avec et sans handicap, il est possible de faire disparaître les étiquettes qui y sont rattachées, les rendre plus attrayantes et moins coûteuses (The Center for Universal Design, 2011).

5. CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Pour adapter le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) aux personnes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée, il faut prendre en considération certaines caractéristiques de la population. Au-delà des critères diagnostiques permettant de définir ces personnes, il faut se renseigner quant aux caractéristiques qui pourraient compliquer leur accès au matériel donné. Cela nous permettra d'anticiper les difficultés qu'elles pourraient rencontrer, et ainsi, tenter d'y pallier grâce à des adaptations appropriées. Ces dernières ne seront efficaces que si elles répondent à un besoin, par conséquent, connaître

les particularités d'un groupe d'individu, ainsi que celles de la personne interrogée en particulier, permet de mettre en place des interventions jugées utiles uniquement, ce qui limite la stigmatisation, et rend l'évaluation accessible et motivante pour toutes les personnes.

5.1 CARACTÉRISTIQUES COGNITIVES

5.1.1 *Intelligence*

La déficience intellectuelle est caractérisée, comme défini par l'AAIDD (Schalock et al., 2010), par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel, des limitations significatives du comportement adaptatif tel qu'il s'exprime dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques, et elle se manifeste avant l'âge de 18 ans. La gravité de la déficience, légère, moyenne, grave ou profonde, est mesurée par l'intensité de soutien nécessaire, c'est-à-dire intermittent, limité, étendu ou complet.

L'intelligence définie par Gottfredson (1997) est une capacité mentale générale qui comprend le raisonnement, la planification, la résolution de problèmes, la pensée abstraite, la compréhension des idées complexes, l'apprentissage rapide, et l'apprentissage par expérience (Wehmeyer et al., 2008, Wehmeyer & Obremski, 2012). Cette capacité est large, elle entend aussi bien la compréhension de notre environnement que l'aptitude à savoir ce qu'il faut faire. Elle est complexe et diffère d'un individu à l'autre (Wehmeyer et al., 2008).

Mesurer l'intelligence des personnes ayant une déficience intellectuelle s'avère difficile. En effet, pour l'évaluer, nous utilisons généralement le Quotient Intellectuel (QI), mais ce dernier est critiqué pour son manque de fidélité et de validité lorsqu'il s'adresse à cette population. Souvent, les individus ayant une déficience intellectuelle obtiennent de faibles résultats aux tests d'intelligence car ils n'ont pas ou peu développé les processus cognitifs et stratégies nécessaires pour répondre à ce type de tâche. Par exemple, ils peuvent ne pas explorer toutes les informations mises à disposition, ou manquer d'attention sélective, ainsi que de capacité à faire des inférences pour résoudre des tâches d'analogie. De plus, ils peuvent mal comprendre les instructions, ainsi qu'encoder et stocker les informations de manière passive et superficielle (Tiekstra, Hessels, & Minnaert, 2009).

5.1.2 Mémoire

Lors de la réalisation d'une tâche ou lors de passation d'un test, les participants sont menés à utiliser la mémoire tampon. Pour exemple, lors du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011), les répondants vont devoir manipuler des informations, garder en mémoire la consigne suffisamment longtemps pour la traiter et choisir une réponse parmi trois choix qui leurs sont proposés.

Pour mémoriser des éléments, il est possible, par exemple : de les répéter, de les catégoriser, de se créer des images mentales, de se servir de leurs sonorités ou de créer des associations d'idées (comme s'imaginer une petite histoire). Il est également possible d'utiliser un autre type de mémoire, la mémoire externe (par exemple, les prises de notes). Chaque individu utilise les stratégies qui lui sont le plus efficaces.

L'empan mnésique, c'est-à-dire le nombre d'éléments que nous pouvons restituer immédiatement après les avoir entendu, augmente avec l'âge et il est de 7 ± 2 éléments retenus pour un adulte (Baddeley, 1990). En effet, en grandissant, les stratégies évoluent. De la simple répétition, nous allons progresser vers des stratégies plus évoluées faisant appel à des connaissances plus anciennes stockées en mémoire à long terme (MLT). Les liens sont de plus en plus nombreux et efficaces. Par conséquent, le nombre d'éléments que nous pouvons restituer immédiatement augmente.

Toutefois, ce constat n'est pas représentatif de la population ayant une déficience mentale. En effet, même s'il ne faut pas généraliser, puisque certaines personnes ayant une déficience intellectuelle font preuve d'une capacité mnésique surpassant celles de la population en général (Wehmeyer & Obremski, 2012), ces individus présentent généralement des limitations des ressources attentionnelles et mémorielles (Rondal, 2009).

Nous pouvons identifier chez les personnes présentant une déficience intellectuelle des déficits dans trois registres : une perte d'information dans les registres sensoriels due à leur passivité ; un fonctionnement déficitaire de la mémoire tampon, mémoire à court terme (MCT), car peu d'autorépétition ; et, un niveau d'organisation faible rendant difficile la mise

en mémoire à long terme (MLT). Toutefois, comme démontré par Denaes-Bruttin *et al.* (2010), il est possible d'aider les personnes ayant une déficience intellectuelle à augmenter leur performance grâce à des matériels adaptés. En effet, ces auteurs ont vérifié l'hypothèse selon laquelle, un matériel attrayant (écran tactile) et des mémoires externes favorisent une meilleure réussite dans le raisonnement analogique.

Dans le cadre de ce travail, nous souhaitons mettre en place un matériel pour pallier à certaines difficultés évoquées ci-dessus que peuvent rencontrer les personnes avec une DI lors de la passation du TCIVP (Wilson *et al.*, 1996/2011). Pour ce faire, nous allons nous pencher sur la mémoire externe, grâce à des illustrations photos représentant chaque énoncé, comme « béquille » palliant aux difficultés à garder les consignes en mémoire suffisamment longtemps pour répondre aux questions.

5.1.3 Attention

Les personnes présentant une déficience intellectuelle rencontrent généralement des limitations au niveau des ressources attentionnelles (Rondal, 2009 ; Wehmeyer & Obrowski, 2012). La distractibilité de ces individus peut rendre la tâche, telle que la passation du TCIVP (Wilson *et al.*, 1996/2011), plus difficile. En effet, l'individu peut être distrait et ne pas garder les informations nécessaires en mémoire tampon suffisamment longtemps pour traiter les éléments et donner une réponse en toute conscience. Par conséquent, si l'individu ne retourne pas par lui-même à l'énoncé, ou s'il ne demande pas au testeur de répéter l'énoncé, il risque de donner une réponse non représentative de la réalité pour ne pas faire apparaître sa difficulté face à la tâche.

Pour répondre à ces difficultés, nous proposons de: limiter les éléments pouvant distraire les participants (purifier le lieu de passation) ; mettre en place un contexte approprié (climat de confiance) ; et proposer des soutiens externes permettant à chacun de revenir aux énoncés soit grâce aux textes, soit par des outils visuels (illustrations photo).

5.1.4 Capacités langagières

L'aptitude linguistique est la capacité à utiliser le langage en lecture, en écriture et en compréhension verbale. Chez les personnes présentant une déficience intellectuelle, ces capacités d'expression sont restreintes par leurs limitations dans le fonctionnement intellectuel (Wehmeyer & Obremski, 2012).

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons limiter les difficultés liées aux aptitudes linguistiques, comme la lecture de l'énoncé ou la compréhension verbale. Ainsi, la lecture de l'énoncé sera réalisé par le testeur. De plus, nous allons proposer différents moyens de soutenir les participants lors de la passation aussi bien grâce à la mise en place d'un contexte approprié (un climat de confiance), à la méthode de passation (lecture et/ou relecture des énoncés), mais également, à la création de soutiens externes (illustrations photo) pouvant permettre plus d'autonomie dans le retour à l'énoncé.

5.2 CARACTÉRISTIQUES AU NIVEAU DU COMPORTEMENT ADAPTATIF

5.2.1 Comportement adaptatif

En plus des limitations au niveau du fonctionnement intellectuel, les personnes avec une déficience intellectuelle présentent des limitations au niveau du comportement adaptatif, c'est-à-dire au niveau des habiletés conceptuelles (apprentissages académiques), sociales (interactions sociales) et pratiques (veiller à la santé, se déplacer, etc.) que les individus apprennent pour fonctionner dans la vie quotidienne (Schalock et al., 2010). Ces comportements adaptatifs sont appris suivant les normes, les valeurs et les attentes culturelles du milieu dans lequel évolue l'individu et ils se modifient en fonction de l'âge. Ils assurent à l'individu l'autonomie personnelle et sociale (Pry et al., 1996). Cette habileté sociocognitive qui se manifeste dans le comportement de l'individu est essentielle car elle fournit une certaine connaissance de la situation et le pouvoir d'agir dessus.

Nous pouvons donc imaginer que lorsque le comportement adaptatif est limité, l'individu manque de compétences personnelles et sociales. Ce manque l'empêche d'avoir entièrement conscience de la situation, de comprendre les attentes et d'interpréter les

comportements d'autrui, et ainsi d'agir dessus. Il est alors plus vulnérable car incapable de décrire correctement et prendre position face à ce qui lui arrive.

5.2.2 Compétences interpersonnelles et vulnérabilité des personnes présentant une déficience intellectuelle

La revue de littérature permet de constater que les personnes ayant une déficience intellectuelle sont souvent jugées comme ayant de faibles compétences interpersonnelles et étant vulnérables (Mercier, 2005 ; Nettelbeck & Wilson, 2002 ; Nettelbeck, Wilson, Potter & Perry, 2000 ; Petersilia, 2000, 2001 ; Strickler, 2001 ; Wilson et al., 1996/2011).

Wehmeyer et al. (2008) affirment que la déficience intellectuelle entraîne le besoin de fournir du soutien pour permettre à la personne de participer à des activités requérant le fonctionnement normal de l'être humain (Wehmeyer & Schwartz, 1998). Or, plus le niveau des besoins de soutien de la personne est important, plus elle sera estimée vulnérable car elle est alors jugée davantage dépendante et influençable. D'après Nettelbeck, Wilson, Potter et Perry (2000), le fait que les compétences interpersonnelles soient déficientes chez les personnes ayant une déficience intellectuelle contribue à leur vulnérabilité.

Mercier (2005) confirme cette tendance à une vulnérabilité plus importante chez les personnes présentant une déficience intellectuelle. Selon lui,

Les personnes avec une déficience intellectuelle présentent des facteurs spécifiques de vulnérabilité qui font en sorte qu'elles sont plus à risque d'être victimes d'un crime, d'abus ou de négligence que la population générale. Voilà pourquoi la grande majorité de ces personnes vont, à un moment ou l'autre, faire face à des situations où elles seront menacées, victimisées et où leurs droits seront brimés. (p. 209)

Plusieurs études ont démontré que les personnes avec un handicap mental sont nettement plus sujettes à la victimisation que la population tout-venant (Mercier, 2005 ; Wilson et al., 1996/2011). Wilson et al. évoquent l'étude de Wilson et Brewer (1992) qui a montré que les personnes avec une déficience intellectuelle ont plus de risque de

victimisation criminelle qu'une personne ordinaire (sans incapacité). Ces personnes seraient deux fois plus souvent victimes de crimes, d'agressions sexuelles, de vol, etc. (Wilson et al., 1996/2011). Mercier (2005) explique que les personnes ayant une déficience intellectuelle sont souvent dans une situation de risque de victimisation. Elles sont aussi vulnérables à leur domicile que dans les services ou les lieux publics. Cette situation ainsi que le manque de moyens pour prévenir ou contrer le problème sont préoccupants (Mercier, 2005).

D'après Petersilia (2001), plusieurs facteurs, tels que le manque de connaissances, la naïveté, la dépendance et la peur, entrent en jeu pour expliquer la plus forte tendance à la vulnérabilité chez des personnes présentant une déficience intellectuelle comparativement à la population générale. Le manque de connaissances ne permet pas à la personne avec une DI de se protéger contre les multiples formes d'abus (par exemple, en ce qui concerne la sexualité, la personne concernée aura de la difficulté à discerner les gestes appropriés, respectueux et affectueux, de ceux de nature criminelle ou inappropriés) (Mercier, 2005 ; Nettelbeck & Wilson, 2002 ; Petersilia, 2001). Le manque de connaissances n'est pas l'unique facteur entraînant une plus grande vulnérabilité chez ces personnes. Les personnes ayant une déficience intellectuelle sont plus susceptibles d'être manipulées et font généralement preuve d'une plus grande naïveté, ce qui les pousse à être moins méfiantes, et qui peut être dangereux, par exemple, si elles considèrent que tout individu exprimant de la gentillesse est un ami (Mercier, 2005). La personne peut alors, par naïveté, par peur ou par dépendance, s'incliner devant autrui, accepter de se soumettre et agir sans forcément être consentante, par exemple dans des actes sexuels, dans l'unique but de ne pas être rejetée ou de se faire accepter.

Mercier (2005) relève encore d'autres facteurs, tels que la stigmatisation, les préjugés et les attitudes contribuant à la vulnérabilité chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. Il arrive encore souvent que les gens pensent que ces individus sont asexués et dénués d'émotions, ce qui peut laisser croire que les actes commis par un agresseur sont moins graves que s'ils avaient eu lieu contre des personnes de la population générale.

5.2.2.1 Séquelles

Les agressions vécues plus fréquemment par la population ayant une déficience intellectuelle peuvent entraîner des séquelles physiques, mais également psychologiques, tels que l'isolement ou la peur (Mercier, 2005).

Dans certains cas, quand l'estime de soi est touchée, la personne devient craintive et fait preuve d'une obéissance et d'une soumission excessive. Dans d'autres cas, l'individu va au contraire développer un comportement anxieux, agressif, faisant preuve de pessimisme qui peut conduire à la dépression (Mercier, 2005).

5.2.2.2 Prévenir la vulnérabilité

Contrairement à l'approche traditionnelle, l'individu présentant un handicap est aujourd'hui vu à travers ses capacités et non à travers son déficit. Cette nouvelle perspective permet de parler de *situation de handicap* (De Carlo-Bonvin, 2003 ; Fougeryollas, 2001). Ce terme est plus approprié car, si la pathologie peut durer toute la vie, il est possible que la situation de handicap ne dure pas si longtemps. En effet, la situation de handicap est la résultante de l'interaction entre la personne et son contexte environnemental, qui peut être vécue et ressentie de façon très différente en fonction du sujet. Grâce à des appuis adaptés à chaque individu, il est possible de venir en aide aux personnes présentant une déficience intellectuelle, et ainsi améliorer leur qualité de vie (Anaut, 2005). L'accompagnement peut donc consister au développement de la compétence personnelle. Pry *et al.* (1996) définissent la compétence comme la capacité à affronter des situations imprévues. Pour développer la compétence, nous nous référons au modèle de résilience qui suggère d'activer le potentiel, c'est-à-dire l'ensemble des capacités que chacun possède, et l'autorégulation des activités qui y sont associées, et qui permettent de gérer les actions et les interactions avec l'environnement (Anaut, 2005).

Plusieurs auteurs (Boudreault, Dery, & Rousseau, 1995 ; Lachapelle et al., 2005 ; Wehmeyer, Lachapelle, Boisvert, & Morrissette, 2001) se sont intéressés à l'une des composantes de la qualité de vie : la possibilité de faire des choix pour soi et d'avoir un

contrôle sur son environnement. En effet, plusieurs études semblent montrer que les personnes présentant une déficience intellectuelle ont rarement la possibilité de faire des choix ou de faire part de leur préférence. Ainsi, afin d'améliorer leur qualité de vie, l'objectif de l'entourage des personnes ayant une déficience intellectuelle est de leur permettre d'avoir la possibilité de faire des choix et d'avoir un contrôle sur leur environnement. Le rôle des travailleurs sociaux, enseignants, psychologues et autres intervenants, ainsi que de la famille est donc de découvrir derrière cette faiblesse et cette vulnérabilité apparente, les capacités et les ressources de la personne déficiente intellectuelle.

Connaître les facteurs de risque de victimisation permet d'identifier les cibles des activités préventives. A l'heure actuelle, différents programmes à l'intention des adultes avec une déficience intellectuelle et de leurs proches sont développés pour informer sur la sécurité personnelle et la prévention des abus (Mercier, 2005 ; Mercier & Houde, 2005). Petersilia (2000) et Strickler (2001) relèvent, par exemple, les initiatives visant l'éducation sexuelle. Dans ce domaine, Mercier (2005) présente deux programmes, *l'Évaluation des connaissances et attitudes relatives à la sexualité pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées* (ECARS) de Desaulniers, Boucher, Boutet & Couture (2001), ainsi qu'un programme développé à l'intention des personnes ayant une déficience sévère, *Sexuality Education for Persons with Severe Developmental Disabilities* (SEPSSD, 2013), constitué de 300 diapositives permettant de donner des indices non verbaux quant aux comportements sociaux et sexuels appropriés ou non. En proposant des programmes qui développent l'estime de soi, la capacité à résoudre des problèmes et à se défendre, l'objectif est d'apprendre aux personnes présentant une déficience intellectuelle qu'elles peuvent avoir un contrôle sur leur vie et se défendre face aux individus malveillants (Mercier, 2005 ; Mercier & Houde, 2005).

A l'heure actuelle, malgré la création de nombreux programmes, décrits par Mercier *et al.* (1992) comme une *véritable prothèse cognitive* pour les personnes déficientes et repris par Ionescu *et al.* (1995), un grand nombre d'entre eux enseignent des compétences pratiques spécifiques comme : manger au restaurant, aller à la banque, « acheter », ou la gestion du budget, mais seul un petit nombre, comme le *Programme d'apprentissage des relations interpersonnelles* (PARI) de Caron et Dufour (1995), visent le développement

d'habiletés sociales permettant d'établir et de conserver de bonnes relations interpersonnelles (Ionescu *et al.*, 1995).

Selon Mercier (2005), le manque d'information et les préjugés concernant cette population sont des causes de la plus grande vulnérabilité chez les personnes déficientes intellectuelles. Il précise toutefois que des facteurs personnels, comme le manque d'habiletés de communication, de protection et d'autodéfense influencent aussi cette tendance à une importante vulnérabilité.

5.2.2.3 Intervenir préventivement pour diminuer les risques de vulnérabilité

Pour diminuer la vulnérabilité des personnes ayant une déficience intellectuelle, les auteurs s'entendent sur la nécessité d'agir de façon préventive. Par exemple, grâce à l'enseignement à travers des programmes, mais également en rendant les environnements dans lesquelles les personnes déficientes intellectuelles évoluent plus sûrs, et où l'entraide et le soutien sont favorisés.

Des auteurs tels que Rocque, Langevin, Drouin, et Faille (1999), s'inquiètent toutefois des objectifs visés lors des projets mis en place pour les personnes en situation de handicap. Ils constatent que *"l'autonomie est posée comme finalité de l'intervention et de l'éducation auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Parents, professionnels des milieux de pratique et chercheurs y accordent une importance de premier ordre"* (pp. 36-37). Néanmoins, ce terme est peu clair et rarement défini. Par conséquent, les buts poursuivis sont bien souvent de l'ordre des intuitions des divers partenaires et les individus avec une déficience intellectuelle qui n'ont qu'une petite vingtaine d'années pour développer leurs capacités se voient victimes de ces décisions. Les objectifs étant identifiés en fonctions des intérêts de chacun, ils varient et les personnes avec une déficience intellectuelle finissent par être *"analphabètes, incapables d'utiliser et de gérer l'argent, totalement dépendantes de leur entourage quant aux soins personnels, aux habiletés domestiques, aux déplacements, etc., on imputera cet échec général à leurs incapacités intellectuelles"* (Rocque *et al.*, 1999, pp. 22-23). Suite à ces constats, Rocque *et al.* ont décidé de définir l'autonomie et ses

composantes car, pour que l'intervention puisse être réussie, il est primordial que les différents acteurs s'entendent dès le commencement sur la finalité de l'intervention pour ne pas nuire à l'individu déficient.

En plus de créer et adapter des outils permettant de prévenir la négligence et les abus, Mercier (2005) préconise des mesures de soutien pour les intervenants. Ces derniers font face à un environnement de travail stressant, où la pression est forte. De telles mesures permettent de superviser et valoriser la qualité des interventions, et ainsi agir préventivement. En outre, l'auteur soutient que la prévention ne passe pas uniquement par une intervention auprès de la population à risque et son environnement, mais également au niveau de la population générale par une lutte contre les idées préconçues (Mercier, 2005).

5.3 CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE À PRENDRE EN COMPTE LORS DE L'ADAPTATION DU TCIVP (WILSON ET AL., 1996/2011)

Au niveau du comportement adaptatif, cette population a souvent des capacités limitées (Schalock et al., 2010). Ces habiletés sociocognitives, qui assurent l'autonomie personnelle et sociale, et qui lorsqu'elles sont présentes permettent une certaine connaissance de la situation et la possibilité d'agir dessus (Pry et al., 1996), sont généralement absentes ou sous-développées chez les personnes déficientes. Ces limitations entraînent donc une vulnérabilité plus grande de la population déficiente intellectuelle. Ces individus n'ont pas toujours conscience de la situation, ne sont pas capables de comprendre les attentes et d'interpréter les comportements d'autrui, et d'agir dessus. Cette vulnérabilité peut entraîner des comportements inadaptés, comme la sujétion, ou dans le cas de notre recherche des réponses hasardeuses, pour tenter de répondre, selon eux, aux attentes et ne pas donner l'impression de ne pas avoir compris.

Les processus cognitifs nécessaires à la réussite des tests d'intelligence sont peu souvent enseignés aux personnes ayant une déficience intellectuelle (Tiekstra et al., 2009). De plus, souvent, leurs capacités : *de planification ; de processus pour la résolution de problèmes ; de pensée abstraite ; de compréhension des idées complexes ; pour l'apprentissage rapide et pour l'apprentissage par expérience*, ne sont pas reconnues

(Schalock et al., 2010; Wehmeyer et al., 2008 ; Wehmeyer & Obremski, 2012). Il faut donc, lors de la conception d'un test tel que le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011), créer un outil simple et compréhensible par tous, quelles que soient les capacités (CAST, 2011; Steinfeld, 2012).

Cette population présente également généralement d'autres limitations : *les ressources attentionnelles et mémorielles* (Rondal, 2009 ; Wehmeyer & Obremski, 2012). L'empan visuo-spatial et l'empan verbal étant réduits, les personnes avec DI montrent des déficits en mémoire de travail (MDT). Denaes-Bruttin *et al.* (2010) ont par exemple constaté que ces personnes utilisent peu ou pas le rappel des mots pour garder en mémoire des éléments. Ces difficultés au niveau de l'attention et de la mémoire peuvent nécessiter d'apporter des adaptations au TCIVP (Wilson et al., 1996/2011).

Les énoncés du TCIVP sont courts et simples, mais si la personne manque d'attention lors de la passation et/ou oublie la question ou les réponses proposées, elle risque de choisir une réponse au hasard. En effet, si la personne ne retourne pas à l'énoncé (par exemple, car elle a des difficultés en lecture) ou qu'elle ne demande pas au testeur de répéter le/les énoncé(s) qu'elle n'a pas entendu ou retenu pour ne pas faire apparaître sa difficulté face à la tâche (difficulté à se concentrer, à garder en mémoire, etc.), elle pourrait donner une réponse qui ne correspond pas à la réalité.

Concernant les *aptitudes linguistiques*, c'est-à-dire les processus cognitifs et les tâches cognitives liées à l'emploi du langage permettant la lecture, l'écriture et la compréhension verbale, elles sont restreintes chez les personnes déficientes par les limitations dans le fonctionnement intellectuel propre à cette population (Wehmeyer & Obremski, 2012). Ces capacités sont essentielles pour : le développement cognitif global que l'apprentissage de la lecture favorise ; l'amélioration de la qualité de vie ; ainsi que l'importance déterminante de cette capacité pour la participation sociale puisqu'elle permet l'indépendance dans la réalisation de tâches quotidiennes, l'affirmation de soi et l'autodétermination, la reconnaissance sociale et une perspective professionnelle (Martini-Willemin, 2011). Concernant notre étude, il est essentiel de tenir compte de ces difficultés linguistiques pour adapter les informations émises, par exemple en proposant différentes

représentations (écrites, orales, visuelles, etc.), mais également pour laisser à ces individus le temps de traiter les informations afin de ne pas les bousculer et éviter d'obtenir des résultats faussés car ils auraient répondu au hasard pour ne pas paraître incompetents, par exemple.

Pour pallier aux limitations, attentionnelles, mémorielles ainsi que les aptitudes linguistiques, les auteurs se réfèrent généralement aux représentations visuelles comme soutien. Effectivement, comme le constatent Brangier et Gronier (2000), il est plus facile de déchiffrer une image qu'un mot puisque la première fait directement référence à l'idée de ce qu'elle souhaite véhiculer, tandis que le mot nécessite un décodage préalable. De plus, cela s'explique par une plus grande aisance à se souvenir d'une image, celle-ci étant mieux préservée en mémoire qu'un matériel sémantique. Toutefois, malgré l'obstacle du décodage que présente la lecture de mots, ceux-ci ont l'avantage d'être sans ambiguïté comparativement aux icônes qui sont parfois difficiles à créer et à comprendre. Brangier et Gronier (2000) proposent alors de répondre à ce manque de précision iconique, lors de l'utilisation de représentations visuelles (icônes, photos, etc.), en insérant, si nécessaire, des mots car « *les objets graphiques composés de texte et d'image sont mieux compris que les objets composés uniquement de texte ou uniquement d'image* » (p.2). En outre, toujours selon Brangier et Gronier (2000), lors de la création d'images figurées, il sera important d'insister sur les éléments essentiels. Par exemple, en introduisant des symboles ou des mots clés pour insister sur les informations pertinentes.

5.4 SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

Les personnes présentant une déficience intellectuelle possèdent souvent plusieurs des caractéristiques présentées ci-dessus. Néanmoins, il est essentiel de garder à l'esprit l'importance de ne pas généraliser et considérer chaque personne individuellement. En effet, même si ces caractéristiques sont généralement présentes chez cette population, il existe des exceptions, et il faut tenir compte de cette diversité. Par exemple, alors que la majorité des personnes ayant une déficience intellectuelle ont de faibles capacités mnésiques, certaines surpassent la moyenne générale.

En outre, nous présentons ci-dessus les difficultés que peuvent rencontrer les personnes présentant une déficience intellectuelle dans divers domaines. Néanmoins, il ne faut pas oublier que ces individus sont également dotés de savoirs et savoir-faire. De plus, ils acquièrent des savoirs et de nouvelles compétences tout au long de leur vie. Pour que ces personnes puissent évoluer, développer leurs savoirs et savoir-faire, et que le soutien apporté soit efficace, il est primordial de garder à l'esprit qu'au-delà de leurs difficultés, ces personnes possèdent également de nombreuses capacités.

Par conséquent, nous ne pouvons intervenir convenablement auprès des individus ayant une déficience intellectuelle sans prendre en considération leurs particularités. Pour cela, il est primordial d'être informé des caractéristiques générales, tout en considérant chaque personne selon ses caractéristiques individuelles.

6. PRÉSENTATION DU TEST DE COMPÉTENCE INTERPERSONNELLE ET DE VULNÉRABILITÉ PERSONNELLE (WILSON ET AL., 1996/2011)

6.1 DESCRIPTION DU TCIVP (WILSON ET AL., 1996/2011)

Le test que nous souhaitons adapter, à savoir le *Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle* (TCIVP) (Wilson et al., 1996/2011) a été spécifiquement créé pour les personnes adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée. Il permet d'identifier, parmi cette population, les personnes les plus autonomes, respectivement les plus exposées à des phénomènes graves comme le sont les abus et la maltraitance, ainsi qu'à mesurer les bénéfices des programmes de prévention dans le domaine. Il vise donc à compléter les estimations cliniques et le jugement de l'entourage en cas de décisions majeures, telles que celle qui permettrait que la personne prenne une certaine indépendance tout en maîtrisant les risques liés à cette indépendance. Le TCIVP (Wilson et al., 1996/2001) mesure la vulnérabilité des personnes présentant une déficience intellectuelle, dans les relations et les situations sociales, à travers des problèmes à résoudre évoquant différentes situations de vie. La mesure de la vulnérabilité est possible grâce à l'analyse des choix de réponse de la personne.

Le test est constitué de vingt items, plus un item prévu pour s'exercer, représentant chacun une situation de vie. A chaque item sont associées trois réponses à choix qui correspondent chacune plus ou moins à des solutions que la personne pourrait donner. L'analyse des réponses sélectionnées par la personne permet de déterminer le niveau de vulnérabilité du sujet questionné. La figure qui suit présente les premiers items du TCIVP (Wilson et al., 1996/2001).

Item pour s'exercer

Si quelqu'un au travail vous embête toujours et vous frappe, vous devez :

- (a) Aller chez lui et vous battre avec lui
- (b) Le dire à vos éducateurs
- (c) Changer de travail

Test

Q_1 : Si vous marchez dans la rue et qu'un homme, que vous ne connaissez pas, vous demande de lui donner votre argent, vous devez :

R1_(a) : Donner votre argent à cet homme pour qu'il s'éloigne au plus vite

R1_(b) : Lui dire « non »

R1_(c) : Lui promettre que vous amènerez l'argent le lendemain

Q_2 : Si quelqu'un, que vous ne connaissez pas, se met en colère et vous crie dessus, vous devez :

R2_(a) : L'ignorer

R2_(b) : L'engueuler à votre tour

R2_(c) : Le frapper au visage

Figure 1: Premiers items tirés de la version traduite du TCIVP (Petitpierre, Noir, & Jungo, 2011).

6.2 ANALYSE DE LA TÂCHE TCIVP (WILSON ET AL., 1996/2011)

Pour répondre au *Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle* (Wilson et al., 1996/2011), les personnes interrogées vont solliciter différentes compétences nécessaires à la réussite du test :

L'attention : pour obtenir des résultats pertinents lors de la passation du TCIVP, les participants doivent être attentifs aux questions posées et à chacune des réponses proposées. En effet, si l'attention de la personne questionnée n'est pas suffisante, les réponses ne seront pas représentatives de la réalité vécue. Chaque réponse représentant un comportement pouvant être adopté en réponse à une situation de vie, si le participant donne des réponses aléatoires, les résultats obtenus au TCIVP seront faussés.

La mémoire : Afin de répondre aux questions de façon consciente, le participant doit maintenir suffisamment longtemps en mémoire la question posée, ainsi que les trois réponses, pour les traiter et choisir la réponse.

L'anglais/ le français : Le TCIVP n'existe actuellement qu'en anglais, version originale (Wilson et al., 1996) , et en français, version traduite (Petitpierre, Noir, & Jungo, 2011). Afin que le participant réponde en toute conscience au test, il faut s'assurer que ce dernier maîtrise l'un de ces deux idiomes et lui faire passer le TCIVP en utilisant la version correspondante.

7. ADAPTATION DU TCIVP (WILSON ET AL., 1996/2011)

7.1 QUELQUES ADAPTATIONS PROPOSÉES SELON LE CONCEPT D'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE

Comme pour tout test visant une population ciblée, il est primordial qu'il soit adapté à celle-ci. Pour apporter les soutiens nécessaires, nous allons nous référer aux principes de l'accessibilité universelle et les principes décrits par le concept d'accessibilité universelle à l'apprentissage, ainsi qu'à nos connaissances sur les personnes présentant une déficience intellectuelle.

Concernant l'accessibilité universelle, pour la conception de l'adaptation du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011), il nous semble pertinent de s'appuyer sur les quatre premiers principes (CAST, 2011), à savoir le *premier principe* qui souligne l'importance de rendre la conception utilisable par tous ; le *deuxième principe*, qui renvoie à la flexibilité d'utilisation et propose un large éventail en fonction des préférences et capacités individuelles, ce qui permet à tout individu de pouvoir participer et répondre au questionnaire, mais également d'intéresser le maximum de personnes, et ainsi, éviter des réponses hasardeuses. Le *troisième principe* nous semble également important à garder en tête lors de notre conception, puisque la création d'un outil simple et intuitif, permet à tous les individus de comprendre ce qui lui est demandé, et dans notre cas, de répondre en ayant compris les énoncés, ce qui permettra d'obtenir des réponses représentatives de la réalité vécue par les personnes questionnées. Finalement, le *quatrième principe* est bien évidemment essentiel, et est à la base de cette recherche, puisqu'il s'agit de permettre aux utilisateurs de percevoir les informations nécessaires, indépendamment des conditions ambiantes ou les capacités sensorielles de l'utilisateur grâce à la simplification ou l'adaptation du matériel. Il s'agit donc : de fournir des moyens de représentation ; de fournir des moyens d'action et d'expression multiples ; et de fournir des moyens d'engagement multiples (CAST, 2011).

Dans le cadre de cette recherche, les adaptations proposées peuvent faire appel à des capacités sensorielles suffisamment développées, comme par exemple la vue. Toutefois, les chercheurs « misent » sur la diversité des adaptations, et l'utilisation de différents sens (la vue et l'ouïe) et outils (les images, la parole et l'écrit) pour combler les éventuelles difficultés rencontrées par les individus testés. En effet, les personnes interrogées peuvent, par exemple, rencontrer des difficultés : pour lire les images car elles sont trop petites ou entendre l'énoncé car le testeur lit trop rapidement, trop lentement ou pas assez fort, etc., mais les adaptations pour la compréhension d'un même énoncé étant variées, cela devrait permettre de pallier à ces difficultés.

En ce qui concerne l'adaptation du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011), il est pertinent de s'intéresser au premier principe : fournir des moyens de représentation, car tous les individus sont différents et il faut permettre à chacun, quelles que soient ses capacités physiques ou intellectuelles, de pouvoir répondre consciemment au questionnaire. Ci-

dessous, nous allons donc développer ce principe et proposer des idées d'adaptations. Nous souhaitons ainsi relever dans un deuxième temps les adaptations mises en œuvre pour le TCIVP.

Il faut savoir que chaque individu diffère dans sa façon de percevoir et comprendre les informations, il n'y a donc pas de représentation optimale pour tous, mais il faut offrir des options de représentation :

Il faut offrir des options pour la perception (langage, expressions et symboles), afin d'éviter à la personne de devoir fournir des efforts extraordinaires ou faire appel à une assistance. Pour réduire les obstacles et permettre à tous l'accessibilité à l'information, le créateur de la conception peut faire appel à différentes modalités, telles que la vision, l'ouïe, le toucher, pour transmettre la même information. Il peut également permettre à l'utilisateur d'ajuster le format de l'information reçue, par exemple, agrandir un texte, amplifier un son.

Pour permettre d'adapter le matériel à chaque individu, nous pouvons imaginer faire appel à des documents numériques, où l'affichage des informations est malléable et personnalisable, plutôt que l'impression qui suppose un affichage fixe et permanent.

Il s'avère important d'utiliser plusieurs moyens pour transmettre l'information. En effet, même si les informations auditives sont particulièrement efficaces pour faire passer une information, elles transmettent l'émotion et la signification. Par conséquent, si l'information auditive est la seule méthode de transmission d'information, elle peut être un obstacle à la compréhension de l'information pour les personnes atteintes d'une déficience auditive, pour les apprenants qui ont besoin de plus de temps pour traiter l'information, ou pour les individus qui ont des difficultés de mémoire. Différentes alternatives peuvent être proposées (CAST, 2011). Par exemple, il est possible d'utiliser la transcription écrite, la langue des signes ou même d'utiliser : des émoticônes, des symboles ou des images.

L'information visuelle, les images, les graphiques, les animations ou les textes, sont souvent utiles pour la transmission de l'information. Toutefois, tous les individus ne sont pas

égaux face à ce type d'information. D'une part, l'information visuelle peut être perçue différemment selon l'individu. Par exemple, une personne avec un trouble du spectre autistique (TSA) peut s'intéresser à des détails qui laisseraient les autres individus indifférents (Williams & Wright, 2010). D'autre part, les personnes ayant une déficience visuelle ou celles qui ne sont pas familières à ce type de graphisme sont défavorisées. De plus, l'information visuelle peut avoir plusieurs significations complexes et les interprétations peuvent varier en fonction des facteurs contextuels et la base de connaissance de chacun. Les alternatives non-visuelles permettent donc de s'assurer que toutes les personnes accèdent de façon égalitaire à l'information. Pour ce faire, il est possible de fournir des descriptions (par écrit ou à l'oral), permettre de se référer à des équivalents au toucher (graphiques tactiles ou objets de référence), etc.

En fonction du milieu culturel et familial, ainsi que des capacités de chacun, les formes de représentation linguistiques ou non-linguistiques (photos, images, etc.) peuvent être interprétées différemment. Par conséquent, les inégalités pouvant surgir si l'information n'est présentée que sous une seule forme de représentation, il est essentiel pour la clarté et l'intelligibilité de s'assurer que d'autres types de représentations sont prévues. Pour rendre les informations accessibles à un maximum d'individus, nous pouvons :

Clarifier le vocabulaire et les symboles. Il est par exemple possible de pré-enseigner le vocabulaire et les symboles ou intégrer un soutien pour le vocabulaire ou les symboles comme des notes de bas de page, des explications, des illustrations.

Clarifier la syntaxe et la structure. Pour éviter que celles-ci n'influencent sur la compréhension, car elles sont peu évidentes ou non familières, il faut fournir des représentations alternatives qui permettent de clarifier et de rendre plus explicites ces informations. Il s'agit, par exemple, de souligner les mots de transition ou créer des liens entre les idées.

Apprendre à déchiffrer, les chiffres, les mots et les symboles pour en comprendre le contenu. Toutefois, nous n'accédons pas avec la même rapidité à la lecture fluide et automatique. Les individus plus lents auront donc plus de peine à décoder et donc à traiter

l'information et la comprendre. Lorsque l'objet d'instruction n'est pas la capacité de décoder, il est possible de fournir différentes formes de soutien pour contourner le décodage (CAST, 2011). Par exemple, accompagner la lecture d'un livre avec l'accompagnement de l'enregistrement d'une voix humaine.

Tous les individus ne maîtrisent pas toujours la langue dominante (par exemple, une personne vivant en Suisse romande peut avoir des difficultés en français si elle vient de la Suisse alémanique ou de l'étranger). Pour permettre aux individus d'accéder aux informations, des alternatives linguistiques doivent être proposées. Il est possible, par exemple, d'illustrer le texte, de traduire les mots clés dans la langue maternelle, de fournir des outils de traduction, tels que la traduction électronique, ou encore, intégrer du non-linguistique comme le visuel (tableau, graphique, vidéo, photographie, etc.) pour soutenir et clarifier le vocabulaire.

7.2 ADAPTATIONS APPORTÉES AU TCIVP (WILSON ET AL., 1996/2011)

Suite aux différentes observations, nous avons imaginé les adaptations nécessaires au TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) pour le rendre accessible aux personnes avec une déficience intellectuelle légère à modérée. Deux types d'adaptations sont proposés : les adaptations apportées au matériel et les adaptations apportées au niveau de la passation. Celles-ci sont résumées au sein de la figure ci-dessous. Nous souhaitons ainsi créer un outil simple d'utilisation et de compréhension, qui permette à des personnes ayant différentes capacités d'y répondre en toute conscience. Dans le cadre de cette recherche, nous espérons réduire au maximum les obstacles que peuvent rencontrer les personnes avec une déficience intellectuelle lors de la passation du TCIVP.

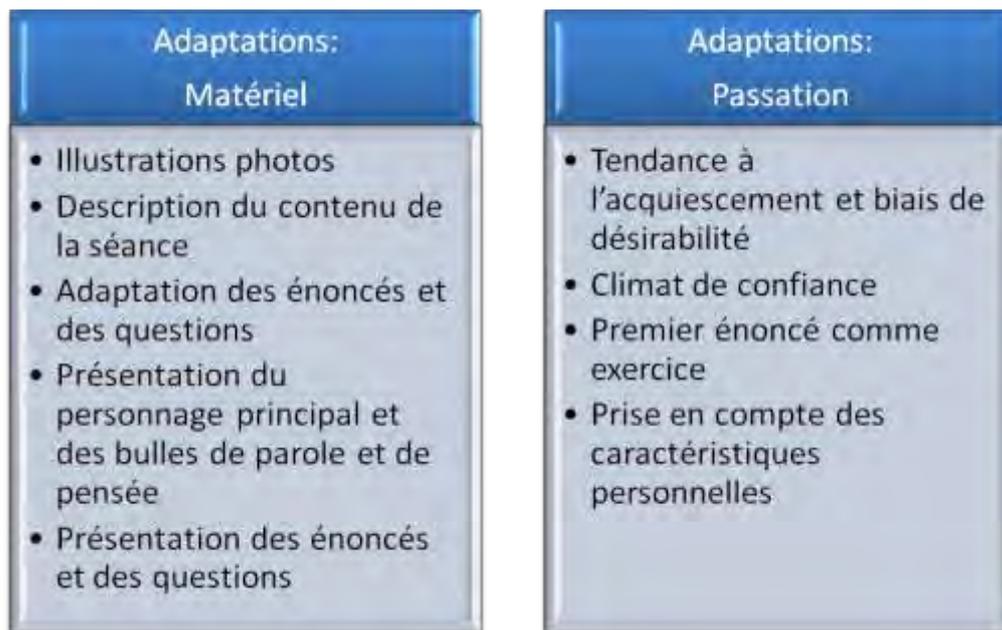


Figure 2: Adaptations proposées pour le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) au niveau du matériel et de la passation.

Les personnes présentant une déficience intellectuelle présentant souvent un manque de confiance en soi (Haelewyck & Nader-Grosbois, 2004), une limitation de la mémoire de travail et ayant la volonté de paraître compétentes (Denaes-Bruttin et al., 2010 ; Petitpierre, 2011), les réaménagements proposés pour le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) vont tenter de :

Faciliter la compréhension de l'énoncé ;

Décharger la mémoire de travail ;

Faciliter l'expression de la réponse.

7.2.1 Adaptations au niveau du matériel

Il faut présenter un questionnaire simple et compréhensible permettant de dépasser les obstacles dus aux limitations au niveau des aptitudes linguistiques (Martini-Willemin, 2011 ; Wehmeyer & Obremski, 2012), ainsi qu'aux ressources attentionnelles et mémorielles

(Rondal, 2009 ; Wehmeyer & Obremski, 2012). Pour ce faire, nous avons adapté le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) de la façon suivante :

7.2.1.1 Illustrations photos

La principale adaptation proposée par cette recherche est d'apporter un soutien visuel pour faciliter l'accès et le retour aux énoncés. Pour ce faire, nous avons créé des illustrations photos pour chaque énoncé, question et réponse du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) en fonction du sexe de la personne interrogée. En effet, pour permettre aux participants de s'identifier plus facilement au personnage principal qui vit les différentes histoires qui lui sont racontées, nous avons créé deux versions : l'une avec un homme dans le rôle principal, et l'autre avec une femme.

Cette adaptation a entraîné plusieurs modifications sur le test. Comme nous allons le voir ci-dessous, il a fallu repenser et adapter le test, tant au niveau de la description, de la présentation des énoncés, que dans la façon de l'aborder.

7.2.1.2 Décrire le contenu de la séance

Dans la version du TCIVP de Wilson et al. (1996/2011), le texte d'introduction semble trop long et complexe. Nous nous sommes donc inspirés des modifications proposées par Beaufort (communication personnelle, 8 mars 2012) pour créer un énoncé plus simple et accessible à tous :

Je vais vous lire des petites histoires qui sont arrivées à Pierre/Marie, lorsqu'il/elle était en présence de sa famille, de ses amis ou de personnes qu'il/elle ne connaissait pas. Je vais vous demander d'écouter attentivement et de me dire parmi les trois réponses proposées celle qui correspond le mieux à la réaction que Pierre/Marie aurait dû/avoir.

Le testeur rappelle au participant qu'il/elle peut à tout moment lui demander de répéter l'énoncé. Il/elle ne doit pas hésiter à s'exprimer s'il/elle ne comprend pas quelque chose.

7.2.1.3 Énoncés et questions adaptés au sexe de l'interviewé

Pour permettre aux personnes interrogées de s'identifier plus facilement au personnage principal, il semble pertinent de créer deux versions. Dans la version masculine, le personnage principal s'appelle Pierre et dans la féminine, Marie.

Suite à l'apport des illustrations photos comme soutien à la lecture des énoncés et à la création des personnages principaux, les énoncés des questions et réponses du test ont dû être légèrement modifiés. D'une part, il a fallu accorder chaque énoncé pour la version féminine. D'autre part, le test ne s'adressant plus au participant directement, mais il raconte l'histoire qui est arrivée à un personnage principal. Il a donc fallu modifier la formulation du questionnaire. Alors que dans la version originale (Wilson et al., 1996/2011) (Annexe 1), l'énoncé s'adresse directement au participant et le questionne quant à son comportement face à ce type de situation, la version adaptée (Petitpierre, Noir & Jungo, 2011) questionne le participant quant au comportement que devrait adopter le personnage principal, Pierre (Annexe 4) ou Marie (Annexe 5). Même si le test n'interroge pas directement la personne sur ses comportements, nous pensons qu'en s'identifiant au personnage principal, ses réponses seront le reflet de ce qu'elle pense être un comportement adapté. Ces modifications semblent avoir l'avantage de questionner la personne sur ses compétences interpersonnelles et sa vulnérabilité, tout en préservant une certaine distance entre la situation vécue et le participant, ce qui lui permettra certainement d'être plus libre dans ses réponses.

Ces adaptations visent à faciliter l'accès aux énoncés et interpeller directement la personne interrogée. En effet, si la personne interrogée ne se sent pas directement concernée et intéressée, elle peut, par exemple, manquer d'intérêt et ne pas s'investir dans la tâche. En permettant aux individus de se sentir concernés, nous souhaitons augmenter leur motivation face à la tâche demandée et obtenir des résultats plus précis quant à leur attitude face à des situations de vie telles que celles proposées par le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011). Néanmoins, il faut garder à l'esprit qu'en situation réelle, les personnes n'agissent pas toujours comme elles le souhaitent, comme elles le disent ou comme elles pensent qu'il soit bon d'agir.

7.2.1.4 Présenter le personnage principal et les bulles de parole et de pensée

Après avoir décrit le contenu de la séance, le testeur présente une photo portrait du personnage principal : Pierre (Annexe 4) ou Marie (Annexe 5), selon le sexe de la personne interrogée, et s'assure que le participant sache lire les bulles de parole et de pensée.

Tout d'abord, le testeur s'assure que le participant reconnaisse le personnage principal sur les photos. Pour ce faire, il présente une photo portrait de Marie ou Pierre, selon le sexe de cette personne, et il lui demande de l'identifier sur trois photos prises au hasard dans le test.

Ensuite, le testeur présente au participant une fiche où sont représentées une bulle de parole et une autre de pensée (Annexe 6) et vérifie si le participant lit correctement les bulles. Si ce dernier dit n'avoir jamais vu ces bulles ou s'il ne les décrit pas correctement, le testeur fait remarquer la différence au niveau physique entre la bulle de parole et celle de la pensée, puis il explique au participant comment lire chaque bulle : la bulle de parole signifie que la personne s'exprime ; la bulle de pensée signifie que la personne songe à quelque chose. Il lui explique alors que ces bulles apparaîtront sur certaines images pour l'aider à mieux les comprendre. Pour s'assurer de la bonne lecture des bulles de parole et de pensée, il est possible d'effectuer, en amont, un travail sur la lecture de ces dernières.

Le testeur peut laisser la photo portrait du personnage principal, ainsi que la fiche avec les bulles de parole et de pensée à disposition du participant tout au long du test.

7.2.1.5 Présenter chaque question avec ses réponses sur des pages distinctes

Chaque question et chacune de ses réponses est présentée indépendamment des autres sous forme de « *fiche* ». Sur chaque « *fiche* » est rédigée la question sous forme de texte avec une illustration photo en dessous, puis les trois réponses proposées sont alignées en dessous avec chacune l'énoncé écrit au-dessus de l'image (Annexe 7).

7.2.2 Adaptation au niveau de la passation

7.2.2.1 Vérification de la tendance à l'acquiescement et du biais de désirabilité

Nous savons que les personnes présentant une déficience intellectuelle ont tendance à acquiescer même si la réponse ne correspond pas à leur avis réel, puisque cette attitude leur permet de ne pas paraître incompetentes (Petitpierre, 2011). Ce comportement s'explique par un manque d'autonomie suite à de nombreuses années de vie institutionnelle où elles se confrontaient aux figures autoritaires (Mercier, 2005). Lorsque la personne avec une déficience intellectuelle est interrogée par un chercheur non familier ou un professionnel qui a autorité, les risques sont alors l'emprise, la désirabilité, la tendance à l'acquiescement et la crainte (Petitpierre, 2011). Pour ces raisons, avant d'administrer le test, nous devons nous assurer que les participants comprennent les questions et se sentent suffisamment en confiance pour exprimer leur opinion réelle, c'est-à-dire qu'ils ne répondent pas au hasard. Il faut éviter des situations où l'individu donne une réponse uniquement pour se débarrasser de la tâche ou même parce que son handicap l'empêche de répondre autrement sans exprimer sa difficulté. Par exemple, si la mémoire de travail est peu performante la personne risque de sélectionner automatiquement la dernière proposition qui lui est donnée.

Notre objectif est de proposer un questionnaire accessible à toute personne présentant une déficience intellectuelle. Nous nous attendons à ce que, lors du questionnaire, la personne interrogée comprenne ce qui lui est demandé et ne se sente pas obligée de répondre de façon à satisfaire son interlocuteur. Ainsi, nous espérons obtenir des réponses réfléchies, qui correspondent à ce que pense et vit quotidiennement la personne.

7.2.2.2 Climat de confiance

Avant même de débiter la passation du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011), il sera primordial d'instaurer un climat de confiance (Guillemette et Boisvert, 2003). Créer une

situation de passation où l'individu se sente en confiance, comme présenté par Petitpierre (2011), c'est-à-dire :

Etablir des contacts sur un mode amical ou neutre : veiller à s'habiller d'une façon qui ne génère pas l'anxiété ; être prêt à s'engager dans des rituels sociaux simples (prendre une tasse de thé, rencontrer les autres résidents du groupe, etc.) ; situer le cadre des échanges dans des lieux connus et familiers ; manifester une attention aux réponses données et une confiance dans une manière dont la question a été comprise. (p. 27)

7.2.2.3 Premier énoncé présenté comme un exercice

Il permet à la personne testée de prendre connaissance avec le matériel et avec ce qui lui est demandé sans craindre de se tromper. L'interprétation des représentations visuelles pouvant varier d'une personne à l'autre, il semble pertinent d'exercer la personne évaluée à leur lecture. Présenter le premier énoncé comme exercice permet à la personne de se familiariser avec le type de questions posées, le fonctionnement de ce type d'évaluation, et également avec les illustrations photo.

Il permet au testeur de prendre connaissance avec la personne évaluée, ainsi que d'avoir un aperçu de ses capacités. Il peut alors imaginer, grâce aux renseignements transmis par les intervenants (éducateurs, parents, etc.) et ce premier aperçu, adapter son intervention (répéter les énoncés, proposer à la personne testée de retourner aux illustrations photo, etc.).

7.2.2.4 Prise en compte des caractéristiques personnelles

Finalement, étant donné les limitations attentionnelles et mémorielles, ainsi que la vulnérabilité de cette population, il faut que la personne puisse répondre en toute conscience, et non pas pour satisfaire l'interlocuteur ou pour se libérer de la tâche. Il faut donc dès le départ permettre à la personne :

De prendre son temps ;

De retourner à la question (sous forme de texte et d'illustration en mettant la feuille d'énoncé à disposition) ;

De demander des précisions à l'interviewer ;

De lui répéter si nécessaire les énoncés une ou plusieurs fois.

L'objectif est de pallier aux difficultés attentionnelles et mémorielles (Rondal, 2009 ; Wehmeyer & Obremski, 2012) en diminuant la charge cognitive, grâce à l'utilisation de différentes sortes de représentations (CAST, 2011) :

La représentation orale à travers la lecture des énoncés ;

La représentation écrite grâce à la présentation des énoncés sous forme de texte ;

La représentation visuelle en proposant des illustrations photo où l'information pertinente est soulignée, si nécessaire, grâce à une représentation symbolique (Brangier et Gronier, 2000).

Nous espérons ainsi permettre une meilleure compréhension des énoncés et proposer une aide-mémoire accessible à tous afin d'éviter les réponses dues au hasard, car la personne n'aurait pas compris l'énoncé, l'aurait oublié, ou bien, car elle ne souhaiterait pas paraître incompétente.

8. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESE

Dans cette recherche exploratoire, nous avons souhaité adapter le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) aux personnes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée. Pour ce faire, nous cherchons à valider des supports figuratifs représentant les énoncés du TCIVP dans le but d'apporter par la suite un soutien visuel à ce test. Pour nous assurer de l'utilité de nos adaptations, la recherche menée tentera donc de répondre à la question suivante :

Question de recherche : Si nous représentons les situations de vie du TCIVP grâce à des supports figuratifs (photographies et pictogrammes), est-il possible de représenter le contenu des énoncés par des illustrations ?

Afin de répondre à notre question de recherche, nous testerons l'hypothèse suivante : il est possible de représenter le contenu des énoncés du TCIVP par des illustrations.

La vérification de cette hypothèse nous semble essentielle car, d'après nous, si les adaptations permettent une meilleure compréhension des items, les résultats seront plus représentatifs de la réalité vécue par les personnes questionnées.

III. PARTIE EMPIRIQUE

1. MÉTHODOLOGIE

Afin de vérifier la correspondance énoncés-illustrations, nous avons imaginé une série de tests se déroulant en deux étapes :

1^{ère} étape : Lors d'un entretien individuel, nous avons vérifié la compréhension de chaque illustration présentée individuellement à un certain nombre de participants (n = 5)⁷

2^{ème} étape : Lors d'un entretien individuel, nous avons demandé à l'ensemble des participants de désigner, pour chaque énoncé, l'illustration correspondante parmi trois choix proposés (*situation critique (V1)*, *situation approximative (V2)* et *situation hors contexte (V3)*).

Les résultats de la première étape ont été transcrits et ensuite analysés (Annexe 8). Ils ont permis, lorsque cela était nécessaire, de modifier les illustrations, en vue de la deuxième étape, en fonction des observations émises par les personnes interrogées.

Les résultats de la deuxième étape ont, quant à eux, été retranscrits sur un tableau de correction (Annexe 9) et nous avons ainsi pu observer et commenter le total de réponses correspondant à nos attentes (*situation critique (V1)*).

1.1 PARTICIPANTS

1.1.1 Population représentée dans la recherche

Comme présenté dans le tableau 1 qui suit, la recherche a été menée auprès de trente-sept participants : vingt-sept adultes entre 18 et 58 ans avec une déficience légère à modérée recrutés auprès de deux institutions genevoises ; ainsi que dix enfants de 4 à 8 ans

⁷ Lors de l'analyse des résultats, nous avons vérifié la compréhension de chaque illustration présentée individuellement pour seulement 4 participants. En effet, la tâche semble ne pas avoir été prise au sérieux par l'un des participants.

vivant à Genève et ses alentours recrutés grâce à un réseau d'amis, de collègues et de la famille.

Tableau 1 : Population, âge et nombre de participants à la recherche

Groupe	Population	Age	Nbre de participants
G1	Personnes avec une déficience intellectuelle légère à modérée	Adulte (18 à 58 ans)	27
G2	Jeunes enfants	4 à 8 ans	10

Le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) s'adressant aux personnes adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée (QI<70 et âge mental estimé entre 4 et 8 ans), nous avons choisi de tester nos illustrations auprès : d'adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée, mais également, d'enfants entre 4 et 8 ans. Nous avons choisi des enfants de cet âge, car leur âge correspond à l'âge mental estimé pour les personnes visées par le TCIVP.

1.1.2 Répartition des participants en sous-groupes

Pour l'évaluation de la correspondance entre l'énoncé et l'illustration que nous jugeons représentative, et qui pourrait donc être utilisée lors de la passation du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011), nous avons fait appel à deux groupes différents (**G1** ; **G2**). Dans le **G1**, nous avons créé deux sous-groupes (**SSG1_a** ; **SSG1_b**).

Nous avons décidé de ne vérifier la compréhension de chaque illustration prise individuellement qu'auprès de cinq personnes (**SSG1_a**) du groupe **G1** (adultes avec une déficience intellectuelle légère à modérée). Nous avons pris cette décision car ce test est très long (environ 1h30), puis ces même individus doivent participer au deuxième test d'une durée d'environ 30 minutes. L'investissement en terme de temps étant très conséquent pour les institutions, nous nous sommes limité à ce petit nombre de participants.

Les participants du sous-groupe **SSG1_a** ont tous été recrutés dans la même institution. Tandis que les participants du sous-groupe **SSG1_b** viennent de deux institutions différentes et indépendantes. Cette décision n'a pas été prise volontairement, mais suite à des contraintes temporelles. Les individus du sous-groupe **SSG1_a** ont été désignés par les éducateurs de l'institution en fonction de leurs capacités. Ils ont désigné les individus perçus comme plus à même à répondre au test, c'est-à-dire avec de bonnes capacités à s'exprimer oralement.

1.1.3 Passation en deux étapes

Une série de tests se déroulant en deux étapes ont été imaginés pour vérifier la correspondance énoncé-illustration. La première étape a duré environ 1h30 et a permis de vérifier la compréhension de chaque illustration prise individuellement auprès d'adultes avec une déficience intellectuelle légère à modérée du sous-groupe **SSG1_a**. La deuxième étape a duré environ 30 minutes et a permis de vérifier la correspondance énoncé-illustration auprès d'adultes avec une déficience intellectuelle légère à modérée (**G1**), mais également auprès d'enfants de 4 à 8 ans (**G2**), âge mental estimé pour les adultes avec une déficience intellectuelle légère à modérée. Ces étapes sont résumées au sein du tableau qui suit (cf. tableau 2).

A partir de ce tableau, nous pouvons observer un déséquilibre important entre l'échantillon de participants adultes avec une déficience intellectuelle légère à modérée (**G1**) et l'échantillon d'enfants entre 4 et 8 ans (**G2**). Nous avons choisi un échantillon plus grand pour le groupe **G1** (adultes avec une déficience intellectuelle légère à modérée) puisqu'il s'agit de la population ciblée par le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011). L'échantillon du groupe **G2** est quant à lui plus petit, puisqu'il s'agit de comparer les résultats pour la correspondance énoncé-illustration auprès d'une autre population que celle ciblée par le TCIVP, tout en tenant compte et en faisant correspondre l'âge de ces participants (**G2**) à l'âge mentale de ceux du groupe **G1** (AM : entre 4 et 8 ans).

Tableau 2 : *Consignes pour chaque sous-groupe questionné lors de l'évaluation de la correspondance énoncés-illustrations*

Groupe	Sous-groupe	Consignes	Nbre de participants	Temps
G1	SSG1_a	Décrire chaque illustration individuellement,	5 Adultes avec une DI légère à modérée	1h30
		Puis, désigner pour chaque énoncé l'illustration qui correspond parmi les trois choix proposés	5 Adultes avec une DI légère à modérée	30 min
	SSG1_b	Désigner pour chaque énoncé l'illustration qui correspond parmi les trois choix proposés	27 Adultes avec une DI légère à modérée	30 min
G2	-	Désigner pour chaque énoncé l'illustration qui correspond parmi les trois choix proposés	10 Jeunes enfants	30 min

Le testeur lit chaque énoncé à haute voix et répète si nécessaire.

1.1.3.1 Première étape de passation

En vue d'améliorer les illustrations, si besoin, le testeur demande dans un premier temps au sous-groupe **SSG1_a** de décrire chaque illustration qui leur a est présentée.

Si les participants donnent leur accord pour l'utilisation du dictaphone lors de l'entretien (**01** et **04**), les données sont enregistrées et retranscrites (Annexe 10 et Annexe 11). Pour les participants refusant d'être enregistrés (**02** et **05**), le testeur prend note pendant l'entretien de leurs descriptions des illustrations photos (Annexe 12 et Annexe 13).

1.1.3.2 *Deuxième étape de passation*

Après avoir vérifié la compréhension de chaque illustration photo individuellement lors de la première étape, le testeur compare leur compréhension (Annexe 8). Pour ce faire, il met en perspective les réponses de chaque participant pour chaque item, et il vérifie si ce dernier fait apparaître des éléments qu'il juge importants. L'importance des éléments est déterminée en fonction de leur utilité pour comprendre l'illustration une fois que celle-ci sera mise en relation avec l'énoncé (Annexe 8). Grâce aux observations suite à la première étape, le testeur procède, si cela lui semble nécessaire, à certains changements sur les illustrations photos.

Suite à ces changements, et afin de vérifier la correspondance entre l'énoncé et l'illustration que nous jugeons représentative, le testeur demande au **G1**, au **SSG1_a** et au **SSG1_b**, ainsi qu'au **G2** de désigner pour chaque énoncé l'illustration qui correspond parmi les trois choix proposés.

Les résultats de chaque participant pour la correspondance entre l'énoncé et l'illustration sont consignés dans un *tableau de correction* (Annexe 9).

1.2 INSTRUMENTS

1.2.1 Illustrations

Pour la création des illustrations qui serviront à la passation du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011), nous avons cherché à représenter les énoncés, questions et réponses, à l'aide de photographies et de pictogrammes. Notre objectif est de créer des images au plus près des situations présentées dans le test.

Néanmoins, afin de vérifier la correspondance de nos illustrations avec les énoncés, nous avons décidé pour chaque question et chacune de ses trois réponses, de créer deux illustrations que nous ne jugeons pas représentatives de l'énoncé. Pour chaque énoncé, nous avons donc trois illustrations.

Tableau 3 : Type de situation correspondant à chaque vignette créée pour les énoncés

Illustration	Type de situation	Illustration représentative de l'énoncé selon les chercheurs
V1	<i>Situation critique</i>	Représente correctement l'énoncé
V2	<i>Situation approximative</i>	Présente une situation ressemblante à celle de l'énoncé mais avec un élément qui ne correspond pas. Par exemple, une expression différente comme échanger une situation ou la personne crie pour obtenir de l'argent, avec une situation où la personne demande d'échanger un billet contre des pièces qui sont équivalentes à la même somme
V3	<i>Situation hors contexte</i>	Illustre une situation qui est hors du contexte de l'énoncé.

1.2.2 « Fiche » permettant de vérifier la correspondance énoncé-illustration

Chaque question et chacune de ses trois réponses sont présentées séparément aux participants (Annexe 15). Pour ce faire, nous avons créé une « fiche » avec trois vignettes (**V1**, **V2** et **V3**) pour chaque énoncé. Sur chaque « *fiche* » est rédigée la question sous forme de texte avec, en dessous, trois illustrations photo (**V1**, **V2** et **V3**) que nous avons réparti de façon aléatoire (**A.**, **B.** et **C.**). Les participants doivent désigner, pour chaque question et chacune de ses trois réponses, l'illustration qui rend compte de l'énoncé.

1.2.3 Tableau de correction permettant de vérifier la correspondance énoncé-illustration

Lors de la deuxième étape de passation, le testeur souhaite vérifier la correspondance entre l'énoncé et l'illustration (**V1**). Le testeur va donc demander au **G1**, au

SSG1_a et au **SSG1_b** de désigner pour chaque énoncé l'illustration qui correspond parmi les trois choix proposés.

Il va alors reporter chaque résultat dans le *Tableau de correction* (Annexe 9). Lors de la correction, le testeur s'aura si, pour chaque énoncé, les participants désignent majoritairement la vignette **V1** (*Situation critique*) comme espéré, ou bien, si leur choix se porte majoritairement sur l'une (**V2**) ou l'autre (**V3**) des vignettes proposées. Ainsi, en plus d'informer le testeur sur la correspondance énoncé-illustration attendue, c'est-à-dire un choix prépondérant pour la **V1**, le testeur obtient des informations sur les autres vignettes (**V2** et **V3**) et leur pertinence pour illustrer l'énoncé.

Nous pensons que ces informations peuvent s'avérer utiles en particulier pour les **V2** (*situation approximative*), puisqu'elles présentent une situation ressemblante à celle de l'énoncé. Elle peut donc porter à confusion, ou peut-être même, être plus représentative de l'énoncé que la vignette (**V1**) désignée par le testeur comme *situation critique*, c'est-à-dire qui représente correctement l'énoncé.

1.2.4 Matériel et influences

Lorsqu'un matériel est créé, il faut être attentif à ce qu'il n'influence pas les réponses obtenues. Par exemple, une photo avec une dimension différente que les autres peut attirer l'attention du participant et influencer sa réponse.

Pour éviter ce type d'influence, sur chaque « fiche », les illustrations photo doivent répondre aux mêmes critères :

Le format de l'illustration photo est identique ;

Si une illustration photo est accompagnée d'une bulle (parole ou pensée), d'une icône ou autre, les autres photos doivent également en posséder ;

Les bulles doivent aller dans le même sens sur toutes les illustrations photo.

1.3 PROCÉDURE

1.3.1 *Climat de confiance*

Avant de vérifier les illustrations auprès des participants, le testeur doit instaurer un climat de confiance. Pour ce faire, il doit veiller au bien-être de la personne interrogée et créer une situation de passation où l'individu se sente en confiance (Guillemette et Boisvert, 2003 ; Petitpierre, 2011).

1.3.2 *Caractéristiques personnelles*

Prendre en compte les caractéristiques personnelles (limitations attentionnelles, limitations mémorielles et vulnérabilité) et, si nécessaire, adapter l'intervention (laisser du temps, retourner à la question, répondre aux questions du participant, répéter si nécessaire les énoncés une ou plusieurs fois) permet à tous les individus de répondre en toute conscience.

1.3.3 *Méthodes de passation et influences*

Le testeur (son attitude) et les méthodes de passation (l'organisation des séances) peuvent influencer les résultats. En plus d'instaurer un climat de confiance et de prendre en compte les caractéristiques personnelles de chaque participant, il s'agit donc également d'organiser la séance de façon à ne pas influencer les réponses obtenues.

Pour éviter d'influencer les réponses obtenues, le testeur doit impérativement commencer, **pour le sous-groupe (SSG1_a)**, par la description des illustrations. Le testeur ne doit révéler les énoncés que lorsqu'il présente les « fiches » pour l'évaluation de la correspondance énoncé-illustration. En effet, le contenu des énoncés peut diriger la pensée des participants. Ainsi, si les énoncés sont dévoilés avant l'évaluation de la représentation que se font les participants de chaque illustration, la lecture des illustrations n'est plus « naturelle » mais dirigée par le contenu des énoncés.

1.3.4 Contenu de la séance

1.3.4.1 Sous-groupe : SSG1 a

L'évaluation est répartie sur deux séances :

Première séance

➤ Description de la séance

Le testeur débute la séance en présentant son contenu et ce qui est attendu de la personne testée :

L'exercice que je vous propose va se dérouler sur deux séances. Aujourd'hui, je vais vous présenter une série d'illustrations photo qui racontent des petites histoires qui sont arrivées à Pierre (ou Marie en fonction du sexe de la personne testée), lorsqu'il(elle) était en présence de sa famille, de ses amis ou de personnes qu'il(elle) ne connaissait pas. Je vais vous demander pour chaque illustration photo de me décrire ce que vous voyez.

Suite à cette introduction, le testeur montre une à une les illustrations aux participants du sous-groupe **SSG1_a**. Lorsque ces derniers ont accepté au préalable l'utilisation du dictaphone, le testeur enregistre les réponses des participants et les retranscrit ensuite, si les participants refusent l'utilisation de cet outil de récolte de données, il prend note de leurs descriptions des illustrations.

Deuxième séance

➤ Description de la séance

Le testeur débute la séance en présentant son contenu et ce qui est attendu de la personne testée :

Je vais vous lire des énoncés des petites histoires qui sont arrivées à Pierre (ou Marie en fonction du sexe de la personne testée), lorsqu'il(elle) était en présence de sa famille, de

ses amis ou de personnes qu'il(elle) ne connaissait pas. Je vais vous demander d'écouter attentivement et de me dire parmi les trois illustrations (photographies) proposées celle qui représente l'énoncé.

➤ Présentation du personnage principal

Après avoir décrit le contenu de la séance, le testeur présente une photo portrait du personnage principal : Pierre (Annexe 4) ou Marie (Annexe 5), selon le sexe de la personne interrogée. Ensuite, il demande au participant de désigner, Marie ou Pierre, sur des photos prises aléatoirement parmi les adaptations photos proposées pour le TCIVP. Le testeur laisse la photo portrait du personnage principal à disposition du participant tout au long du test.

➤ Présentation des bulles de parole et de pensée

Le testeur présente au participant une fiche où sont représentées une bulle de parole et une autre de pensée (Annexe 6). Il lui explique que ces bulles apparaîtront sur certaines images pour l'aider à mieux les comprendre. Il demande alors au participant s'il/elle reconnaît ces bulles :

Si la réponse est « oui », il demande où il/elle les a déjà vues et à quoi elles servent, c'est-à-dire comment les différencier physiquement et comment les lire.

Si la réponse est « non », il demande à la personne s'il/elle a déjà lu des bandes dessinées. Puis, il interroge la personne sur les différences physique qu'il constate entre les deux bulles. Enfin, le testeur explique au participant comment lire chaque bulle : la bulle de parole signifie que la personne s'exprime ; la bulle de pensée signifie que la personne songe à quelque chose.

Le testeur laisse la fiche avec les bulles de parole et de pensée à disposition du participant tout au long du test.

Si la personne ne comprend pas ce qui lui est demandé, le testeur se doit de compléter l'explication.

1.3.4.2 Groupe et sous-groupe : SSG1 b ; G2

Une seule séance

➤ Description de la séance

Le testeur débute la séance en présentant son contenu et ce qui est attendu de la personne testée :

Je vais vous lire des énoncés des petites histoires qui sont arrivées à Pierre (ou Marie en fonction du sexe de la personne testée), lorsqu'il (elle) était en présence de sa famille, de ses amis ou de personnes qu'il (elle) ne connaissait pas. Je vais vous demander d'écouter attentivement et de me dire parmi les trois illustrations (photographies) proposées celle qui représente l'énoncé.

➤ Présentation du personnage principal

Après avoir décrit le contenu de la séance, le testeur présente une photo portrait du personnage principal : Pierre (Annexe 4) ou Marie (Annexe 5), selon le sexe de la personne interrogée. Ensuite, il demande au participant de désigner, Marie ou Pierre, sur des photos prises aléatoirement parmi les adaptations photos proposées pour le TCIVP. Le testeur laisse la photo portrait du personnage principal à disposition du participant tout au long du test.

➤ Présentation des bulles de parole et de pensée

Le testeur présente au participant une fiche où sont représentées une bulle de parole et une autre de pensée (Annexe 6). Il lui explique que ces bulles apparaîtront sur certaines images pour l'aider à mieux les comprendre. Il demande alors au participant s'il/elle reconnaît ces bulles :

Si la réponse est « oui », il demande où il/elle les a déjà vues et à quoi elles servent, c'est-à-dire comment les différencier physiquement et comment les lire.

Si la réponse est « non », il demande à la personne s'il/elle a déjà lu des bandes dessinées. Puis, il interroge la personne sur les différences physique qu'il constate entre les deux bulles. Enfin, le testeur explique au participant comment lire chaque bulle : la bulle de parole signifie que la personne s'exprime ; la bulle de pensée signifie que la personne songe à quelque chose.

Le testeur laisse la fiche avec les bulles de parole et de pensée à disposition du participant tout au long du test.

Si la personne ne comprend pas ce qui lui est demandé, le testeur se doit de compléter l'explication.

1.3.5 Récolte des données

1.3.5.1 Sous-groupe : SSG1 a

Avant de débiter, le testeur remplit la *Fiche personnelle* du participant (Annexe 14). Celle-ci permet de regrouper des informations quant : au groupe du participant, son âge, son sexe, etc.

Première partie : description des illustrations

Lorsque le participant accepte que l'entretien soit enregistré, le testeur enregistre les descriptions des participants et les retranscrit ensuite (Annexe 10 et Annexe 11). Ces informations permettront d'apporter, si nécessaire, des modifications aux illustrations photo.

Lorsque le participant refuse que l'entretien soit enregistré, le testeur prend note pendant l'entretien de leurs descriptions des illustrations photos (Annexe 12 et Annexe 13).

Deuxième partie : évaluation de la correspondance énoncé-illustration

Le testeur présente chaque « fiche » l'une après l'autre au participant et transcrit les réponses (**A.**, **B.** ou **C.**) dans le *Tableau de correction vérifiant la correspondance Énoncé-Illustration* (Annexe 9). Le pourcentage de réponses « correctes », c'est-à-dire le nombre de fois que les participants ont désigné la **V1** (*situation critique* : illustration photo rendant compte de l'énoncé) pour chaque énoncé, questions et réponses, peut ainsi être calculé.

1.3.5.2 Sous-groupe et groupe : SSG1 b et G2

Avant de débiter, le testeur remplit la *Fiche personnelle* du participant (Annexe 14). Celle-ci permet de regrouper des informations quant : au groupe du participant, son âge, son sexe, etc.

Evaluation de la correspondance énoncé-illustration

Le testeur présente chaque « fiche » l'une après l'autre au participant et transcrit les réponses (**A.**, **B.** ou **C.**) dans le *Tableau de correction vérifiant la correspondance Énoncé-Illustration* (Annexe 9). Le pourcentage de réponses « correctes », c'est-à-dire le nombre de fois que les participants ont désigné la **V1** (*situation critique* : illustration photo rendant compte de l'énoncé) pour chaque énoncé, questions et réponses, peut ainsi être calculé.

1.3.5.3 Ponctuation des réponses obtenues pour la correspondance énoncé-illustration

Cette recherche vise à vérifier si les illustrations définies comme représentatives des énoncés par les chercheurs (**V1**) sont désignées par les différentes populations testées et donc considérées comme les illustrations rendant compte de l'énoncé pour chaque question et chacune de ses réponses.

Pour chaque question ou chacune de ses réponses, nous ponctons dans le *Tableau de correction vérifiant la correspondance Énoncé-Illustration* la réponse donnée par **1** lorsque l'illustration **V1** est désignée par un participant, car selon les chercheurs cette

illustration rend compte de l'énoncé. Cependant, nous n'octroyons **aucun** si les illustrations **V2** ou **V3** sont désignées, car elles sont jugées peu ou pas représentatives par les chercheurs (cf. tableau 4).

L'illustration **V1** correspondant à la *situation critique*, nous espérons que les personnes interrogées répondront le plus souvent en désignant cette illustration. Pour vérifier cela, nous calculerons le pourcentage de réponses correspondant à la **V1**, illustration rendant compte de l'énoncé par les chercheurs. Nous cherchons à obtenir un pourcentage de réussite de 100%, c'est-à-dire que tous les participants choisissent l'illustration **V1** pour chaque question et chacune de ses réponses.

Tableau 4 : Ponctuation attribuée dans le Tableau de correction vérifiant la correspondance Enoncé-Illustration (Annexe 9) en fonction de chaque illustration (V1, V2, V3) désignée par les personnes questionnées

Illustration	Type de situation	Ponctuation
V1	Situation critique	1
V2	Situation approximative	0
V3	Situation hors contexte	

1.3.5.4 Données supplémentaires récoltées

Grâce au *Tableau de correction vérifiant la correspondance Enoncé-Illustration*, en plus de valider ou non les illustrations créées pour l'adaptation du TCIVP, nous obtenons des informations quant à la vignette choisie (**V2** ou **V3**) lorsque la situation critique n'est pas désignée par le participant. Ces données permettront de vérifier si lorsque la situation critique (**V1**) n'est pas choisie, l'une des deux autres vignettes est majoritairement sélectionnée. Les informations recueillies peuvent également servir à analyser les illustrations et émettre certaines hypothèses quant à des modifications possibles pour améliorer la compréhension de certaines illustrations photo.

2. RÉSULTATS

Nous allons procéder à l'analyse des résultats au test permettant de vérifier la correspondance énoncé-illustration pour chaque énoncé, questions et réponses, du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011).

Nous allons tout d'abord nous intéresser aux commentaires du sous-groupe **SSG1_a** qui ont permis d'apporter des modifications aux illustrations photos avant de tester la correspondance énoncé-illustration auprès des groupes **G1** et **G2**. Par la suite, nous allons comparer les résultats obtenus pour les illustrations de chaque version adaptée, celle racontant les histoires qui sont arrivées à Pierre et celle racontant les histoires qui sont arrivées à Marie. Ensuite, afin de s'assurer que la compréhension des illustrations ne diffère pas en fonction de la population interrogée, nous comparerons les résultats obtenus par le groupe **G1** (adultes ayant une déficience légère à modérée) et le groupe **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans). Finalement, nous validerons les *situations critiques* (**V1**) ayant obtenu 80% ou plus de réussite, et nous discuterons des celles non validées, ainsi que des hypothèses et modifications proposées pour rendre ces illustrations plus représentatives des énoncés.

2.1 DESCRIPTION DE CHAQUE ILLUSTRATION INDIVIDUELLEMENT

Avant de vérifier la correspondance énoncé-illustration, nous allons présenter les résultats obtenus lors de la première étape de passation auprès du sous-groupe **SSG1_a**. Pour récolter les informations quant à la lecture des illustrations vues individuellement, nous avons procédé à un entretien individuel avec cinq participants. Nous leur avons présenté chaque illustration (**V1** ; **V2** ; **V3**) correspondant à chaque énoncé (question et réponse) l'une après l'autre. Nous leur avons demandé de décrire ce qu'ils voyaient pour chaque illustration et nous avons récolté les informations de deux façons : d'une part, nous avons enregistré puis transcrit les données pour les participant acceptant l'utilisation du dictaphone (participant : **01** et **04**); d'autre part, lorsque les participants ont refusé d'être enregistrés (participant : **02** et **05**), nous avons pris note des descriptions et commentaires lors de l'entretien.

Lors des entretiens, il est apparu évident que le participant **03** a vu la situation plus comme un jeu que comme une tâche. Il semble que la tâche n'est pas été prise au sérieux par ce participant. Par conséquent, lors de notre analyse, nous n'allons prendre en compte que quatre des cinq entretiens.

2.1.1 Critères d'évaluation de la compréhension individuelle des illustrations

Pour procéder à l'évaluation des illustrations, nous avons défini quatre critères d'évaluation :

1. Lorsque l'illustration est présentée au participant, le testeur vérifie si ce dernier parle des éléments qu'il juge importants. Nous déterminons l'importance des éléments en fonction de leur utilité pour comprendre l'illustration une fois que celle-ci sera mise en relation avec l'énoncé.
2. Le testeur évalue la description des illustrations par les participants grâce à un code de couleur :
 - a. Vert : si le participant décrit l'illustration en énonçant les éléments importants.
 - b. Rouge : si le participant ne décrit aucun ou peu d'éléments importants.
 - c. Orange : si le participant donne certains éléments importants mais en néglige une partie.
3. Le testeur entreprend d'apporter des modifications aux illustrations :
 - a. Si pour une illustration, le testeur a évalué par la couleur rouge la description de minimum deux participants, et que l'illustration semble difficile à comprendre même si elle est mise en contexte, c'est-à-dire une fois mise en relation avec son énoncé.

- b. Si pour une illustration, le testeur a évalué par la couleur orange la description de minimum trois participants, et que l'illustration semble difficile à comprendre même en contexte, c'est-à-dire une fois mise en relation avec son énoncé.
 - c. Si pour une illustration, le testeur a évalué par la couleur rouge l'une des descriptions, et par la couleur orange au minimum deux descriptions des participants, et que l'illustration semble difficile à comprendre même en contexte, c'est-à-dire une fois mise en relation avec son énoncé.
4. Le testeur n'apporte pas de modification à l'illustration, s'il estime que les participants ont mis en avant les éléments jugés nécessaires pour la compréhension en contexte de cette dernière.

En plus de l'évaluation des données recueillies lors des entretiens individuels, le testeur a constaté que, malgré la bonne description des éléments jugés importants, la compréhension de certaines illustrations peut être améliorée. Ce dernier a donc apporté des modifications à certaines illustrations aillant pourtant été jugées bien comprises d'après les critères cités précédemment.

2.1.2 Illustrations modifiées

Suite aux observations du chercheur, voici les illustrations modifiées (Annexe 8) :

➤ *Illustrations modifiées suite aux résultats de l'évaluation*

**S'ex_(c)_A ; Q1_A ; Q1_C ; R1_(a)_B ; Q3_C ; R3_(a)_B ; R3_(a)_C ; R3_(b)_A ;
R9_(c)_A ; Q13_A ; Q15_B**

- *Illustrations modifiées suite aux observations du testeur*

**R3_(b)_A ; Q5_A ; R5_(b)_B ; R5_(c)_C ; R9_(b)_A ; R9_(b)_B ; R9_(b)_C ;
Q13_C ; R13_(c)_A ; R13_(c)_B ; R13_(c)_C ; Q15_A ; R15_(a)_A ; R15_(a)_B ;
R18_(b)_C ; R19_(a)_A**

- *Illustrations non modifiées car jugées compréhensible en contexte par le testeur*

R1_(a)_A ; Q16_C ; R19_(a)_B

2.1.3 Modifications apportées

Comme nous pouvons le constater sur le *Tableau de modification des illustrations présentées individuellement* (Annexe 8), les modifications ont majoritairement été apportées au niveau des bulles de parole ou de pensée. Ces dernières ont été ajoutées ou modifiées afin d'aider à une meilleure compréhension des illustrations.

Certaines illustrations, telles que la **R20_(a)_A**, auraient pu être modifiées au niveau de la photo principale car elle manque de précision. Toutefois, par manque de temps, il a été impossible d'organiser de nouvelles séances photos.

2.2 COMPARER LES RÉSULTATS DE LA CORRESPONDANCE ÉNONCÉ-ILLUSTRATION DES DEUX VERSIONS DU TEST ADAPTÉ : FÉMININE VS MASCULINE

Nous allons comparer les résultats obtenus pour chacune des deux versions proposées aux participants. En effet, nous avons adapté le test afin de proposer une version masculine et l'autre féminine en fonction du sexe du participant. Chacune raconte les histoires qui sont arrivées à un personnage principal, Pierre ou Marie. Grâce à ces résultats, nous pourrons nous assurer que les illustrations masculines et féminine sont semblables et que la validation finale des illustrations n'est pas faussée. Nous pouvons imaginer que, si les illustrations entre chaque version diffèrent, les résultats finaux vérifiant la correspondance énoncé-illustration doivent être discutés avec précaution.

Nous nous sommes intéressés aux résultats obtenus pour les illustrations **V1** (*situations critique*) en fonction du sexe des groupes **G1** (adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée) et **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans). Nous avons donc comparé les résultats pour les illustrations **V1** du sexe féminin à ceux du sexe masculin (**G1 + G2_F** vs **G1 + G2_H**) à l'aide d'un tableau et son graphique. Nous avons alors mis en évidence les illustrations dont l'écart entre les résultats est de 15% au minimum.

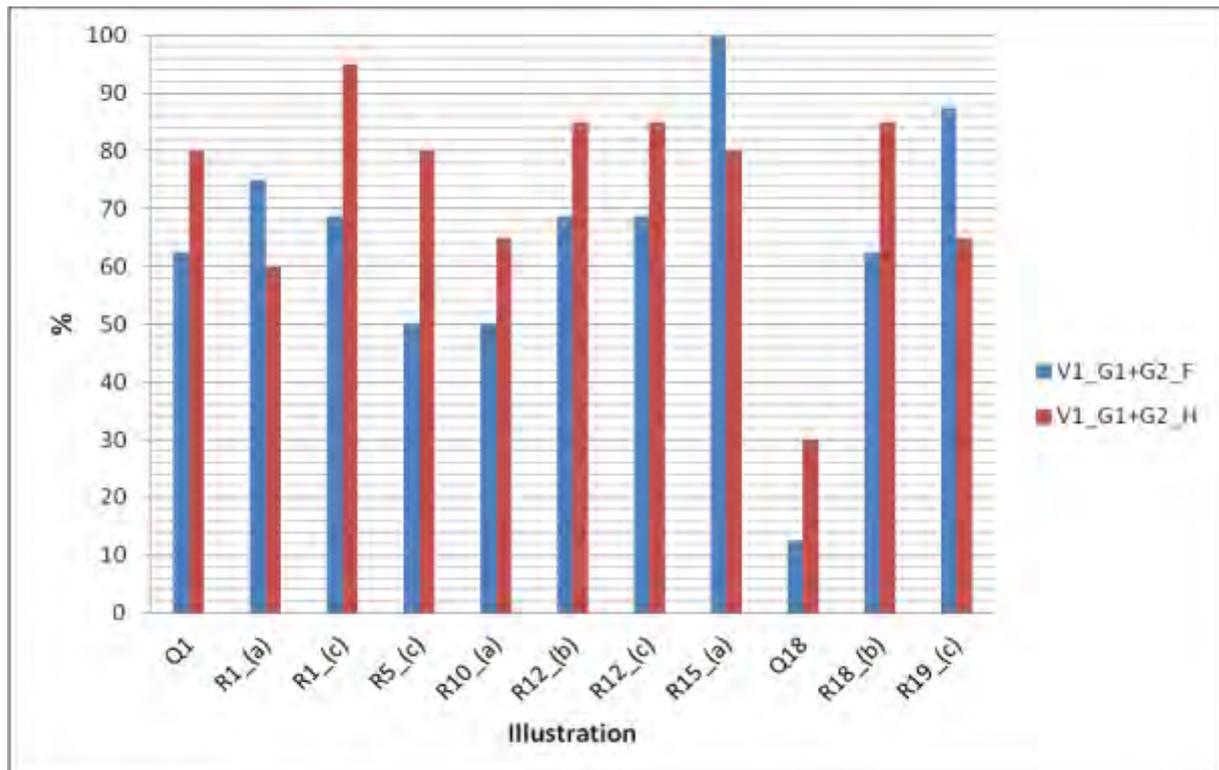


Figure 3 : Comparaison des résultats avec 15% ou plus d'écart entre les participants de sexe féminin (G1 + G2_F) et ceux du sexe masculin (G1 + G2_H) pour les illustrations V1.

Nous pouvons constater trois types d'écart :

- 15% ou plus : Même s'il s'agit d'un écart acceptable, nous avons décidé de le relever car il soulève des questions quant à d'éventuelles différences dans la lecture, mais surtout dans la présentation des deux versions proposées aux participants en fonction de leur sexe.

- *Illustrations* : **Q1_B** ; **R1_(a)_A** ; **R10_(a)_C** ; **R12_(b)_C** ; **R12_(c)** ; **Q18_A**

➤ 20% ou plus : Cet écart entre les résultats obtenus pour chaque version (féminine ou masculine) démontre une différence dans la lecture de l'illustration, mais semble surtout relever d'éventuelles différences dans la présentation des deux versions proposées aux participants en fonction de leur sexe.

- *Illustrations* : **R1_(c)_C** ; **R15_(a)_C** ; **R18_(b)_C** ; **R19_(c)_A**

➤ 30% ou plus : Cet écart plutôt important, relève de nombreuses interrogations quant à la différence dans la lecture de l'illustration, mais bien plus encore quant à d'éventuelles différences dans la présentation des deux versions proposées aux participants en fonction de leur sexe.

- *Illustrations* : **R5_(c)_A**

2.2.1 Différences observées entre les illustrations V1 des deux versions du test : masculine et féminine

Nous allons nous intéresser aux illustrations **V1** (*situation critique*), des deux versions du test, l'une masculine, l'autre féminine, et les comparer. Nous souhaitons observer si des différences au niveau de la photo principale, en fonction des acteurs ou de leur position, ainsi que des bulles de parole ou de pensée, peuvent expliquer les écarts entre les résultats obtenus. Nous parlerons lors de la description de pourcentage de bonnes réponses lorsque l'illustration **V1** a été choisie puisque cette dernière représente selon les chercheurs l'illustration la plus représentative de l'énoncé. Nous allons ci-dessous tenter, à travers des hypothèses, d'expliquer ce qui d'après nos observation peut expliquer l'écart entre les résultats obtenus.

2.2.1.1 Différences observées entre les illustrations V1 des deux versions du test (l'une masculine, l'autre féminine) ayant obtenu 15% ou plus d'écart entre les résultats

- **Q1_B** : Nous ne constatons aucune différence apparente mise à part que dans la version féminine, Marie a un porte-monnaie dans les mains, et que dans la version masculine, Pierre croise les bras. Alors que nous pourrions imaginer que grâce au porte-monnaie apparent l'illustration serait mieux comprise, nous nous apercevons que les résultats révèlent l'inverse. En effet, la version féminine où le porte-monnaie est mis en évidence n'obtient que 62,5% bonnes réponses contre 80% pour la version masculine.
- **R1_(a)_A** : La version ayant obtenu les meilleurs résultats est la version féminine avec 75% bonnes réponses contre 60% pour la version masculine. Nous pouvons expliquer cet écart par la façon de tenir le billet dans la photo principale par Marie, ainsi que dans la bulle de pensée par l'inconnu. En effet, dans la photo principale de la version féminine, le billet est nettement plus penché. Nous pouvons clairement voir qu'il s'agit d'un billet de cent francs suisse. Il est donc plus visible que dans la version masculine. Nous pouvons également nous apercevoir que l'inconnu, dans la bulle de pensée, tend le billet et le met plus en évidence dans la version féminine.
- **R10_(a)_C** : Nous ne pouvons constater que peu de différences entre les illustrations photo de la version féminine et masculine. Le seul constat est la plus grande visibilité du pouce de Pierre. Ce dernier est plus proche du véhicule et la position de sa main est plus visible que celle de Marie.
- **R12_(b)_C** : Hormis l'inclinaison du billet de cent francs légèrement différente, nous ne constatons aucune différence significative entre les illustrations de chaque version. Toutefois, pour expliquer l'écart des résultats, nous pouvons nous intéresser aux résultats obtenus pour l'illustration **V1**, c'est-à-dire 68,75% pour la version féminine contre 85% pour la version

masculine, et les comparer aux résultats obtenus pour l'illustration **V2**, c'est-à-dire 31,25% pour la version féminine et 15% pour la version masculine. La seule différence entre les deux illustrations (**V1** et **V2**) étant l'image d'un MP3 (**V1**) et d'un micro-onde (**V2**) dans la bulle de parole, nous pouvons émettre l'hypothèse d'une mauvaise compréhension de ces images, car elles seraient trop petites ou pas suffisamment claires, pouvant entraîner un doute chez les participants et expliquer une légère différence dans les résultats.

- **R12_ (c)_ C** : Mise à part l'inclinaison du MP3 légèrement plus importante dans la version masculine, aucune différence entre les deux illustrations ne semble suffisamment significative pour expliquer le léger écart entre le résultat de la version féminine de 68,75% bonnes réponses contre 85% pour la version masculine.
- **R15_(a)_C** : L'illustration **V1**, avec 80% de bonnes réponses pour la version masculine et 100% de bonnes réponses pour la version féminine, ne semble pas présenter de différence significative au niveau de la photo principale ou dans la bulle de parole pouvant expliquer l'écart de 20% entre les résultats obtenus auprès de ces deux groupes.
- **Q18_A** : Nous ne pouvons relever qu'une légère inclinaison plus importante du toasteur permettant de voir la fente de ce dernier dans la photo de la bulle de pensée de la version masculine pour expliquer le léger écart entre les résultats de la version masculine 30% de bonnes réponses et celle de 12,5% de bonnes réponses pour la version féminine. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'inclinaison du toasteur de la version masculine permet mieux aux participants de voir ce que Pierre tient dans la main.

2.2.1.2 Différences observées entre les illustrations V1 des deux versions du test (l'une masculine, l'autre féminine) ayant obtenu 20% ou plus d'écart entre les résultats

- **R1_(c)_C** : Avec bien plus de 20% d'écart entre les résultats, la version féminine n'obtient que 68,75% bonnes réponses contre 95% pour la version masculine. La seule différence entre les deux illustrations que nous puissions relever pour expliquer l'écart entre les résultats est la position du porte-monnaie. En effet, dans la version masculine, Pierre ouvre le porte-monnaie, et l'inclinaison de ce dernier nous permet de voir clairement qu'il est vide. Les détails, c'est-à-dire le contenu du porte-monnaie, sont plus visible dans la version masculine puisque ce dernier est plus ouvert et légèrement incliné.
- **R18_(b)_C** : La version féminine ayant obtenu 62,5% de bonnes réponses et celle masculine 85%, l'unique différence que nous pouvons constater entre les illustrations de chacune des deux versions pour expliquer cet écart est l'inclinaison du toasteur plus importante dans l'illustration de la version masculine. Les fentes du toasteur sont alors légèrement visibles, ce qui n'est pas le cas dans la version féminine.
- **R19_(c)_A** : Nous ne relevons aucune différence significative pour expliquer l'écart entre les résultats, la version féminine ayant obtenu 87,5% de bonnes réponses et la masculine n'ayant quant à elle que 65% bonnes réponses. Nous pouvons toutefois émettre l'hypothèse que la difficulté de représenter sous forme d'illustration un concept tel que « l'oubli » a pu rendre la désignation de l'illustration correspondant à l'énoncé (**V1**) plus difficile.

2.2.1.3 Différences observées entre les illustrations V1 des deux versions du test (l'une masculine, l'autre féminine) ayant obtenu 30% ou plus d'écart entre les résultats

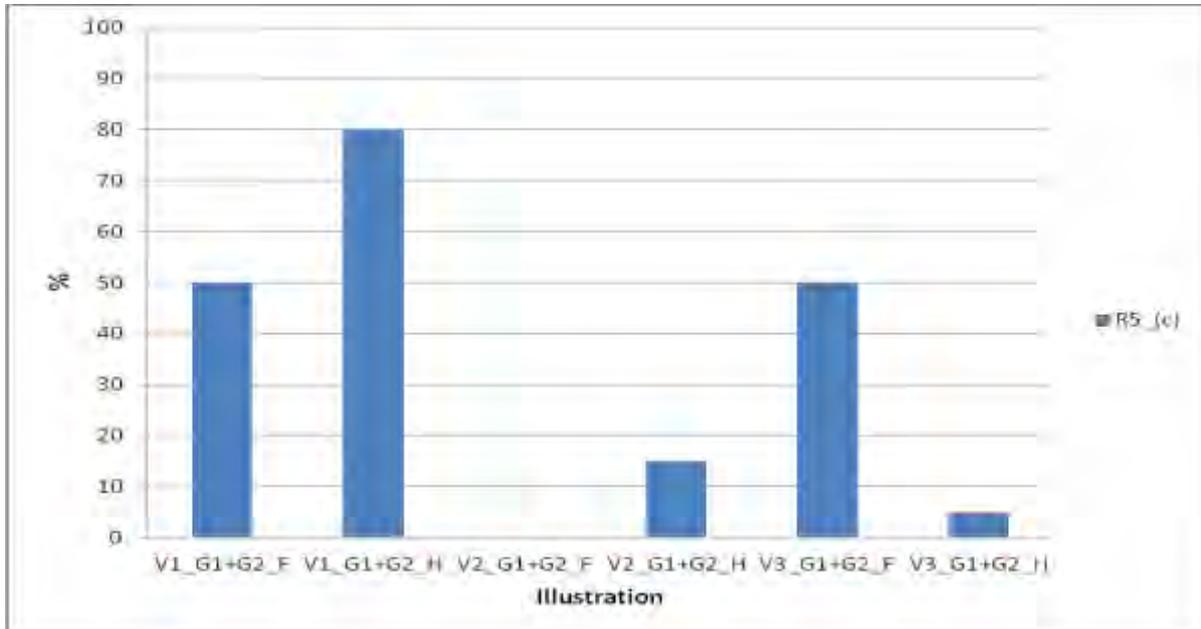


Figure 4 : Différences observées entre les illustrations V1, V2 et V3 de l'énoncé R5_(c) des deux versions du test (l'une masculine, l'autre féminine).

- **R5_(c)_A :** Avec 30% d'écart entre les résultats, la compréhension de l'illustration nous fait nous poser de nombreuses questions. D'autant plus, que nous constatons que l'illustration **V1** est validée avec 80% de bonnes réponse dans la version masculine, mais loin d'être validé pour la version féminine qui n'obtient que 50% de bonnes réponses, les autres 50% de résultats désignant l'illustration **V3 (R5_(c)_C)**.

Concernant les différences que nous pouvons constater entre la **V1** de la version féminine et celle de la version masculine, seule l'approche (le zoom) de la photo principale est différente. En effet, dans la version masculine, l'objectif est plus éloigné. Le corps de Pierre apparait presque entier et l'arrière plan avec la route est plus présent que pour la version féminine. Sur cette dernière, nous ne voyons que le torse de Marie et le haut d'une maison dans l'arrière plan.

2.3 COMPARER LES RÉSULTATS DE LA CORRESPONDANCE ÉNONCÉ-ILLUSTRATION ENTRE LES GROUPES G1 ET G2 : ADULTES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE VS JEUNES ENFANTS ENTRE 4 ET 8 ANS

Nous allons comparer les résultats du groupe **G1** (adultes ayant une déficience intellectuelle légère à modérée) et le groupe **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans). Ces résultats nous permettront de vérifier si la compréhension des illustrations photos est la même en fonction du type de population testée. Dans le cas contraire, nous devrons vérifier ce qui a pu affecter la compréhension des illustrations. Nous nous intéresserons alors aux compétences particulières à chaque type de population pour tenter d'expliquer les différents taux obtenus en fonction de la population testée.

Nous nous sommes intéressés aux résultats obtenus pour les illustrations **V1** (*situations critique*) en fonction de la population testée : **G1** (adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée) et **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans). Nous avons donc comparé les résultats pour les illustrations **V1** pour chacun de ces deux groupes (**G1 vs G2**) à l'aide d'un tableau et son graphique. Nous avons alors mis en évidence les illustrations dont l'écart entre les résultats est de 15% au minimum.

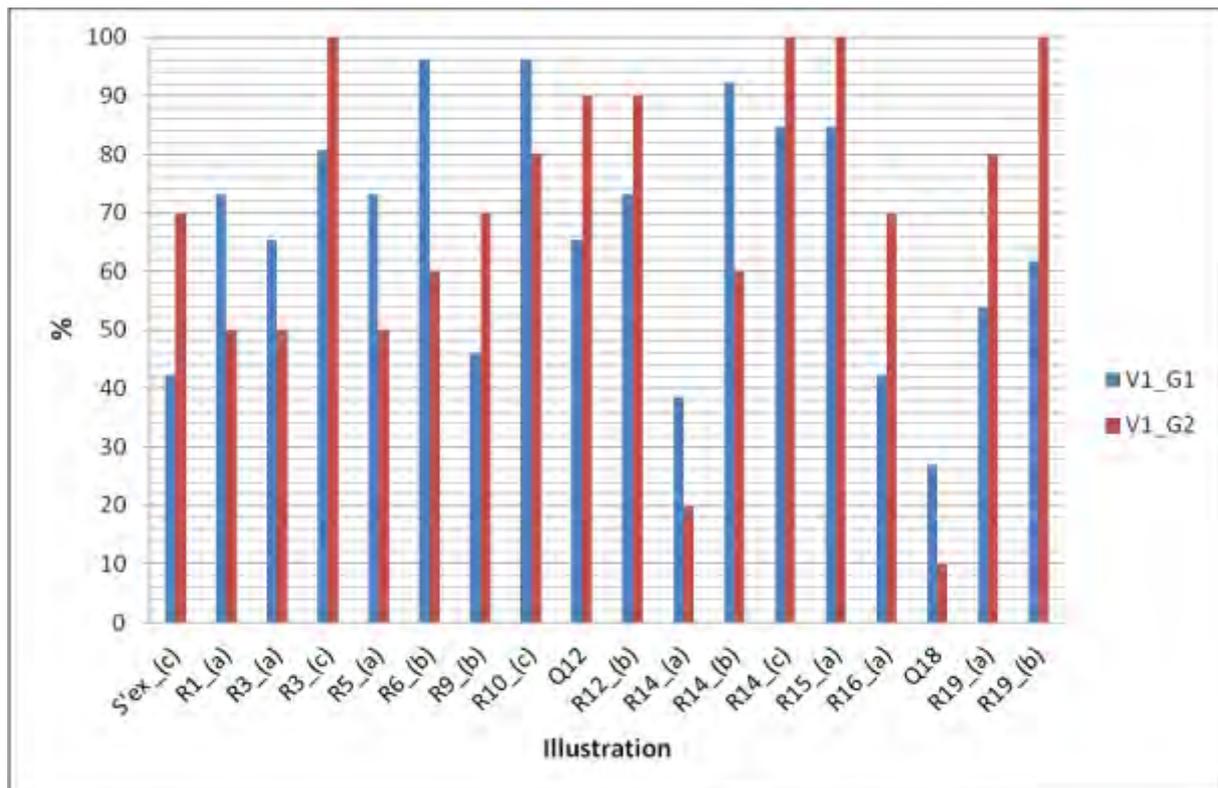


Figure 5 : Comparaison des résultats avec 15% ou plus d'écart entre les participants du groupe G1 (adultes présentant une déficience légère à modérée) et du G2 (jeunes enfants entre 4 et 8 ans) pour les illustrations V1.

Nous pouvons constater trois types d'écart :

- 15% ou plus : Même s'il s'agit d'un écart acceptable, nous avons décidé de l'observer afin d'essayer de comprendre ce qui peut rendre la compréhension des illustrations difficile.
 - *Illustrations* : **R3_(a)_C ; R10_(c)_C ; R12_(b)_C ; R14_(a)_C ; R14_(c)_A ; R15_(a)_C ; Q18_A**
- 20% ou plus : Cet écart entre les résultats obtenus pour chaque groupe semble révéler certaines difficultés que peuvent rencontrer les participants en fonction de leurs caractéristiques et capacités pour comprendre les illustrations **V1** pourtant jugées représentatives pour les chercheurs. Observer

cet écart, permettra aux chercheurs d'émettre des hypothèses quant aux obstacles, tels que la vue ou la lecture, à la bonne lecture des illustrations.

- *Illustrations* : **S'ex_(c)_A ; R1_(a)_A ; R3_(c)_A ; R5_(a)_B ; R9_(b)_B ; Q12_B ; R16_(a)_A ; R19_(a)_B**

➤ 30% ou plus : Cet écart plutôt important, révèle d'autant plus certaines difficultés que peuvent rencontrer les participants en fonction de leurs caractéristiques et capacités pour comprendre les illustrations **V1** pourtant jugées représentatives pour les chercheurs. Observer cet écart, permettra aux chercheurs d'émettre des hypothèses quant aux obstacles, tels que la vue ou la lecture, à la bonne lecture des illustrations.

- *Illustrations* : **R6_(b)_A ; R14_(b)_A ; R19_(b)_C**

2.3.1 Hypothèses expliquant l'écart entre les résultats des illustrations V1 des groupes G1 et G2

Nous allons nous intéresser aux illustrations **V1** (*situation critique*) des deux groupes de participants au test : **G1** (adultes présentant une déficience légère à modérée) et **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans). Pour expliquer l'écart entre les résultats obtenus par les deux groupes de participants, nous allons émettre des hypothèses et nous intéresser aux compétences particulières à chaque type de population pour tenter d'expliquer les différents pourcentages de bonnes réponses en fonction de la population testée.

Avant de début l'observation des illustrations pour tenter d'expliquer l'écart entre les résultats obtenus par chacun de ces deux groupes, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- ❖ Lecture : Quatre participants ont confié au testeur ne pas savoir lire. Trois d'entre eux appartenaient au groupe **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans) et un seul au groupe **G1** (adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée). Les enfants ayant annoncé ne pas savoir lire (**6E ; 7E et 9E**) sont

tous âgés de moins de cinq ans. Même si les illustrations peuvent pour la majorité être comprises sans faire appel à des connaissances en lecture, ces dernières peuvent aider à la compréhension. Le participant **27** a admis ne pas savoir lire. Néanmoins, il a eu dans sa vie une formation de base à la lecture, ce qui semble être suffisant pour lire les quelques mots qui apparaissent dans les bulles de paroles pour aider à la compréhension des illustrations. Tandis que les enfants de moins de cinq ans, n'ont pas encore débuté l'apprentissage de la lecture des mots et n'ont très certainement pas eu encore l'occasion de se confronter à la lecture de mots, tels que « oui/non », ce que nous avons pu confirmer auprès du participant **6E**. Nous pouvons donc imaginer que les différences au niveau des capacités en lectures peuvent influencer les résultats et expliquer certains écarts entre les résultats obtenus par les deux groupes (**G1** et **G2**).

- ❖ La vue : Parmi les enfants du **G2** testés, aucun ne porte de lunettes, tandis que parmi la population avec une déficience intellectuelle légère à modérée du **G1**, plusieurs d'entre eux en portent. De plus, sachant que les problèmes de vue augmentent avec le vieillissement de l'individu, et que cinq personnes de quarante ans et plus font parti de la population du groupe **G1** testée, nous pouvons imaginer que certaines images de nos illustrations étant parfois petites et difficiles à voir, cela va avoir des conséquences quant aux résultats obtenus par le groupe **G1**. Nous pensons que des écarts entre le groupe **G1** avec de plus faibles résultats que le groupe **G2**, peuvent s'expliquer par ces capacités visuelles diminuées dans le premier groupe.
- ❖ L'attention et la précipitation : Suite à la présentation des caractéristiques de la population présentant une déficience intellectuelle, nous imaginons que les participants du groupe **G1** (adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée) seraient plus enclins à faire preuve d'inattention et de précipitation dans leurs réponses. Nous pouvons donc nous attendre à de nombreux écarts entre les deux groupes, **G1** et **G2**, à l'avantage du deuxième

groupe, c'est-à-dire un pourcentage de bonnes réponses plus élevé pour le groupe **G2**.

2.3.2 Observations expliquant l'écart entre les résultats des illustrations V1 des groupes G1 et G2

- ❖ Lecture : Parmi les illustrations dont l'écart des résultats entre les deux groupes est égal ou supérieur à 15%, seul l'illustration **R10_(c)_C** fait appel à la lecture pour aider à la compréhension de l'illustration. En effet, même l'illustration **R20_(a)_A** que nous pensions voir apparaître comme mieux comprise par le groupe **G1** (adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée), puisque la seule différence entre les illustrations **R20_(a)_A** et **R20_(a)_C** est le contenu de la bulle de parole disant « **NON** » pour la première illustration et « **OUI** » dans la deuxième, n'a obtenu que 2,31% de bonnes réponses en plus en faveur du groupe **G1**. Pour autant, nos observations ne semblent pas confirmer notre hypothèse selon laquelle les différentes compétences en lecture entre les deux groupes peuvent expliquer l'écart de résultat entre ces derniers.

- ❖ La vue : Parmi les illustrations dont l'écart des résultats entre les deux groupes est égal ou supérieur à 15%, quatre illustrations (**R3_(c)_A** : écart de 20% ou plus ; **R12_(b)_C** : écart de 15% ou plus ; **R14_(b)_A** : 30% ou plus ; **R19_(b)_C** : écart de 30% ou plus) semblent trouver une explication par une difficulté pour les participants de voir des éléments essentiels permettant de comprendre l'illustration. Néanmoins, l'écart n'est à l'avantage du groupe **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans) que pour trois (**R3_(c)_A** : écart de 20% ou plus ; **R12_(b)_C** : écart de 15% ou plus ; **R19_(b)_C** : écart de 30% ou plus) de ces quatre illustrations. Ces observations vont dans le sens de notre hypothèse signifiant l'importance des capacités visuelles pour comprendre certaines illustrations. Toutefois, ce constat mitigé ne nous permet pas d'affirmer que les capacités visuelles diminuées chez plusieurs participants du groupe **G1** suffisent à expliquer l'écart entre les résultats obtenus.

- ❖ L'attention et la précipitation : Suite à nos observations, les écarts dans les résultats obtenus sont dans la plupart des cas liés à un manque d'attention, les participants ne tiennent pas compte des détails, et de précipitation dans les réponses. Par exemple, pour l'illustration **R5_(a)_B**, l'énoncé dit « *Pierre/Marie entre dans la voiture sinon il/elle pourrait attraper un rhume* ». Les illustrations **V1 (R5_(a)_B)** et **V2 (R5_(a)_A)** sont très ressemblantes puisque Pierre/Marie entre dans la voiture. Toutefois, dans la bulle de pensée de l'illustration **R5_(a)_B**, nous pouvons voir Pierre/Marie enveloppé de une couverture et buvant une boisson chaude, ce qui doit aider à la compréhension et au choix de l'illustration la plus représentative de l'énoncé. Cet exemple est représentative de l'ensemble de nos observations car en plus d'illustrer le type d'inattention à l'égard des détails, surtout ceux apparaissant dans les bulles de parole ou de pensée, cette illustration ayant obtenu un écart entre les résultats de 20% ou plus à l'avantage du groupe **G1**, nous nous apercevons que le groupe **G2** fait preuve d'autant de manque d'attention et de précipitation dans ses réponses. Nous ne pouvons donc pas affirmer que le groupe **G1** fait preuve de plus d'inattention et de précipitation comme nous avons émis l'hypothèse. Néanmoins, nous pouvons observer que les deux groupes ont obtenus de façon équitable des écarts entre leurs résultats liés à un certains manque dans ces domaines. Cette caractéristique semble donc appartenir aux deux groupes de participants à ce test.

2.4 SITUATION CRITIQUES VALIDÉES

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous validerons les *situations critiques (V1)* qui sont jugées comme suffisamment représentatives des énoncés, c'est-à-dire les illustrations ayant obtenu plus ou 80% de bonnes réponses. Pour ce faire, nous utiliserons les données récoltées pour les groupes **G1** (adultes présentant une déficience légère à modérée) et **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans), c'est-à-dire les résultats des données totales récoltées, grâce au *Tableau de correction vérifiant la correspondance Énoncé-Illustration* (Annexe 9).

- *Illustrations* : S'ex_B ; S'ex_(a)_C ; S'ex_(b)_C ; R1_(b)_A ; R1_(c)_C ; Q2_B ; R2_(a)_C ; R2_(b)_C ; R2_(c)_A ; R3_(b)_A ; R3_(c)_A ; Q5_C ; R5_(b)_B ; Q6_C ; R6_(a)_B ; R6_(b)_A ; R6_(c)_A ; Q8_A ; R8_(a)_C ; R8_(b)_B ; R8_(c)_C ; Q9_C ; R9_(a)_B ; R9_(c)_A ; Q10_A ; R10_(b)_B ; R10_(c)_C ; R12_(a)_A ; Q13_A ; R13_(a)_A ; R13_(b)_B ; R13_(c)_B ; Q14_A ; R14_(b)_A ; R14_(c)_A ; Q15_B ; R15_(a)_C ; R15_(b)_B ; R15_(c)_C ; Q16_C ; R16_(b)_B ; R18_(a)_B ; R18_(c)_C ; Q19_C ; Q20_C ; R20_(a)_A ; R20_(b)_A ; R20_(c)_B

2.4.1 Hypothèses et modifications proposées pour améliorer certaines illustrations validées

Lors de la passation du test, le testeur s'est aperçu, que parmi les illustrations validées, certaines modifications peuvent être apportées pour rendre quelques adaptations encore plus faciles d'accès. Suite aux observations du testeur, nous allons proposer, ci-dessous, des modifications à apporter aux illustrations validées.

2.4.1.1 Illustrations validées et modifications proposées:

- **R3_(c)_A** : Comme nous en avons discuté précédemment en comparant les résultats des illustrations **V1** des deux groupes (**G1** et **G2**), certains détails dans les illustrations peuvent être difficilement perçus par des personnes ayant une déficience visuelle. Concernant cette illustration, nous pensons qu'il est possible de rendre l'illustration plus facile d'accès en rendant la montre que tend Pierre/Marie plus visible sur la photo principale. Nous proposons de conserver la bulle de parole avec l'image de la montre qui met en évidence l'élément principal de l'énoncé, mais de mettre plus en avant la montre que tend Pierre/Marie sur la photo principale, par exemple en agrandissant l'objectif autour de la montre.
- **R14_(b)_A** : Comme pour l'illustrations précédemment commentée, nous constatons que l'élément essentiel, c'est-à-dire le porte-monnaie, est difficile à voir. Après avoir déduit que les autres illustrations ne correspondaient pas à

l'énoncé, de nombreux participants ont dû regarder l'illustration de plus près avant de s'apercevoir que Pierre/Marie tient un porte-monnaie dans la main. Nous pouvons imaginer qu'il serait judicieux de refaire une nouvelle photo pour représenter cette illustration en mettant en avant le porte-monnaie ouvert dans la main de Pierre/Marie.

- **R20_(a)_A** : Malgré les très bons résultats obtenus par cette illustration (91,67% bonnes réponses), nous pensons qu'il est possible de la rendre plus accessible à un maximum de participant. En effet, dans l'état actuel, l'unique différence entre l'illustration **V1 (R20_(a)_A)** et la **V2 (R20_(a)_C)** est le contenu rédigé dans la bulle de parole de Pierre/Marie. Les compétences en lecture pouvant varier d'un participant à l'autre, il serait pertinent d'utiliser les mots comme appui et non comme élément principal pour la compréhension de cette illustration. Nous pourrions donc rendre la photo principale plus représentative de l'énoncé en utilisant une autre photo, où Pierre/ Marie lève la main en signe de refus, comme vu dans les illustrations **R3_(b)_A** et **R13_(a)_A**.

2.5 SITUATION CRITIQUE NON VALIDÉE

Nous allons nous intéresser aux illustrations représentant les *situations critiques (V1)* et qui ont obtenu moins de 80% de bonnes réponses. Nous dirons alors qu'elles ne sont pas validées par le test. Suite à ce constat, nous allons également nous intéresser aux résultats obtenus par les vignettes **V2** et **V3**. Sur la base de ces observations et des observations du testeur lors des passations, nous proposerons différentes hypothèses et modifications imaginées pour rendre ces illustrations plus représentatives des énoncés.

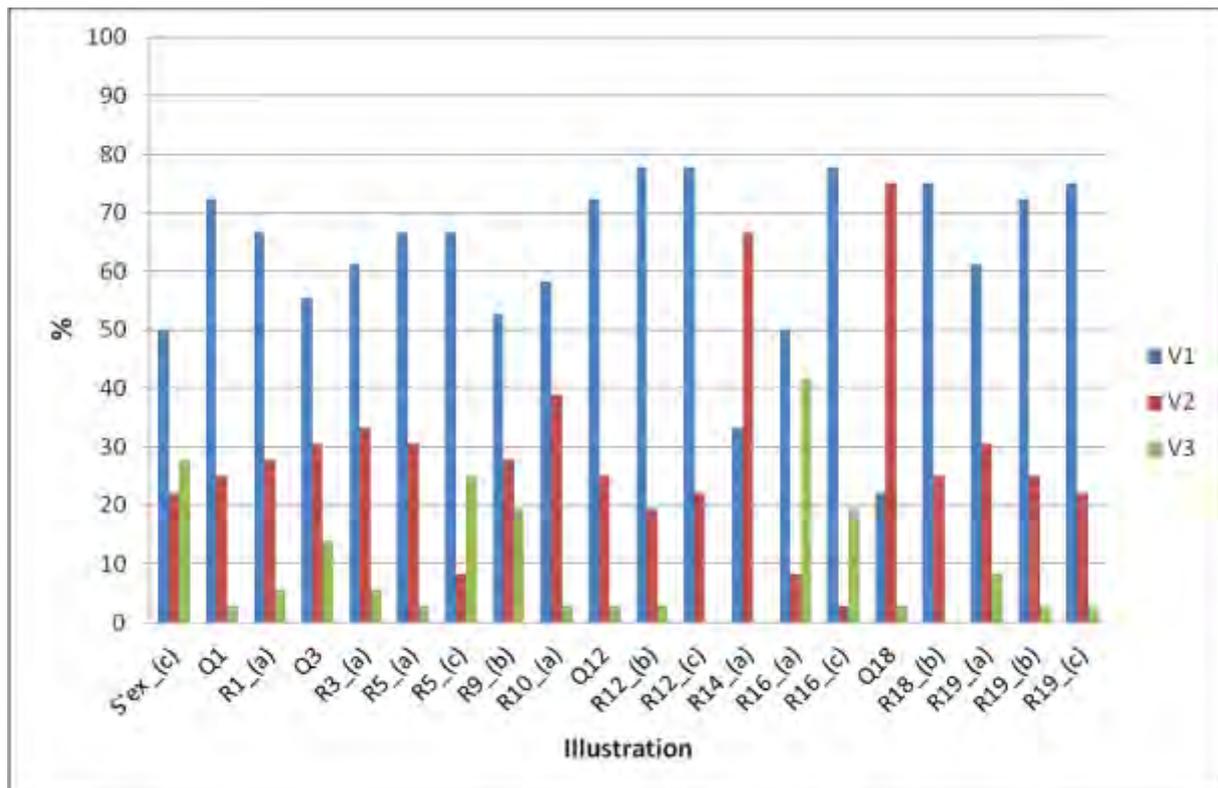


Figure 6 : Pourcentages obtenus pour les illustrations V1, V2 et V3 lorsque l'illustration V1 est inférieure à 80%.

2.5.1 Hypothèses et modifications proposées pour améliorer les illustrations non validées

A présent, nous allons présenter chaque illustration non validée et proposer des modifications à apporter afin de faciliter leur compréhension. Pour ce faire, nous allons nous intéresser au résultat obtenu pour chaque illustration et tenir compte des observations que le testeur a pu relever lors de la passation du test.

Nous allons observer et commenter les illustrations selon trois types d'écart :

- **V1 égale ou inférieure à 60% de bonnes réponses :**

Dans ce cas, le résultat obtenu par l'illustration **V1** révèle une importante difficulté à associer l'énoncé à l'illustration jugée représentative. Lorsque nous serons confrontés à ce type de résultat, en plus de tenter de rendre cette

illustration plus représentative de l'énoncé grâce à des propositions de modifications, nous allons nous intéresser aux pourcentages obtenus par les illustrations **V2** et **V3**.

- *Illustrations* : **S'ex_(c)_A ; Q3_C ; R9_(b)_B ; R10_(a)_C ; R14_(a)_C ; R16_(a)_A ; Q18_A**

- **V1** entre 60 et 70% de bonnes réponses :

Ce type de résultat révèle certaines difficultés à associer l'énoncé à l'illustration jugée représentative (**V1**). Lorsque nous serons confrontés à ce type de résultat, en plus de tenter de rendre cette illustration plus représentative de l'énoncé grâce à des propositions de modifications, nous allons nous intéresser aux pourcentages obtenus par les illustrations **V2** et **V3**.

- *Illustrations* : **R1_(a)_A ; R3_(a)_C ; R5_(a)_B ; R5_(c)_A ; R19_(a)_B**

- **V1** entre 70 et 80% de bonnes réponses :

Ces résultats semblent révéler le potentiel de ces illustrations pour représenter l'énoncé. Pour ces illustrations, nous allons donc émettre des hypothèses et proposer des modifications à apporter pour améliorer la représentation de ces énoncés.

- *Illustrations* : **Q1_B ; Q12_B ; R12_(b)_C ; R12_(c)_C ; R16_(c)_C ; R18_(b)_C ; R19_(b)_C ; R19_(c)_A**

2.5.1.1 *Modifications proposées pour les illustrations **V1** égales ou inférieures à 60%*

- **S'ex_(c)_A** : Avec 50% de bonnes réponses pour l'illustration **V1** et les autres 50% de réponses étant réparties équitablement entre les illustrations **V2** et **V3**, aucune illustration n'est assez représentative de l'énoncé. Nous

expliquons ces résultats mitigés par la difficulté de représenter une pensée telle que changer de travail.

- **Q3_C** : Le pourcentage de bonnes réponses est plutôt faible (55,56%). Afin d'améliorer l'illustration, nous proposons de remplacer cette photo par une nouvelle qui centre l'objectif sur la montre au poignet de Pierre/Marie et ainsi la rendre plus visible.
- **R9_(b)_B** : Le pourcentage de 52,78% de bonnes réponses s'explique certainement par la difficulté des participant à associer la porte que l'inconnue ouvre dans l'illustration **V1** à la porte d'un appartement ou maison. Le participant **05**, du sous-groupe **SSG1_A**, commente notamment cette illustration ainsi : « *elle rentre dans un restaurant ou un bistrot. Ils vont boire un verre* ». Etant donné le résultat de 27,78% pour l'illustration **V2**, nous pourrions imaginer reproduire cette photo, en inversant les rôles, c'est-à-dire que l'inconnue prenne la place et la gestuelle de Pierre/Marie et que ce/cette dernier/ère reste en arrière plan.
- **R10_(a)_C** : Le résultat de 58,33% de bonnes réponses pour l'illustration **V1** contre 38,89% pour l'illustration **V2**, peut s'expliquer par le manque de précision de l'énoncé. L'énoncé dit « *Pierre/Marie demande à quelqu'un qu'il croise de le/la ramener chez lui/elle* ». Ce dernier ne précise pas si l'inconnu le ramène à pieds ou en voiture. Toutefois, il semblerait que l'illustration représente convenablement l'énoncé et puisse l'accompagner comme support dans un test.

De plus, comme discuté lors de la comparaison des résultats de la version féminine vs celle masculine, nous pensons que la version féminine peut être améliorée en agrandissant l'objectif autour de la main de Marie.

- **R14_(a)_C** : Avec seulement 33,33% pour l'illustration **V1 (R14_(a)_C)** contre 66,67% pour l'illustration **V2 (R14_(a)_B)**, nous pouvons imaginer remplacer l'illustration **R14_(a)_C** par **R14_(a)_B** pour représenter l'énoncé.
- **R16_(a)_A** : L'illustration **V1 (R16_(a)_A** : 50%) partage presque équitable les réponses avec l'illustration **V3 (R16_(a)_C** : 41,67%). L'illustration **V1** semble donc peu représentative et devrait être repensée.
- **Q18_A** : L'illustration **V1** a été définie comme la plus représentative car on peut voir Pierre/Marie penser à la voisine lui empruntant son toasteur, alors que sur l'illustration **V2**, la voisine attrape le toasteur. Néanmoins, l'illustration **V2 (Q18_C)** jugée peu représentative a obtenu de meilleurs résultats auprès des participants avec 75% contre 22,22% pour la **V1 (Q18_A)**.

2.5.1.2 Modifications proposées pour les illustrations V1 entre 60 et 70%

- **R1_(a)_A** : Avec 66,67% bonnes réponses, l'illustration **V1** est plutôt bien comprise. Toutefois, l'échange avec Pierre/Marie tendant un billet à l'inconnu entraîne une certaine confusion chez plusieurs participants puisque l'illustration **V2** obtient un résultat de 27,78%.

D'autre part, comme discuté lors de la comparaison entre les résultats pour la version féminine et masculine, l'inclinaison du billet dans la version masculine a certainement joué un rôle dans le pourcentage de bonnes réponses plus bas pour la version masculine, c'est-à-dire 60% contre 75% pour la version féminine. Une nouvelle photo où Pierre inclinerait le billet face à l'objectif de l'appareil pourrait aider à améliorer la représentation.

- **R3_(a)_C** : L'illustration **V1** obtient 61,11% contre 33,33% pour l'illustration **V2**. Dans la première illustration, nous pouvons voir dans la bulle de parole la vitrine d'une bijouterie avec écrit « *Place des Montres* ». Dans la deuxième

illustration, nous pouvons voir dans la bulle de parole une boîte cadeau avec une montre à l'intérieur.

Comme discuté lors de la comparaison des résultats obtenus pas le groupe **G1** (65,38%) et **G2** (50%), la lecture de mots simples servant d'appui à la compréhension de l'illustration **V1** peut diminuer le pourcentage de réussite étant donné les compétences variables en lecture, notamment dans la population du groupe **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans).

Pour améliorer la représentation de l'illustration **V1**, nous pouvons imaginer remplacer l'image dans la bulle de parole par une image où la vitrine et les montres à l'intérieur seraient plus visibles.

- **R5_(a)_B** : L'illustration **V1** est plutôt bien comprise avec 66,67% de bonnes réponses contre un résultat de 30,56% pour les illustrations **V2**. Pour améliorer l'illustration **V1**, nous pouvons imaginer modifier l'image dans la bulle de pensée par une photo de Pierre/Marie enveloppé dans une couverture et se mouchant le nez.
- **R5_(c)_A** : L'illustration **V1** avec 66,67% semble plutôt bien comprise. Toutefois, le résultat de 25% pour l'illustration **V3** montre une certaine confusion dans les réponses des participants. Nous émettons l'hypothèse suivante pour expliquer ces résultats : l'énoncé étant « *Pierre/Marie continue à marcher* », les participants voyant la voiture dans l'illustration **V1** et non dans l'illustration **V3**, ils n'utilisent pas les bulles pour comprendre la représentation, soit par manque de compétences en lecture, soit par manque d'attention et de précipitation.
- **R19_(a)_B** : Avec un résultat de 61,11%, l'illustration **V1** (**R19_(a)_B**) est plutôt bien comprise. L'énoncé étant « *Pierre/Marie va chez son ami qui l'a volé et récupère son argent directement à l'endroit où il pose le sien* », nous pensons pouvoir expliquer le résultat de 30,56% pour l'illustration **V2**

(**R19_(a)_A**) par la présence plus marquée de l'argent dans cette dernière. Pour améliorer le pourcentage de réussite de l'illustration **V1**, nous proposons de remplacer l'image dans la bulle de pensée par une photo où l'on verrait l'argent que l'ami met dans sa tirelire de plus près, par exemple en agrandissant l'image.

2.5.1.3 Modifications proposées pour les illustrations **V1** entre 70 et 80%

- **Q1_B** : Avec 72,22% bonnes réponses, nous pouvons dire que l'illustration **V1 (Q1_B)** est bien comprise. Toutefois, l'illustration **V2 (Q1_C)** a obtenu 25% des réponses. L'énoncé étant « *Pierre/Marie se promène dans la rue, un inconnu lui demande de lui donner son argent* », nos suppositions sont un manque de compréhension de l'énoncé, ou bien, d'attention et de précipitation dans les réponses. En effet, il est difficile d'expliquer le taux de réponses pour l'illustration **V2** puisque dans celle-ci, celui qui tend l'argent est l'inconnu.
- **Q12_B** : Les 25% attribués à l'illustration **V2 (Q12_C)** peuvent s'expliquer par une confusion entre Noël et cadeau. Par conséquent, plusieurs participants ont désigné cette illustration suite à une mauvaise interprétation de l'énoncé, voire à une précipitation lorsqu'ils ont donné leur réponse. Par conséquent, le résultat de 72,22% semble démontrer que l'illustration **V1 (Q12_B)** représente bien l'énoncé.
- **R12_(b)_C** : Comme discuté lors de la comparaison entre les résultats du groupe **G1** (adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée) et **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans), la vue de certains participants pouvant être déficiente, il est important d'utiliser des images claires. Par conséquent, pour rendre l'illustration **V1 (R12_(b)_C)** encore plus représentative de l'énoncé, nous pouvons imaginer remplacer l'image du MP3 dans la bulle de parole, par une photo où l'on distinguerait plus clairement l'appareil. Par exemple, nous pourrions rendre plus visible les écouteurs.

- **R12_(c)_C** : L'énoncé « *Pierre laisse son ami écouter la musique, mais il ne lui donne pas son MP3* » a pu créer une certaine confusion chez les participant, puisque nous pouvons voir des appareils pour émettre de la musique dans les deux illustrations : un MP3 dans l'illustration **V1 (R12_(c)_C)** et une radio dans la **V2 (R12_(c)_A)**. Le taux de 77,78% pour l'illustration **V1** montre une bonne représentation de l'énoncé, mais le résultat de 22,22% pour l'illustration **V2** révèle certainement un manque d'attention et de précipitation de la part de quelques participants.
- **R16_(c)_C** : Le résultat de 77,78% pour l'illustration **V1 (R16_(c)_C)** révèle une bonne compréhension de l'illustration. Concernant les 19,44% de réussite de l'illustration **V3 (R16_(c)_B)**, nous supposons un manque d'attention et un excès de précipitation de certains participants. Nous imaginons qu'en voyant le point d'interrogation dans la bulle de parole de l'illustration **V3** venant en deuxième place, les participants font abstraction de la tasse apparaissant dans la même bulle et même de l'illustration suivante (**V1**).
- **R18_(b)_C** : Comme pour plusieurs autres illustrations, les résultats semblent s'expliquer par un manque d'attention, voire d'une précipitation dans les réponses. En effet, avec 75% pour l'illustration **V1 (R18_(b)_C)** semble majoritairement bien comprise. Toutefois, certains participants ont sélectionné l'illustration **V2 (R18_(b)_B)** étant, selon les chercheurs, moins représentative de l'énoncé.
- **R19_(b)_C** : Pour expliquer le résultat de 25% pour l'illustration **V2 (R19_(b)_A)**, nous nous référons ont observations faites lors de la comparaison entre les deux groupes de participants : **G1** (adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée) et **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans). Les déficiences visuelles du groupe **G1** peuvent expliquer des résultats plus faibles pour l'illustration **V1** dans ce groupe. La seule différence entre ces deux illustrations étant l'image dans la bulle de parole, pour améliorer le résultat de l'illustration **V1**, nous proposons de remplacer l'image

de la bulle de parole par une photo où la tirelire de Pierre/Marie dans la main de son ami soit plus visible, c'est-à-dire agrandir l'image autour de l'élément pertinent (la tirelire) et orienter cette dernière de façon à être plus visible.

- **R19_(c)_A** : Le résultat de 75% pour l'illustration **V1 (R19_(c)_A)** contre 22,22% pour l'illustration **V2 (R19_(c)_B)** semble révéler un manque d'attention et de précipitation dans les réponses de certains participants. En effet, alors que l'énoncé dit « *Pierre/Marie oublie que son ami lui a volé son argent* », 22,22% des participants ont pourtant sélectionné l'illustration **V2** où nous pouvons voir Pierre/Marie entrain de repenser à son ami lui volant son argent dans sa tirelire.

2.6 CONCLUSION

Pour conclure cette recherche, nous allons revenir sur les observations que nous avons pu faire suite aux résultats de nos deux tests : d'une part, la description des illustrations par le sous-groupe **SSG1_a** en individuel ; d'autre part, les résultats obtenus par l'illustration **V1 (situation critique)** jugée représentative de l'énoncé par les chercheurs. Dans cette deuxième étape, nous allons revenir sur les observations faites lors de la comparaison des écarts entre les résultats des deux versions (féminine et masculine) et des écarts entre les résultats des deux groupes : **G1** (adultes ayant une déficience intellectuelle légère à modérée) et **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans), avant de nous intéresser aux résultats obtenus pour les illustrations **V1** en combinant ceux des deux groupes (**G1 + G2**). Nous allons alors nous intéresser aux illustrations **V1** qui n'ont pas été validées, puis nous terminerons avec les illustrations **V1** validées dans le cadre de cette recherche exploratoire.

Notre premier test, la description des illustrations (**V1**, **V2** et **V3**) de chaque énoncé, question et réponse par le sous-groupe **SSG1_a** en individuel, avait pour but de nous informer quant à la compréhension des illustrations lorsque celles-ci sont vues individuellement et sans support (sans énoncé). Grâce à ces informations, nous avons pu opérer certaines modifications auprès des illustrations jugées peu représentatives d'après

les commentaires des quatre participants, nos critères d'analyse et les observations du testeur.

Les critères d'évaluations, tout comme les observations du testeur, ont permis de modifier les illustrations afin de les rendre plus représentatives des énoncés avant la passation du deuxième test : vérification de la correspondance énoncé-illustration. Néanmoins, par manque de temps, nous n'avons malheureusement pu apporter des modifications qu'au niveau des bulles de parole et de pensée.

Concernant la comparaison des résultats obtenus pour l'illustration **V1** entre les deux versions du test adapté (**G1+G2_F** vs **G1+G2_H**) : l'une féminine, avec Marie pour personnage principal ; l'autre masculine, avec Pierre pour personnage principal, les écarts entre les groupes de sexe différent sont apparus plutôt faibles. En effet, sur les onze illustrations avec un écart égal ou supérieur à 20%, six illustrations **V1** ont obtenu un écart de moins de 20% ; quatre ont obtenu un écart de moins de 30%, et seulement une illustration **V1** a obtenu un écart supérieur à 30%. Ce constat nous a permis d'être rassurés quant à l'analyse des résultats des illustrations **V1** pour l'ensemble des participants (**G1+G2**). Néanmoins, nous avons dû tenir compte de ces résultats lors de notre analyse des scores totaux (**G1+G2**) obtenus pour les illustrations **V1**, en particulier lors de l'analyse de l'illustration **R5_ (c)_A** ayant obtenu un écart supérieur à 30% entre la version féminine et la masculine.

La comparaison des résultats obtenus entre le groupe **G1** (adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée) et **G2** (jeunes enfants entre 4 et 8 ans) pour la correspondance énoncé-illustration a pour but de vérifier si la compréhension des illustrations est la même en fonction du type de population testée. Nous avons suggéré que des compétences particulières (la littératie, la vue et l'attention/précipitation) à chacune de ces populations pouvait expliquer les écarts supérieurs à 15% entre les résultats obtenus par le groupe **G1** et **G2**.

Alors que la déficience visuelle et les compétences variables en lecture n'expliquent que peu les écarts entre les résultats de ces deux groupe de population, le manque

d'attention et la précipitation semble davantage expliquer ces écarts. Contrairement à notre hypothèse, même si les compétences en lecture et les capacités visuelles ont expliqué certains écarts dans les résultats, le manque d'attention et la précipitation semblent expliquer davantage d'écarts entre les résultats, et ces déficits semblent être une caractéristique commune aux deux groupes de population : adultes avec une déficience intellectuelle légère à modérée et jeunes enfants entre 4 et 8 ans. Pour améliorer la compréhension des illustrations, grâce à ces observations, nous pouvons relever l'importance : d'éviter au maximum l'utilisation de mots comme élément principal, ou pire encore, comme seul élément pour distinguer deux illustrations (cf. **R3_(a)_C** ; **R20_(a)_A**), mais en faire usage uniquement comme une aide secondaire dans la compréhension des illustrations ; de rendre l'illustration, et avant tout, les éléments essentiels le plus visibles possible (cf. **R3_(c)_A** ; **R14_(b)_A** ; **R19_(b)_C**) ; mais surtout, de rester vigilant lors de la passation de tests d'un éventuel manque d'attention et de précipitation dans les réponses des participants.

Après avoir observé le score total de chaque illustration **V1** (*situation critique*) obtenu par l'ensemble des participants (**G1+G2** = 36 participants), nous avons décidé de ne pas valider les résultats en dessous de 80% de bonnes réponses. Pour ces illustrations, nous avons proposé des modifications possibles pour améliorer leur compréhension.

Lorsque nous parlons d'illustrations **V1** avec un résultat inférieur 80%, nous devons distinguer trois catégories : les illustrations ayant obtenu un résultat entre 70 et 80% qui représentent bien leur énoncé ; les illustrations avec un score entre 60 et 70% qui représentent plus ou moins bien leur énoncé ; et les illustrations ayant obtenu un score en dessous de 60% qui sont jugées peu représentatives de leur énoncé. Lorsque nous sommes confronté à des résultats en dessous de 70%, comme dans le cas des deux dernières catégories présentées, il est intéressant d'observer les résultats obtenus par les illustrations **V2** et **V3**. En effet, nous avons constaté que dans la plupart des cas, le score de l'illustration **V1** en dessous de 70% est suivi de près par le score, soit de l'illustration **V2**, soit de l'illustration **V3**. Plus étonnant encore, dans le cas des deux scores inférieurs à 50% de bonnes réponses pour l'illustration **V1**, **R14_(a)_C** avec 33,33% et **Q18_A** avec 22,22%, nous avons constaté des scores décrivant l'illustration **V2** comme plutôt bien représentative de

l'énoncé (**R14_(a)_B** avec 66,67% et **Q18_C** avec 75%). Nous pouvons alors nous interroger quant à la capacité de l'illustration **V1** de ces deux énoncés à les représenter, et nous pourrions envisager d'annoncer leur illustration **V2** comme celle représentative de l'énoncé (*la situation critique*).

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous avons validé les illustrations **V1** ayant obtenu un score égal ou supérieur à 80%. Nous avons alors validé 48 illustrations **V1** sur les 68 dont la correspondance énoncé-illustration a été testée. Pour autant, suite aux observations du testeur lors de la passation du test, nous avons proposé quelques adaptations afin d'améliorer encore la compréhension de certaines illustrations déjà validées (**R3_(c)_A** ; **R14_(b)_A** ; **R20_(a)_A**).

Nous parlons ci-dessus de validation des illustrations. Pourtant, nous ne pouvons assurer que ces résultats reflètent la population avec une déficience intellectuelle légère à modérée. En ayant testé ces illustrations auprès de cet échantillon, nous avons pu avancer un début de réponse à notre question de recherche : « *Si nous représentons les situations de vie du TCIVP grâce à des supports figuratifs (photographies et pictogrammes), et que nous insistons sur les éléments essentiels, est-il possible de représenter par des illustrations le contenu des énoncés ?* ». En effet, nos résultats semblent confirmer la possibilité, grâce à des illustrations photo et des icônes (image, mots) mettant l'accent sur les éléments importants, de représenter les énoncés du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) pour l'adapter aux personnes avec une déficience légère à modérée, et faciliter ainsi l'accès aux énoncés. Nos résultats obtenus auprès d'un échantillon de participants ne permettant pas d'affirmer que les illustrations sont suffisamment représentatives des énoncés pour les accompagner lors de la passation du TCIVP, une validation auprès d'une population plus large permettrait de confirmer nos résultats. Avant cela, il serait judicieux d'apporter les modifications nécessaires aux illustrations pouvant être améliorées.

Finalement, dans le cadre de notre recherche, pour des raisons pratiques et de temps, nous n'avons pas adapté les questions et réponses du TCIVP traitant de la vulnérabilité sexuelle. Celles-ci étant une barrière pour le recrutement de participants, nous avons décidé de ne pas les traiter dans le cadre de ce travail. Cependant, dans le cadre d'une

éventuelle validation des illustrations auprès d'une plus grande population, il serait pertinent d'introduire ces items.

3. DISCUSSION

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous avons été confrontés à différents obstacles et questionnements. Ci-dessous, nous allons discuter des différentes difficultés rencontrées et des moyens mis en œuvres pour les traverser. Ensuite, nous allons mettre en lien la recherche menée et les résultats obtenus avec la théorie, et plus particulièrement, la notion d'*Accessibilité Universelle*. Finalement, nous tournerons notre regard vers l'avenir en traitant des possibilités d'utiliser nos observations pour aller plus loin dans le cadre d'une ou plusieurs autres recherches.

3.1 PRÉPARATION DU MATÉRIEL

La préparation du matériel a très certainement été le travail le plus long et important. Il a fallu repenser le TCIVP (Wilson et al., 1996/2011) en fonction des adaptations prévues.

Dans un premier temps, la création d'une histoire racontant ce qui est arrivé dans la vie à un personnage principal a eu plusieurs conséquences :

- ❖ La création de deux versions du test adapté (une féminine et l'autre masculine), afin que les personnes interrogées se mettent plus facilement à la place du personnage principal, et ainsi obtenir des réponses plus proches de ce qu'elles feraient si la situation leur arrivait.

- ❖ La modification des énoncés du TCIVP. Le test racontant à présent l'histoire qui est arrivé à Pierre/Marie, tout en conservant les items du TCIVP, nous avons dû modifier la formulation des énoncés qui s'adressaient auparavant directement à la personne questionnée. Cette reformulation crée une distance voulue entre la personne et le test. Toutefois, nous pensons que l'individu se reconnaît suffisamment dans le personnage principal, et que la

distance est certainement un avantage. La personne peut répondre plus sincèrement puisqu'elle se sent moins exposée.

- ❖ Et la modification de l'énoncé d'introduction du TCIVP. Tout d'abord, il a fallu adapter l'énoncé pour qu'il explique que les histoires qui sont racontées sont arrivées à un personnage Pierre/Marie, selon le sexe de la personne questionnée. Puis, nous avons souhaité rendre l'énoncé plus simple et accessible. Nous nous sommes alors inspirés du travail de Beaufort (communication personnelle, 8 mars 2012) pour modifier l'introduction.

Dans un deuxième temps, il a fallu mettre en place la méthode de passation du test vérifiant la correspondance énoncé-illustration :

- ❖ Le type de test. Deux tests ont été mis en place pour vérifier la correspondance énoncé-illustration. Le premier a été créé pour vérifier la compréhension des illustrations lorsqu'elles sont vues individuellement et sans énoncé. Cette étape permet d'apporter, si nécessaire, des modifications aux illustrations avant de tester la correspondance énoncé-illustration. Le deuxième test permet de vérifier la correspondance énoncé-illustration.
- ❖ Le moyen de correction prévu. Une fois le type de test choisi, il a fallu songer à la création de fiches ou tableaux de correction. La méthode utilisée pour la récolte de données doit être simple et efficace. Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé deux moyens : la transcription/prise de notes et un tableau de correction. Chaque méthode a été réfléchi en fonction de son utilité. Nous avons essayé d'utiliser des moyens simples, clairs et nous permettant d'obtenir toutes les informations nécessaires.

Et dans un troisième temps, il a fallu :

- ❖ Prévoir le type d'illustrations choisies pour représenter les énoncés. Nous avons opté pour les illustrations photos. Ce type d'illustration permet aux individus de se mettre facilement à la place de l'individu et il est possible de

mettre en avant les éléments importants grâce à des gestes, du matériel, et même des expressions du corps.

- ❖ Créer des mises en scènes pour chaque illustration (**V1**, **V2** et **V3**). Chaque item devait représenter une situation précise. Pour le bon déroulement des séances photos, il était essentiel de créer, en amont, des mises en scène.
- ❖ Mettre en place les séances photos (trouver les acteurs) et prévoir le matériel nécessaire. Trouver des acteurs disponibles pour participer à chaque séance photo pour jouer les rôles principaux (Pierre et Marie) et l'inconnu n'a pas été facile, tout comme rassembler dans un même lieu les personnes jouant les différents rôles et prévoir tout le matériel indispensable. Plusieurs séances ont été nécessaires pour représenter tous les énoncés présentés dans cette recherche.
- ❖ Créer les illustrations et ajouter si nécessaire des icônes (image, texte) pour les rendre plus compréhensibles, tout en tenant compte d'éventuels influences dues à la présentation. Une fois les séances photos terminées, il a fallu représenter chaque énoncé par une illustration, et si nécessaire ajouter des bulles de parole ou de pensée pour insister sur les éléments importants. Afin de ne pas influencer les réponses des participants, le format unique de toutes les illustrations a été prédéfini, et lorsque des bulles ont été ajoutées à une illustration, nous en avons systématiquement insérer dans les deux autres illustrations du même énoncé avec la même orientation.
- ❖ Présenter le personnage principal et s'assurer de la compréhension des bulles de parole et de pensée. Dans un souci d'équité, avant de débiter le test vérifiant la correspondance énoncé-illustration, le testeur a présenté le personnage principal et demandé, à chaque participant, de décrire les bulles de parole et de pensée présentée sur une fiche A4. Lorsque le participant n'est pas capable d'expliquer comment lire les bulles, le testeur lui explique avant de débiter le test.

3.2 PASSATION DU TEST

La deuxième étape importante, et qui a pris également beaucoup de temps, est la passation du test. Cette étape a été délicate, car il n'est pas toujours évident d'entrer en contact avec des institutions, souvent très sollicitées, afin de trouver des participants pour une recherche. Nous verrons ci-dessous que certains choix stratégiques, comme l'abandon de certains items, ont été pris pour faciliter l'accès aux participants. Une fois les premiers contacts établis avec les participants, l'avancement est très rapide, ce qui n'est pas toujours évident. En effet, dans cette recherche, le temps a été un élément essentiel et difficile à gérer. Entre la préparation et l'attente avant les passations, puis la rapidité à laquelle se sont déroulées les choses par la suite, il a été difficile de répondre à tous nos souhaits. Comme nous le verrons, cette course contre le temps a eu des conséquences sur le résultat final de notre recherche.

Dans le cadre de cette recherche, le temps a été un élément important et parfois difficile à maîtriser. La première conséquence de cette contrainte temporelle a été l'abandon des items se référant à la vulnérabilité sexuelle. Sachant que ces derniers seraient un frein dans notre recherche de participants, nous avons jugé préférable de ne pas les traiter. Néanmoins, nous pensons qu'ils sont essentiels pour évaluer les capacités interpersonnelles et la vulnérabilité d'un individu dans son ensemble. C'est pourquoi, si une recherche auprès d'une population plus large devait être menée, nous pensons qu'il serait primordial de les réintroduire.

Le manque de temps a également eu une autre conséquence importante dans cette recherche. Lorsque la première étape du test, la description des illustrations prises individuellement a été terminée, par manque de temps, nous n'avons pu apporter des modifications qu'au niveau des icônes dans les bulles de parole et de pensée. Nous n'avons malheureusement pas eu le temps, entre la première étape et le début de la passation du test vérifiant la correspondance énoncé-illustration, d'organiser une nouvelle séance photo pour apporter des modifications plus importantes.

En outre, pris par le temps, nous avons sélectionné certains icônes sur la toile (internet). Par conséquent, nous sommes à présent confrontés à un problème d'éthique. C'est pourquoi, nous avons dû modifier les illustrations avec des icônes. Dans la version annexée à cette recherche, les icônes prises sur la toile ont été reproduites et remplacées par des dessins. Ces illustrations⁸ ne sont donc pas celles qui ont été présentées aux participants de cette recherche.

Lors de la passation des tests, nous avons été accueillis dans deux institutions différentes. Nous avons été merveilleusement bien accueilli et la recherche, mais surtout l'outil TCIVP a éveillé l'intérêt des différents travailleurs sociaux que nous avons rencontré. Ce test semble répondre à un réel besoin dans ce domaine.

3.3 RÉSULTATS MIS EN LIEN AVEC LA THÉORIE

L'évolution des classifications a permis de passer d'une vision linéaire vers un regard dynamique. A présent, nous parlons de *personnes en situation de handicap* puisque le handicap serait la résultante des facteurs personnels et environnementaux, et non comme uniquement engendré par des facteurs personnels. Grâce à ce changement, la personne n'est pas considérée comme étant la cause du handicap. Les facteurs personnels sont jugés interdépendants de facteurs environnementaux qui peuvent mettre la personne en *situation de handicap*. Ce nouveau modèle dénonce une société handicapante et propose d'agir sur l'environnement pour permettre aux personnes en situation de handicap de vivre dans la société.

La création des modèles multidimensionnels a entraîné des changements de pratique car nous nous sommes aperçu qu'il est possible de diminuer les situations handicapantes en adaptant l'environnement. Des supports personnalisés, décrits comme des facilitateurs, peuvent alors aider à l'amélioration du fonctionnement individuel. Le concept d'*Accessibilité*

⁸ Illustrations: Q1_A ; Q1_B ; R1_(a)_C ; R1_(b)_A ; R1_(b)_B ; R1_(c)_A ; R1_(c)_B ; R1_(c)_C ; Q2_B ; R2_(a)_B ; R2_(a)_C ; R2_(b)_B ; R2_(b)_C ; R2_(c)_A ; R2_(c)_B ; R2_(c)_C ; Q3_B ; R3_(a)_B ; R3_(a)_C ; R3_(b)_C ; R3_(c)_A ; R3_(c)_C ; R5_(b)_A ; R5_(b)_B ; Q6_C ; R6_(a)_B ; R6_(a)_C ; R6_(c)_B ; R6_(c)_C ; R8_(a)_A ; Q9_A ; Q9_C ; R9_(a)_C ; R9_(c)_A ; R9_(c)_C ; R10_(c)_C ; R12_(b)_A ; R12_(b)_B ; R12_(b)_C ; Q13_A ; Q13_B ; Q13_C ; R13_(c)_B ; R13_(c)_C ; Q14_A ; R14_(c)_C ; Q15_C ; R16_(a)_B ; R16_(b)_A ; R16_(c)_A ; R16_(c)_B ; R18_(a)_B ; R18_(b)_A ; R18_(b)_B ; Q19_B ; R19_(a)_C ; R19_(b)_B ; Q20_A ; Q20_B ; R20_(a)_B ; R20_(b)_C ; R20_(c)_B

Universelle, en s'inspirant de la notion d'adaptation pour tendre à rendre le monde le plus accessible à un maximum de personnes, répond parfaitement à ce nouveau modèle.

L'idée d'adapter l'environnement pour le rendre accessible à tous est à l'heure actuelle de plus en plus présente dans notre société. Nous pouvons constater cette volonté lorsque nous fréquentons différents bâtiments avec la création de moyens d'accès adaptés, comme les rampes, les ascenseurs et même des hauts parleurs dans les ascenseurs. Aujourd'hui, nous pouvons également remarquer une évolution dans les moyens de communication, grâce à une écriture adaptée (*l'ortographe altérnative*), des textes simplifiés, la possibilité d'écouter un texte, un livre, et même à la transcription du téléjournal en langage des signes.

L'autonomie et le bien être de la personne est aujourd'hui au centre des discussions. Pour répondre toujours mieux aux besoins des individus, il a fallu s'intéresser aux problèmes que ces derniers peuvent rencontrer et à des solutions adaptées. Par exemple, il est évident qu'une personne en chaise roulante ne peut pas accéder seule à un bâtiment par les escaliers, alors que ceci est tout à fait possible grâce à la mise en place d'une rampe ou d'un ascenseur.

Dans le cadre de ce mémoire en éducation spéciale, nous souhaitons participer à l'amélioration de la prise en charge des personnes avec une déficience intellectuelle en adaptant le *Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle* (Wilson et al., 1996/2011). En effet, pour répondre aux besoins des personnes en situation de handicap, il faut connaître leurs capacités et les difficultés auxquelles elles sont confrontées quotidiennement. Ce test cherche à répondre aux besoins des individus ayant une déficience intellectuelle dans des situations de vulnérabilité. Toutefois, en parcourant ce test, nous avons émis l'hypothèse qu'il serait possible d'apporter des adaptations, comme des supports visuels, pour faciliter l'accès à ce test à un maximum d'individus et s'assurer de la validité des résultats obtenus.

Nos résultats semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle, si nous représentons les situations de vie du TCIVP grâce à des supports figuratifs (photographies et pictogrammes),

et que nous insistons sur les éléments essentiels, il est possible de représenter le contenu des énoncés par des illustrations. Avec 48 illustrations validées par un score supérieur ou égal à 80% et 8 illustrations avec un score supérieur ou égal à 70% sur les 68 illustrations testées dans le cadre de cette recherche, nous pensons qu'il serait intéressant de poursuivre la validation d'illustrations pouvant accompagner les énoncés de ce test. Ces dernières permettraient de faciliter l'accès au test et d'assurer la pertinence des réponses obtenues, grâce à une meilleure compréhension des énoncés et une plus grande autonomie lors du retour aux énoncés. Ainsi, nous souhaitons permettre des réponses toujours plus représentatives de la réalité vécue, afin de servir l'objectif final du TCIVP, c'est-à-dire vérifier les compétences interpersonnelles et la vulnérabilité des personnes ayant une déficience intellectuelle pour répondre à leur besoins, augmenter leur autonomie, et par là, améliorer leur qualité de vie.

L'adaptation des environnements passe donc également par l'adaptation des outils d'évaluation. En effet, l'obtention de résultats correspondant au plus près à la réalité vécue et aux capacités de chaque individu n'est possible que si le test est adapté aux besoins d'accessibilité de chacun. Ainsi, comme de nombreux tests présentés aux personnes en situations de handicap le souhaitent, pour obtenir des résultats représentatifs et permettre de répondre à leurs besoins et améliorer leur qualité de vie, il peut être nécessaire de repenser l'accessibilité de certains tests afin d'obtenir des résultats toujours plus représentatifs.

3.4 CONCLUSION

Les résultats de cette recherche exploratoire semblent démontrer qu'il est possible de représenter les énoncés du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011). A présent, valider les illustrations auprès d'une population plus large permettrait de confirmer nos observations et créer une version adaptée du TCIVP plus facilement accessible aux personnes avec une déficience intellectuelle légère à modérée.

Après avoir constaté une réelle demande pour ce type d'outil et les résultats obtenus, nous espérons que la recherche exploratoire que nous avons menée soit poursuivie et qu'une version adaptée du TCIVP voit le jour prochainement.

IV. RÉFÉRENCES

- Alonso, F. (2007). Algo mas que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *TRANS : revista de traductología*, 11, 15-30.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Anaut, M. (2005). Regards sur la résilience et la singularité des situations de handicap. *Reliance*, 2(16), 13-15.
- Baddeley, A. (1990). *Human memory*. Hove, Royaume-Uni : Erlbaum.
- Boudreault, P., Dery, M., & Rousseau, J. (1995). La qualité de vie, un critère essentiel dans l'évaluation de l'intégration sociale. In S. Ionescu (Ed.), *La déficience intellectuelle. Pratiques de l'intégration* (T.2, pp. 101-124). Québec : Nathan.
- Brangier, E., & Gronier, G. (juin 2000). Conception d'un langage iconique pour grands handicapés moteurs aphasiques. *Handicap 2000*, 93-100.
- Burgstahler, S. (2009). *Equal access : Universal design of instruction*. Récupéré de : http://www.washington.edu/doi/Brochures/Academics/equal_access_udi.html
- Burgstahler, S. (2011). *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples*. Récupéré de : <http://www.washington.edu/doi/Brochures/Academics/instruction.html>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Récupéré de : <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- Caron, C., & Dufour, G. (1995). *PARI : Programme d'apprentissage des relations interpersonnelles : une approche d'enseignement des habiletés sociales favorisant la création de liens d'amitié*. Québec: Université Laval, GREDD.

- De Carlo-Bonvin, M. (2003), Nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé ; réflexions et enjeux pour la pédagogie spécialisée. *Pédagogie spécialisée*, 2, 6-13.
- Denaes-Bruttin, C., Büchel, F.P., Berger, J.-L., & Borel, N. (2010). Raisonnement analogique et mémoire chez des adolescents ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 163-176.
- Desaulniers, M. P., Boucher, C., Boutet, M., & Couture, G. (2001). *Évaluation des connaissances et attitudes relatives à la sexualité pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées*. Trois-Rivières, Québec : Le Centre de services en déficience intellectuelle de la Mauricie et du Centre-du-Québec.
- Fougeyrollas, P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise. In R. de Riedmatten (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le « handicap »* (pp. 101-122). Genève, Suisse : Médecine & Hygiène.
- Garcin, N. (2003). Les définitions et les systèmes de classification. In M. J. Tassé & D. Morin (Eds.), *La déficience intellectuelle* (pp. 7-21). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Ginnerup, S. (2009). *Assurer la pleine participation grâce à la conception universelle*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: an editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13–23.
- Guillemette, F., & Boisvert, D. (2003). L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Recherche qualitative*, 23, 15-26.
- Haelwuyck, M.-C., & Nader-Grosbois, N. (2004). L'autorégulation : porte d'entrée vers l'autodétermination des personnes avec retard mental ? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(2), 173-186.
- Hessels, M. G. P., & Petitpierre, G. (2011). *Séminaire de recherche en éducation spéciale*. Supports de cours non publiés, FAPSE, Université de Genève, Suisse.

- Ionescu, S., Jourdan-Ionescu, C., & Dery, M. (1995). L'intervention en déficience intellectuelle : contributions récentes. In S. Ionescu (Ed.), *La déficience intellectuelle : approches et pratiques de l'intervention, dépistage précoce* (T.1, pp. 29-58). Québec : Nathan.
- Joines, S., & Valenziano, S. (2002). *Universal Design Demonstration Home : Design for a lifetime*. Récupéré de:
<http://design.ncsu.edu/openjournal/index.php/redlab/article/viewFile/124/69>
- Joines, S., & Valenziano, S. (2011). *Removing Barriers to Health Care*. Récupéré de:
<http://design.ncsu.edu/openjournal/index.php/redlab/article/viewFile/91/45>
- Jumel, B., & Savournin, F. (2009). *L'aide-mémoire du WISC_IV : conditions d'utilisation, méthodes d'interprétation, examen psychopathologique*. Paris, France : Dunod.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M.C., Courbois, Y., Keith, K.D., Schalock, R., ... Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740-744.
- Lautrey, J. (2007). Pour l'abandon du QI : les raisons du succès d'un concept dépassé. In M. Duru-Bellat & M. Fournier (Eds.), *L'intelligence de l'enfant – l'empreinte du social*. Auxerre, France : Editions Sciences Humaines.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., ... Stark, J. A. (1992). *Mental Retardation: definition, classification and systems of supports* (9th ed.). Washington, DC: AAMR.
- Mace, R. (1998). Universal Design in Housing. *Assistive Technology*, 10(1), 21-28.
- Martini-Willemin, B.-M. (2011). Littéracie et déficience intellectuelle : l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves porteurs de trisomie 21. Supports de cours non publiés, FAPSE, Université de Genève, Suisse.
- Maurice, P., & Piédalue, M. (2003). L'évaluation et la mesure du comportement adaptatif. In M. J. Tassé & D. Morin (Ed.), *La déficience intellectuelle* (pp. 57-67). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.

- Mercier, C. (2005). La victimisation chez les personnes avec une déficience intellectuelle. *Journal International De Victimologie*, 3(3), 219-224.
- Mercier, C., & Houde, V. (2005). *Répertoire des programmes à l'intention des personnes avec une déficience intellectuelle en contact avec le système de justice*. Montréal, Québec : Direction des technologies de l'information et de la recherche Centre de réadaptation Lisette-Dupras.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S.J., ... Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Nettelbeck, T., & Wilson, C. (2002). Personal vulnerability to victimization of people with mental retardation. *Trauma, Violence & Abuse*, 3, 289-306.
- Nettelbeck, T., Wilson, C., Potter, R., & Perry, C. (2000). The influence of interpersonal competence on personal vulnerability of persons with mental retardation. *Journal of Interpersonal Violence*, 15(1), 46-62.
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (1993). CIM-10/ICD-10 : *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement* (10ème éd., chapitre V, OMS, trad.). Paris, France : Masson. (Original publié en 1992).
- Ostroff, E. (2001). Universal design: the new paradigm. In E. Ostroff & W. Preiser (Eds.), *Universal design handbook* (chapitre 1, pp. 1.3-1.12). New York: McGraw Hill.
- Petitpierre, G. (2011). *Déficiences intellectuelles*. Supports de cours non publiés, FAPSE, Université de Genève, Suisse.
- Petersilia, J. R. (2000). Invisible victims : Violence against persons with developmental disabilities. *Human Rights*, 27, 9-13.
- Petersilia, J. R. (2001). Crime victims with developmental disabilities : A review essay. *Criminal Justice and Behavior*, 28(6), 655-694.
- Pilon, W. (1995). Evaluation des besoins individuels et planification des interventions. In S. Ionescu (Ed.), *La déficience intellectuelle. Approches et pratiques de l'intervention, dépistage précoce* (T.1, pp. 137-152). Québec : Nathan.

- Pry, R., Guillain, A., & Foxonet, C. (1996). Adaptation sociale et compétences sociocognitives chez l'enfant de 4-5 ans. *Enfance*, 49(3), 315-329.
- Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Confédération Suisse : Département de l'intérieur DFI.
- Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C., & Faille, J. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Montréal : Nouvelles AMS.
- Rondal, J.-A. (2009). *Psycholinguistique du handicap mental*. Marseille, France : Solal.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E.M., ... Yeager, M.H. (2010). *Intellectual disability : Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., ... Yeager, M.H. (2007). Perspectives: The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Journal of Intellectual and developmental disabilities*, 45(2), 116–124.
- Service de la prévoyance sociale. (2008). *Evaluation Fribourgeoise En Besoin d'Accompagnement* (EFEBA). Canton de Fribourg : Direction de la santé et des affaires sociales.
- SEPSSD (2013). *Sexuality Education for Persons with Severe Developmental Disabilities : Family Life*. Récupéré de : <https://www.stanfield.com/products/family-life-relationships/other-family-ed-programs/sepssd/>
- Sparrow, E., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *VABS-II : Vineland Adaptive Behavior Scales* (2^{ème} éd.). Sydney, Australie: Pearson.
- Steinfeld, E. (2012). *La conception universelle*. Récupéré de: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/107/>
- Story, M., Mueller, J., & Mace, R. (1998). *The Universal Design File : Designing for People of All Ages and Abilities*. Récupéré de :

<http://design-dev.ncsu.edu/openjournal/index.php/redlab/article/viewFile/102/56>

Strickler, H. L. (2001). Interaction between family violence and mental retardation. *Mental Retardation*, 39(6), 461-471.

The Center for Universal Design. (2011). *History of Universal Design*. Récupéré de:

<http://www.ncsu.edu/project/design-projects/udi/center-for-universal-design/history-of-universal-design/>

Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E, Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., ... Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability. *Journal of Intellectual and developmental disabilities*, 47(2), 135-146.

Thompson, J. R, Bryant, B. R., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C. M., Rotholz, D. A., ...Wehmeyer, M. L. (2008). *Echelle d'intensité de soutien : Manuel de l'utilisateur* (D. Morin, trad.). Washington, DC : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (Original publié 2004)

Tiekstra, M., Hessels M.G. P., & Minnaert A. E. M. G. (2009). Learning capacity in adolescents with mild intellectual disabilities. *Psychological Reports*, 105, 804-814.

Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., ... Yeager, M. H. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Journal of Intellectual and developmental disabilities*, 46(4), 311-318.

Wehmeyer, M. L., Lachapelle, Y., Boisvert, D., Leclerc, D., & Morrissette, R. (2001). *L'échelle d'autodétermination : Guide de l'utilisateur*. Trois-Rivières: LARIDI.

Wehmeyer, M. L., & Obremski, S. (2012). *La déficience intellectuelle*. Récupéré de: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/15/>

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12.

Williams, C., & Wright, B. (2010). *Vivre avec le trouble du spectre de l'autisme*. Montréal, Québec : Chenelière Education.

Wilson, C., Seaman, L., & Nettelbeck, T. (1996). Vulnerability to criminal exploitation: influence of interpersonal competence differences among people with mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(1), 8-16.

Young, L., & Pace, R. (2000). *Accessible Multifamily Housing : Key Code Requirements from Volume 1-C (1999) of the North Carolina State Building Code*. Récupéré de :
<http://design.ncsu.edu/openjournal/index.php/redlab/article/viewFile/93/47>

V. ANNEXES

Annexe 1

Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle (TCIVP, Wilson et al., 1996/2011)

(Traduction française d'après le test original : Test of Interpersonal competence and personal vulnerability (TICPV))

Je vais vous poser quelques questions sur comment réagir face aux personnes que vous connaissez et face à celles que vous ne connaissez pas. Je vais lire des petites histoires que vous avez pu vivre chez vous, à la maison, au travail ou quand vous étiez en sortie. Ensuite, je vais vous lire trois réponses possibles. Il y a seulement une bonne réponse par problème. Vous devrez écouter attentivement les questions et les réponses et me dire quelle réponse vous paraît être la meilleure.

Item pour s'exercer:

Si quelqu'un au travail vous embête toujours et vous frappe, vous devez :

- (a) Aller chez lui et vous battre avec lui
- (b) Le dire à vos éducateurs
- (c) Changer de travail

Test

1. Si vous marchez dans la rue et qu'un homme, que vous ne connaissez pas, vous demande de lui donner votre argent, vous devez:

- (a) Donner votre argent à cet homme pour qu'il s'éloigne au plus vite
- (b) Lui dire « non »
- (c) Lui promettre que vous amènerez l'argent le lendemain

2. Si quelqu'un, que vous ne connaissez pas, se met en colère et vous crie dessus, vous devez :

- (a) L'ignorer
- (b) L'engueuler à votre tour
- (c) Le frapper au visage

3. Si vous êtes assis(e) dans un bus et qu'une femme vous dit qu'elle aime votre montre, et vous demande de la lui donner, vous devez :

- (a) Lui dire où elle peut acheter la même
- (b) Lui dire « non »
- (c) Lui donner votre montre

4. Si vous êtes dans les toilettes, à votre travail, que quelqu'un entre et vous touche, ou vous dit qu'il aimerait toucher vos parties intimes, vous devez :

- (a) Le laisser faire sinon il pourrait se fâcher
- (b) Dire que vous n'aimez pas les gens qui demandent cela
- (c) Ne plus aller aux toilettes

5. Si vous vous promenez dans la rue, qu'il pleut, et qu'une voiture s'arrête pour vous proposer de monter, vous devez:

- (a) Entrer dans la voiture sinon vous pourriez attrapper un rhume
- (b) Dire que vous monterez seulement si on vous conduit directement à la maison
- (c) Continuer à marcher

6. Si une femme sonne à la porte, et vous demande de signer pour faire partie d'un club de fitness, vous devez :

- (a) Signer, parce que c'est toujours bien de faire du sport (d'être en forme)
- (b) Chercher à savoir combien ça vous coûtera et vérifier avec vos parents ou un éducateur
- (c) Signer comme ça la femme partira et vous n'aurez plus besoin d'y penser

7. Si quelqu'un, qui vous connaît, dit qu'il aimerait prendre une photo de vous sans vos vêtements, vous devez :

- (a) Dire « non » parce que cela vous gênerait
- (b) Dire « oui », mais seulement s'il ne montre la photo à personne
- (c) Dire « oui, ce serait génial ! »

8. Si vous êtes assis(e) à l'arrêt du bus, et que quelqu'un que vous ne connaissez pas met son bras autour de vous, vous devez :

- (a) Espérer que le bus arrive rapidement
- (b) Vous lever et vous éloigner
- (c) Mettre votre bras autour de lui

9. Si vous rencontrez quelques personnes au restaurant, qu'elles proposent de vous offrir un verre et de vous inviter chez elles, vous devez :

- (a) Prendre un taxi pour rentrer chez vous seul

(b) Allez chez elles parce qu'elles sont sympa de vous avoir offert un verre

(c) Dire oui, mais seulement si elles vous offrent encore un verre

10. S'il est vraiment tard un soir et que vous n'avez plus de bus pour rentrer chez vous, vous devez :

(a) Demander à quelqu'un que vous croisez de vous ramener chez vous

(b) Rentrer à pied

(c) Appeler vos parents ou prendre un taxi

11. Si votre oncle vient vous rendre visite et qu'il veut se coucher avec vous dans votre lit, vous devez :

(a) Être sûr que votre lit est propre

(b) Dire non et le raconter à vos parents ou à quelqu'un d'autre

(c) Faire un câlin à votre oncle parce qu'il est tout seul

12. Si vous recevez un lecteur MP3 pour Noël, et qu'un ami vous le demande, vous devez :

(a) Lui donner votre lecteur MP3, car c'est bien de partager

(b) Lui donner de l'argent pour qu'il s'en achète un

(c) Lui laisser écouter la musique, mais ne pas lui donner le lecteur MP3

13. Si quelqu'un sonne à votre porte, dit qu'il n'a pas d'argent mais qu'il a besoin d'une nouvelle TV, vous devez :

(a) Dire que vous êtes désolé(e) et fermer la porte

(b) Lui donner votre TV

(c) Proposer de lui prêter de l'argent pour qu'il puisse s'en acheter une

14. Si un homme en uniforme vous demande de lui donner tout votre argent, vous devez:

(a) Le lui donner parce qu'il pourrait être policier

(b) Lui dire que vous n'en avez pas

(c) Lui donner l'argent pour qu'il s'en aille

15. Si votre père vous frappe quand il a bu de l'alcool, vous devez:

(a) En parler à quelqu'un à votre travail ou à votre médecin

(b) Vous cacher et attendre que votre père soit de meilleure humeur

(c) Aller chez le médecin et lui dire que vous vous êtes fait mal en tombant

16. Si vous rentrez du travail et que vous trouvez chez vous quelqu'un que vous ne connaissez pas, vous devez :

- (a) Rester dehors jusqu'à ce qu'il parte
- (b) Appeler la police
- (c) Lui demander pourquoi il est là

17. Si vous sortez avec quelqu'un et qu'il(elle) veut avoir des relations sexuelles avec vous mais que vous ne voulez pas, vous devez :

- (a) Le faire sinon il(elle) ne voudra plus sortir avec vous une autre fois
- (b) Le faire, mais ne plus jamais sortir avec lui(elle)
- (c) Lui dire que vous n'en avez pas envie et rentrer chez vous

18. Si votre voisin vous emprunte votre tondeuse et ne vous la rend pas, vous devez:

- (a) Lui demander qu'il vous la rende
- (b) Acheter une autre tondeuse
- (c) Appeler votre père pour qu'il vienne tondre la pelouse

19. Si vous aviez posé de l'argent, chez vous, sur un meuble, qu'un ami le prend, vous devez :

- (a) Aller chez lui et récupérer votre argent directement à l'endroit où il pose le sien
- (b) Lui dire que vous savez que c'est lui qui l'a pris
- (c) Oublier cette affaire

20. Si quelqu'un, que vous ne connaissez pas, vous demande s'il peut emprunter votre vélo, vous devez :

- (a) Dire que vous ne prêtez pas vos affaires
- (b) Vérifier qu'il mette un casque
- (c) Lui dire d'être prudent pour qu'il n'ait pas d'accident

Source :

Wilson, C., Seaman, L. & Nettlebeck, T. (1996), Vulnerability to criminal exploitation: influence of interpersonal competence differences among people with mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(1), 8-16.

Traduction française: Petitpierre G., Noir, S. & Jungo, M. (2011).

Description :

Le TICPV est un test composé de 20 questions à choix multiple

Codage :

Item d'entraînement: b

Items du test :

1. b
2. a
3. a
4. b
5. c
6. b
7. a
8. b
9. a
10. c
11. b
12. c
13. a
14. b
15. a
16. b
17. c
18. a
19. b
20. a

Annexe 2

Version adaptée au sexe masculin du Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle (TCIVP, Wilson et al., 1996/2011)

Introduction au questionnaire :

Je vais vous lire des petites histoires qui sont arrivées à Pierre, lorsqu'il était en présence de sa famille, de ses amis ou de personnes qu'il ne connaissait pas. Je vais vous demander d'écouter attentivement et de me dire parmi les trois réponses proposées celle qui correspond le mieux à la réaction que Pierre aurait dû avoir.

Item pour s'exercer

Si quelqu'un au travail embête toujours Pierre et le frappe. Que devrait faire Pierre ?

- (a) Aller chez lui et se battre avec lui.
- (b) Le dire à son éducateur.
- (c) Changer de travail.

Test

1. Pierre se promène dans la rue, un inconnu lui demande de lui donner son argent. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Donner son argent à cet homme pour qu'il s'éloigne au plus vite.
- (b). Lui dire « non ».
- (c). Lui promettre qu'il amènera l'argent le lendemain.

2. Un inconnu se met en colère et crie sur Pierre. Que devrait faire Pierre ?

- (a). L'ignorer.
- (b). L'engueuler à son tour.
- (c). Le frapper au visage.

3. Pierre est assis dans un bus et un inconnu lui dit qu'il aime sa montre, il lui demande de la lui donner. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Lui dire où il peut acheter la même.
- (b). Lui dire « non ».
- (c). Lui donner sa montre.

4. Pierre est dans les toilettes de son travail, quelqu'un entre et lui dit qu'il aimerait toucher ses parties intimes. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Le laisser faire sinon il pourrait se fâcher.
- (b). Dire qu'il n'aime pas les gens qui demandent cela.
- (c). Ne plus aller aux toilettes.

5. Pierre se promène dans la rue, il pleut, une voiture s'arrête et le conducteur lui propose de monter. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Entrer dans la voiture sinon il pourrait attraper un rhume.
- (b). Dire qu'il montera seulement si on le conduit directement à la maison.
- (c). Continuer à marcher.

6. Un homme sonne à la porte et demande à Pierre de signer pour faire partie d'un club de fitness. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Signer, parce que c'est toujours bien de faire du sport.
- (b). Chercher à savoir combien ça lui coûtera et vérifier avec ses parents ou un éducateur.
- (c). Signer comme ça l'homme partira et il n'aura plus besoin d'y penser.

7. Une personne que Pierre connaît, lui dit qu'elle aimerait prendre une photo de lui sans ses vêtements. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Dire « non » parce que cela le gênerait.
- (b). Dire « oui », mais seulement s'il ne montre la photo à personne.
- (c). Dire « oui, ce serait génial ! ».

8. Pierre est assis à l'arrêt du bus, un inconnu met son bras autour de lui. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Espérer que le bus arrive rapidement.
- (b). Se lever et s'éloigner.
- (c). Mettre son bras autour de lui.

9. Pierre rencontre des inconnus à la cafétéria de son travail, ces personnes proposent de lui offrir un verre et l'invitent chez elles. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Rentrer seul chez lui.
- (b). Aller chez ces personnes parce qu'elles sont sympas de lui avoir offert un verre.
- (c). Dire oui, mais seulement si elles lui offrent encore un verre.

10. Il est vraiment tard, après le travail, Pierre attend le bus pour rentrer chez lui, mais le bus n'arrive pas. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Demander à quelqu'un qu'il croise de le ramener chez lui.
- (b). Rentrer à pied.
- (c). Appeler un taxi.

11. L'oncle de Pierre vient lui rendre visite et il veut se coucher avec lui dans son lit. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Etre sûr que son lit est propre.
- (b). Dire non et le raconter à ses parents ou à quelqu'un d'autre.
- (c). Faire un câlin à son oncle parce qu'il est tout seul.

12. Pierre a reçu un lecteur MP3 pour Noël, un ami lui demande de lui donner. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Lui donner son lecteur MP3, car c'est bien de partager.
- (b). Lui donner de l'argent pour qu'il s'en achète un.
- (c). Lui laisser écouter la musique, mais ne pas lui donner le lecteur MP3.

13. Quelqu'un sonne à la porte. Pierre lui ouvre et la personne dit qu'elle n'a pas d'argent mais qu'elle a besoin d'une nouvelle TV. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Dire qu'il est désolé et fermer la porte.
- (b). Lui donner sa TV.
- (c). Proposer de lui prêter de l'argent pour qu'il puisse s'en acheter une.

14. Un agent de police demande à Pierre de lui donner de l'argent. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Le lui donner parce qu'il pourrait être policier.
- (b). Lui dire qu'il n'en a pas.
- (c). Lui donner l'argent pour qu'il s'en aille.

15. Lorsque le père de Pierre a bu de l'alcool, il le frappe. Que devrait faire Pierre ?

- (a). En parler à son médecin.
- (b). Se cacher et attendre que son père soit de meilleure humeur.
- (c). Aller chez le médecin et lui dire qu'il s'est fait mal en tombant.

16. Pierre rentre du travail et trouve un inconnu chez lui. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Rester dehors jusqu'à ce qu'il parte.
- (b). Appeler la police.
- (c). Lui demander pourquoi il est là.

17. La petite amie de Pierre veut avoir des relations sexuelles avec lui, mais il ne veut pas. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Le faire sinon elle ne voudra plus sortir avec lui une autre fois.
- (b). Le faire, mais ne plus jamais sortir avec elle.
- (c). Lui dire qu'il n'en a pas envie et rentrer chez lui.

18. La voisine de Pierre lui emprunte son toasteur et ne lui rend pas. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Lui demander qu'il le lui rende.
- (b). Acheter un autre toasteur.
- (c). Appeler son père pour qu'il vienne préparer le petit déjeuner.

19. Pierre a posé de l'argent, chez lui, dans sa tirelire, un ami lui vole. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Aller chez lui et récupérer son argent directement à l'endroit où il pose le sien.
- (b). Lui dire qu'il sait que c'est lui qui l'a pris.
- (c). Oublier cette affaire.

20. Un inconnu demande à Pierre de lui prêter son vélo. Que devrait faire Pierre ?

- (a). Dire qu'il ne prête pas ses affaires.
- (b). Vérifier qu'il mette un casque.
- (c). Lui dire d'être prudent pour qu'il n'ait pas d'accident.

Source :

Wilson, C., Seaman, L. & Nettlebeck, T. (1996). Vulnerability to criminal exploitation : influence of interpersonal competence differences among people with mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(1), 8-16.

Traduction française : Petitpierre G., Noir, S. & Jungo, M. (2011).

Annexe 3

Version adaptée au sexe féminin du Test de compétence interpersonnelle et de vulnérabilité personnelle (TCIVP, Wilson et al., 1996/2011)

Introduction au questionnaire :

Je vais vous lire des petites histoires qui sont arrivées à Marie, lorsqu'elle était en présence de sa famille, de ses amis ou de personnes qu'elle ne connaissait pas. Je vais vous demander d'écouter attentivement et de me dire parmi les trois réponses proposées celle qui correspond le mieux à la réaction que Marie aurait dû avoir.

Item pour s'exercer

Si quelqu'un au travail embête toujours Marie et la frappe. Que devrait faire Marie ?

- (a) Aller chez lui et se battre avec lui.
- (b) Le dire à son éducateur.
- (c) Changer de travail.

Test

1. Marie se promène dans la rue, un inconnu lui demande de lui donner son argent. Que devrait faire Marie ?

- (a). Donner son argent à cet homme pour qu'il s'éloigne au plus vite.
- (b). Lui dire « non ».
- (c). Lui promettre qu'elle amènera l'argent le lendemain.

2. Un inconnu se met en colère et crie sur Marie. Que devrait faire Marie ?

- (a). L'ignorer.
- (b). L'engueuler à son tour.
- (c). Le frapper au visage.

3. Marie est assise dans un bus et un inconnu lui dit qu'il aime sa montre, il lui demande de la lui donner. Que devrait faire Marie ?

- (a). Lui dire où il peut acheter la même.
- (b). Lui dire « non ».
- (c). Lui donner sa montre.

4. Marie est dans les toilettes de son travail, quelqu'un entre et lui dit qu'il aimerait toucher ses parties intimes. Que devrait faire Marie ?

- (a). Le laisser faire sinon il pourrait se fâcher.
- (b). Dire qu'elle n'aime pas les gens qui demandent cela.
- (c). Ne plus aller aux toilettes.

5. Marie se promène dans la rue, il pleut, une voiture s'arrête et le conducteur lui propose de monter. Que devrait faire Marie ?

- (a). Entrer dans la voiture sinon elle pourrait attraper un rhume.
- (b). Dire qu'elle montera seulement si on la conduit directement à la maison.
- (c). Continuer à marcher.

6. Un homme sonne à la porte et demande à Pierre de signer pour faire partie d'un club de fitness. Que devrait faire Marie ?

- (a). Signer, parce que c'est toujours bien de faire du sport.
- (b). Chercher à savoir combien ça lui coûtera et vérifier avec un éducateur.
- (c). Signer comme ça l'homme partira et elle n'aura plus besoin d'y penser.

7. Une personne que Marie connaît, lui dit qu'elle aimerait prendre une photo d'elle sans ses vêtements. Que devrait faire Marie ?

- (a). Dire « non » parce que cela la gênerait.
- (b). Dire « oui », mais seulement s'il ne montre la photo à personne.
- (c). Dire « oui, ce serait génial ! ».

8. Marie est assise à l'arrêt du bus, un inconnu met son bras autour d'elle. Que devrait faire Marie ?

- (a). Espérer que le bus arrive rapidement
- (b). Se lever et s'éloigner
- (c). Mettre son bras autour de lui

9. Marie rencontre des inconnus à la cafétéria de son travail, ces personnes proposent de lui offrir un verre et l'invitent chez elles. Que devrait faire Marie ?

- (a). Rentrer seule chez elle.
- (b). Aller chez ces personnes parce qu'elles sont sympas de lui avoir offert un verre.
- (c). Dire oui, mais seulement si elles lui offrent encore un verre.

10. Il est vraiment tard, après le travail, Marie attend le bus pour rentrer chez elle, mais le bus n'arrive pas. Que devrait faire Marie ?

- (a). Demander à quelqu'un qu'elle croise de la ramener chez elle.
- (b). Rentrer à pied.
- (c). Appeler un taxi.

11. L'oncle de Marie vient lui rendre visite et il veut se coucher avec elle dans son lit. Que devrait faire Marie ?

- (a). Etre sure que son lit est propre.
- (b). Dire non et le raconter à ses parents ou à quelqu'un d'autre.
- (c). Faire un câlin à son oncle parce qu'il est tout seul.

12. Marie a reçu un lecteur MP3 pour Noël, un ami lui demande de lui donner. Que devrait faire Marie ?

- (a). Lui donner son lecteur MP3, car c'est bien de partager.
- (b). Lui donner de l'argent pour qu'il s'en achète un.
- (c). Lui laisser écouter la musique, mais ne pas lui donner le lecteur MP3.

13. Quelqu'un sonne à la porte. Marie lui ouvre et la personne dit qu'elle n'a pas d'argent mais qu'elle a besoin d'une nouvelle TV. Que devrait faire Marie ?

- (a). Dire qu'elle est désolée et fermer la porte.
- (b). Lui donner sa TV.
- (c). Proposer de lui prêter de l'argent pour qu'il puisse s'en acheter une.

14. Un agent de police demande à Marie de lui donner de l'argent. Que devrait faire Marie ?

- (a). Le lui donner parce qu'il pourrait être policier.
- (b). Lui dire qu'elle n'en a pas.
- (c). Lui donner l'argent pour qu'il s'en aille.

15. Lorsque le père de Marie a bu de l'alcool, il la frappe. Que devrait faire Marie ?

- (a). En parler à son médecin.
- (b). Se cacher et attendre que son père soit de meilleure humeur.
- (c). Aller chez le médecin et lui dire qu'elle s'est fait mal en tombant.

16. Marie rentre du travail et trouve un inconnu chez elle. Que devrait faire Marie ?

- (a). Rester dehors jusqu'à ce qu'il parte.
- (b). Appeler la police.
- (c). Lui demander pourquoi il est là.

17. Le petit ami de Marie veut avoir des relations sexuelles avec elle, mais elle ne veut pas. Que devrait faire Marie ?

- (a). Le faire sinon il ne voudra plus sortir avec elle une autre fois.
- (b). Le faire, mais ne plus jamais sortir avec lui.
- (c). Lui dire qu'elle n'en a pas envie et rentrer chez elle.

18. La voisine de Marie lui emprunte son toasteur et ne lui rend pas. Que devrait faire Marie ?

- (a). Lui demander qu'il le lui rende.
- (b). Acheter un autre toasteur.
- (c). Appeler son père pour qu'il vienne préparer le petit déjeuner.

19. Marie a posé de l'argent, chez elle, dans sa tirelire, un ami lui vole. Que devrait faire Marie ?

- (a). Aller chez lui et récupérer son argent directement à l'endroit où il pose le sien.
- (b). Lui dire qu'elle sait que c'est lui qui l'a pris.
- (c). Oublier cette affaire.

20. Un inconnu demande à Marie de lui prêter son vélo. Que devrait faire Marie ?

- (a). Dire qu'elle ne prête pas ses affaires.
- (b). Vérifier qu'il mette un casque.
- (c). Lui dire d'être prudent pour qu'il n'ait pas d'accident.

Source :

Wilson, C., Seaman, L. & Nettlebeck, T. (1996). Vulnerability to criminal exploitation : influence of interpersonal competence differences among people with mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(1), 8-16.

Traduction française : Petitpierre G., Noir, S. & Jungo, M. (2011).

Annexe 4

Portrait du personnage principal masculin : Pierre

PIERRE



Annexe 5

Portrait du personnage principal féminin : Marie

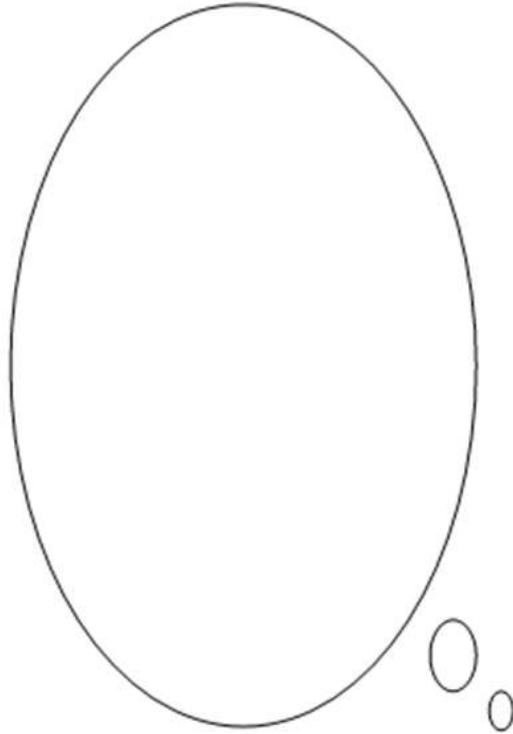
MARIE



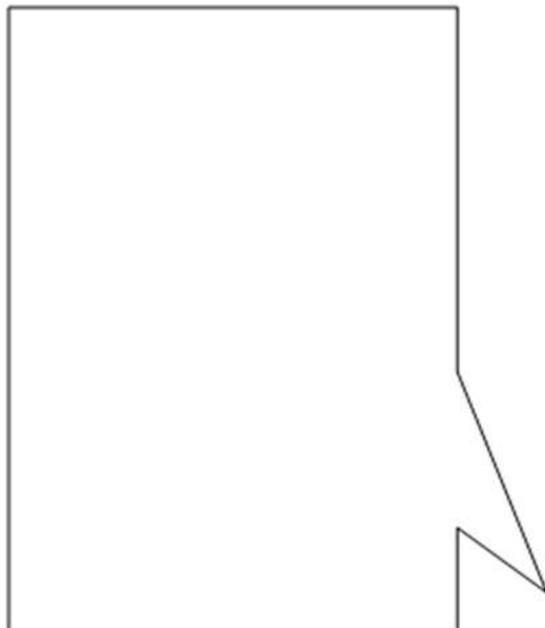
Annexe 6

Introduction des bulles de parole et de pensée

Bulle de Pensée



Bulle de Parole



Annexe 7

Exemple de « *fiche* » proposée pour l'adaptation du TCIVP (Wilson et al., 1996/2011)
représentant une question et les trois réponses proposées

Question

Pierre se promène dans la rue, un inconnu lui demande de lui donner son argent. Que devrait faire Pierre ?



A. Donner son argent à l'inconnu pour qu'il s'éloigne au plus vite.



B. Dire « non » à l'inconnu.



C. Promettre qu'il amènera l'argent le lendemain.



Annexe 8

Première étape de passation :

Tableau d'évaluation de la compréhension individuelle des illustrations

Critères d'évaluation:

1. Lorsque l'illustration est présentée au participant, le testeur vérifie si ce dernier parle des éléments qu'il juge importants. Nous déterminons l'importance des éléments en fonction de leur utilité pour comprendre l'illustration une fois que celle-ci sera mise en relation avec l'énoncé.

2. Le testeur évalue la description des illustrations par les participants grâce à un code de couleur :

VERTE : Si le participant décrit l'illustration en énonçant les éléments importants.

ROUGE : Si le participant ne décrit aucun ou peu d'éléments importants.

ORANGE : Si le participant donne certains éléments importants mais en néglige une partie.

3. Le testeur **entreprend d'apporter des modifications aux illustrations:**

a. Si pour une illustration, le testeur a évalué par la couleur rouge la description de minimum deux participants, et que l'illustration semble difficile à comprendre même si elle est mise en contexte, c'est-à-dire une fois mise en relation avec son énoncé.

b. Si pour une illustration, le testeur a évalué par la couleur orange la description de minimum trois participants, et que l'illustration semble difficile à comprendre même en contexte, c'est-à-dire une fois mise en relation avec son énoncé.

c. Si pour une illustration, le testeur a évalué par la couleur rouge l'une des descriptions, et par la couleur orange au minimum deux descriptions des participants, et que l'illustration semble difficile à comprendre même en contexte, c'est-à-dire une fois mise en relation avec son énoncé.

4. Le testeur **n'apporte pas de modification à l'illustration s'il estime que les participants ont mis en avant les éléments jugés nécessaires pour la compréhension en contexte de cette dernière.**

5. Le testeur **apporte des modifications aux illustrations s'il juge qu'elles pourraient être améliorées, et ceci malgré la bonne description des éléments jugés importants.**

Enoncé	Participant				Illustration A MODIFIER
	01	02	04	05	
s'ex_A					
s'ex_B					
s'ex_C					
s'ex_(a)_A					
s'ex_(a)_B					
s'ex_(a)_C					
s'ex_(b)_A					
s'ex_(b)_B					
s'ex_(b)_C					
s'ex_(c)_A					
s'ex_(c)_B					
s'ex_(c)_C					
Q1_A					
Q1_B					
Q1_C					
R1_(a)_A					
R1_(a)_B					
R1_(a)_C					
R1_(b)_A					
R1_(b)_B					
R1_(b)_C					
R1_(c)_A					
R1_(c)_B					
R1_(c)_C					
Q2_A					
Q2_B					
Q2_C					
R2_(a)_A					
R2_(a)_B					
R2_(a)_C					
R2_(b)_A					
R2_(b)_B					
R2_(b)_C					
R2_(c)_A					
R2_(c)_B					
R2_(c)_C					
Q3_A					
Q3_B					
Q3_C					
R3_(a)_A					

R3_(a)_B	Green	Red	Yellow	Red	Black
R3_(a)_C	Red	Red	Red	Yellow	Black
R3_(b)_A	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Black
R3_(b)_B	Green	Green	Green	Yellow	White
R3_(b)_C	Green	Green	Green	Green	White
R3_(c)_A	Green	Green	Green	Green	White
R3_(c)_B	Green	Green	Green	Green	White
R3_(c)_C	Yellow	Yellow	Green	Green	White
Q5_A	Yellow	Red	Green	Green	Black
Q5_B	Green	Green	Green	Green	White
Q5_C	Green	Green	Green	Green	White
R5_(a)_A	Green	Green	Green	Green	White
R5_(a)_B	Green	Green	Green	Green	White
R5_(a)_C	Green	Green	Green	Green	White
R5_(b)_A	Green	Yellow	Yellow	Green	White
R5_(b)_B	Yellow	Yellow	Green	Green	Black
R5_(b)_C	Green	Green	Green	Green	White
R5_(c)_A	Green	Green	Green	Yellow	White
R5_(c)_B	Green	Green	Green	Green	White
R5_(c)_C	Green	Green	Yellow	Green	Black
Q6_A	Green	Green	Yellow	Green	White
Q6_B	Green	Green	Green	Green	White
Q6_C	Green	Green	Green	Green	White
R6_(a)_A	Green	Green	Green	Green	White
R6_(a)_B	Green	Green	Green	Green	White
R6_(a)_C	Green	Green	Green	Green	White
R6_(b)_A	Green	Green	Green	Green	White
R6_(b)_B	Green	Green	Green	Green	White
R6_(b)_C	Green	Green	Green	Green	White
R6_(c)_A	Green	Green	Green	Green	White
R6_(c)_B	Green	Green	Green	Green	White
R6_(c)_C	Green	Green	Green	Green	White
Q8_A	Green	Red	Yellow	Green	White
Q8_B	Green	Green	Green	Green	White
Q8_C	Green	Green	Green	Green	White
R8_(a)_A	Green	Green	Green	Yellow	White
R8_(a)_B	Green	Green	Green	Green	White
R8_(a)_C	Green	Green	Green	Green	White
R8_(b)_A	Green	Green	Green	Green	White
R8_(b)_B	Green	Green	Green	Green	White
R8_(b)_C	Green	Green	Yellow	Green	White
R8_(c)_A	Green	Green	Green	Green	White

R8_(c)_B					
R8_(c)_C					
Q9_A					
Q9_B					
Q9_C					
R9_(a)_A					
R9_(a)_B					
R9_(a)_C					
R9_(b)_A					
R9_(b)_B					
R9_(b)_C					
R9_(c)_A					
R9_(c)_B					
R9_(c)_C					
Q10_A					
Q10_B					
Q10_C					
R10_(a)_A					
R10_(a)_B					
R10_(a)_C					
R10_(b)_A					
R10_(b)_B					
R10_(b)_C					
R10_(c)_A					
R10_(c)_B					
R10_(c)_C					
Q12_A					
Q12_B					
Q12_C					
R12_(a)_A					
R12_(a)_B					
R12_(a)_C					
R12_(b)_A					
R12_(b)_B					
R12_(b)_C					
R12_(c)_A					
R12_(c)_B					
R12_(c)_C					
Q13_A					
Q13_B					
Q13_C					
R13_(a)_A					

R13_(a)_B					
R13_(a)_C					
R13_(b)_A					
R13_(b)_B					
R13_(b)_C					
R13_(c)_A					
R13_(c)_B					
R13_(c)_C					
Q14_A					
Q14_B					
Q14_C					
R14_(a)_A					
R14_(a)_B					
R14_(a)_C					
R14_(b)_A					
R14_(b)_B					
R14_(b)_C					
R14_(c)_A					
R14_(c)_B					
R14_(c)_C					
Q15_A					
Q15_B					
Q15_C					
R15_(a)_A					
R15_(a)_B					
R15_(a)_C					
R15_(b)_A					
R15_(b)_B					
R15_(b)_C					
R15_(c)_A					
R15_(c)_B					
R15_(c)_C					
Q16_A					
Q16_B					
Q16_C					
R16_(a)_A					
R16_(a)_B					
R16_(a)_C					
R16_(b)_A					
R16_(b)_B					
R16_(b)_C					
R16_(c)_A					

R16_(c)_B					
R16_(c)_C					
Q18_A					
Q18_B					
Q18_C					
R18_(a)_A					
R18_(a)_B					
R18_(a)_C					
R18_(b)_A					
R18_(b)_B					
R18_(b)_C					
R18_(c)_A					
R18_(c)_B					
R18_(c)_C					
Q19_A					
Q19_B					
Q19_C					
R19_(a)_A					
R19_(a)_B					
R19_(a)_C					
R19_(b)_A					
R19_(b)_B					
R19_(b)_C					
R19_(c)_A					
R19_(c)_B					
R19_(c)_C					
Q20_A					
Q20_B					
Q20_C					
R20_(a)_A					
R20_(a)_B					
R20_(a)_C					
R20_(b)_A					
R20_(b)_B					
R20_(b)_C					
R20_(c)_A					
R20_(c)_B					
R20_(c)_C					

Annexe 9

Tableau de correction vérifiant la correspondance Enoncé-Illustration

Code :.....

Sexe : F / M

Age :.....

Groupe :.....

Question	A	B	C	Ponctuation	Vignette
Item s'ex	V2	V1	V3		
Item s'ex_(a)	V3	V2	V1		
Item s'ex_(b)	V2	V3	V1		
Item s'ex_(c)	V1	V3	V2		
Q1	V3	V1	V2		
R1_(a)	V1	V2	V3		
R1_(b)	V1	V3	V2		
R1_(c)	V2	V3	V1		
Q2	V2	V1	V3		
R2_(a)	V3	V2	V1		
R2_(b)	V3	V2	V1		
R2_(c)	V1	V3	V2		
Q3	V3	V2	V1		
R3_(a)	V3	V2	V1		
R3_(b)	V1	V3	V2		
R3_(c)	V1	V3	V2		
Q5	V3	V2	V1		
R5_(a)	V2	V1	V3		
R5_(b)	V3	V1	V2		
R5_(c)	V1	V2	V3		
Q6	V2	V3	V1		
R6_(a)	V3	V1	V2		
R6_(b)	V1	V3	V2		
R6_(c)	V1	V2	V3		

Question	A	B	C	Ponctuation	Vignette
Q8	V1	V3	V2		
R8_(a)	V3	V2	V1		
R8_(b)	V3	V1	V2		
R8_(c)	V2	V3	V1		
Q9	V3	V2	V1		
R9_(a)	V2	V1	V3		
R9_(b)	V3	V1	V2		
R9_(c)	V1	V2	V3		
Q10	V1	V3	V2		
R10_(a)	V3	V2	V1		
R10_(b)	V3	V1	V2		
R10_(c)	V3	V2	V1		
Q12	V3	V1	V2		
R12_(a)	V1	V3	V2		
R12_(b)	V3	V2	V1		
R12_(c)	V2	V3	V1		
Q13	V1	V3	V2		
R13_(a)	V1	V2	V3		
R13_(b)	V3	V1	V2		
R13_(c)	V3	V1	V2		
Q14	V1	V2	V3		
R14_(a)	V3	V2	V1		
R14_(b)	V1	V3	V2		
R14_(c)	V1	V2	V3		

Question	A	B	C	Ponctuation	Vignette
Q15	V2	V1	V3		
R15_(a)	V3	V2	V1		
R15_(b)	V3	V1	V2		
R15_(c)	V2	V3	V1		
Q16	V2	V3	V1		
R16_(a)	V1	V2	V3		
R16_(b)	V3	V1	V2		
R16_(c)	V2	V3	V1		
Q18	V1	V3	V2		
R18_(a)	V2	V1	V3		
R18_(b)	V3	V2	V1		
R18_(c)	V3	V2	V1		
Q19	V3	V2	V1		
R19_(a)	V2	V1	V3		
R19_(b)	V2	V3	V1		
R19_(c)	V1	V2	V3		
Q20	V2	V3	V1		
R20_(a)	V1	V3	V2		
R20_(b)	V1	V2	V3		
R20_(c)	V2	V1	V3		

Annexe 10

Première étape de passation :

Retranscription entretien individuel participant 01

Code : 01

Sexe : M

Age : 25

Groupe : SSG1_(a)

Question	Commentaire
Introduction	<p><i>[T et 01 prennent place face à face à une table. T retire des feuilles se trouvant sur la table et prépare le matériel. T ne laisse sur la table que les fiches avec les images à tester qu'il place face à 01, le dictaphone et le tableau de correction qu'il met devant lui]</i></p> <p><i>T: Je vous rappelle l'exercice, on va le faire en deux séances. Cette séance là je vais vous montrer des images individuelles qui racontent des petites histoires qui sont arrivées à P, et puis ces images elles racontent des petites histoires qui sont arrivées à P avec des amis, des parents ou, des gens qu'il ne connaît pas. Vous connaîtrez l'image de P, et puis au fur et à mesure vous connaîtrez sa famille, les gens que connaît P, mais ce n'est pas très important. Le plus important c'est de se repérer sur P. D'accord?</i></p> <p><i>01: D'accord</i></p> <p><i>T: Et le but c'est que vous me décriviez ce qu'il se passe dans l'image, le plus simplement possible. Si P est entrain de téléphoner, bah, "P appelle". Si P est entrain d'appeler son père ou un monsieur qui est plus âgé...Vous me dites ce que vous voyez le plus simplement possible</i></p> <p><i>01: D'accord</i></p> <p><i>T: Pour vous aider, je ne sais pas si vous avez déjà vu ces bulles dans des BD?</i></p> <p><i>01: Oui T:Est-ce que vous pouvez me dire ce que c'est comme bulle, celle-ci? [T désigne la bulle de parole]</i></p> <p><i>01: Ca c'est la bulle de parole</i></p> <p><i>T: D'accord. Et celle-ci? [T désigne la bulle de parole]</i></p> <p><i>01: La bulle de pensée.</i></p> <p><i>T: Nickel. Et puis, je vous présente P [T montre la photo de P], qui sera notre fil rouge du questionnaire. Je vais vous le laisser sur le côté, comme ça si vous avez un doute sur qui est P, vous avez juste à reg...vous référer à lui</i></p> <p><i>01: D'accord</i></p> <p><i>T: Je vais prendre des notes parce que moi et la technologie, on fait deux, donc au cas où, je vais prendre mes notes...</i></p> <p><i>01: D'accord</i></p> <p><i>T: Alors, on commence par l'item pour s'exercer_A. Alors, où est P peut-être?</i></p> <p><i>01: Ici</i></p> <p><i>T: D'accord, alors, on le reconnaît bien. Alors, vous pouvez me dire ce qu'il se passe sur la photo?</i></p>
Item s'ex_A	<p><i>01: Là, il est entrain de couper des pommes sur une planche apparemment, avec un couteau.</i></p> <p><i>T: Est-ce qu'il est tout seul, accompagné....</i></p>

	<p>01: Non, il y a une personne à côté. Pour moi, il est entrain de lui parler parce que...il est comme ça vers lui, un peu baissé. Peut-être qu'il lui parle, je sais pas.</p> <p>T: D'accord.</p> <p>01: En même temps, il est entrain d'éplucher une banane donc...je pense qu'ils sont entrain de se parler je crois.</p> <p>T : D'accord</p>
Item s'ex_B	<p>01: Là, apparemment, il est entrain de pousser P, si je vous bien la scène. Je vois pas...</p> <p>T : ça se passe où ?</p> <p>01: Dans une salle, je pense</p>
Item s'ex_C	<p>01: Là, il est entrain de parler avec quelqu'un, entrain de boire un café.</p>
Item s'ex_(a)_A	<p>01: Là, il attend un bus. Il regarde l'heure.</p> <p>T : Quand vous sentez que c'est bon, on tourne la page.</p> <p>01 : C'est bon.</p>
Item s'ex_(a)_B	<p>01: Alors là, bah il joue aux cartes avec un ami.</p>
Item s'ex_(a)_C	<p>01: Là, apparemment, je pense qu'il lui donne un coup de main ou qu'il le pousse. Je pense, P est entrain de le pousser à mon avis.</p> <p>T : Par coup de main, vous voulez dire...</p> <p>01: Bah, il lui met la main dans le ventre. Mais je vois pas très bien...je pense qu'il doit le pousser ou...</p> <p>T : Est-ce qu'il a l'air content ?</p> <p>01: Non, pas vraiment, non. Il a l'air assez énervé peut-être. Il est énervé.</p>
Item s'ex_(b)_A	<p>01: Bah là, en fait, il est entrain de parler avec quelqu'un, apparemment...peut-être pour un travail parce que...là il y a une bulle de parole avec 90, 900 francs dedans, donc voilà</p>
Item s'ex_(b)_B	<p>01: Bah là, il repense à la scène de là, quand il est entrain de couper les pommes, et puis, à mon avis, peut-être qu'il écrit ce qu'il c'est passé dans la scène, quand il y repense à la scène.</p>
Item s'ex_(b)_C	<p>01: bah, là, heu... il est entrain de parler à la personne avec heu, il est entrain de lui parler de ce qu'il s'est passé après la scène de quand il coupait les pommes, bah l'autre l'a poussé. Il explique bien les choses en fait. Et puis, il y a la bulle de parole en haut, qui remontre la scène du... <i>[silence]</i></p>
Item s'ex_(c)_A	<p>01: Alors là, bah, là y'a la, c'est de nouveau la scène où ils se, où il est entrain de se faire pousser, et là, il a une bulle de pensée avec apparemment, ça serait lui avec un casque de mineur, je pense, il se voit avec un...il pense qu'il a un casque de mineur...un chantier...un travail manuel, je pense. Qu'il se soit défendu avec le casque, je sais pas...Peut-être changer de travail je pense, je pense c'est ça. Il se dit : « c'était pas le bon truc alors... »</p>
Item s'ex_(c)_B	<p>01: Alors là, il est dans sa cuisine entrain de cuire de l'eau pour le café, et puis là, bah il repense à l'histoire de la pomme, avec la bulle. Ça le travail apparemment cette histoire...Il est pensif dans la photo, il pense bien à ce qu'il s'est passé.</p>
Item s'ex_(c)_C	<p>01: Alors là, il est entrain de faire la vaisselle et il pense à la scène à nouveau où il est entrain de se faire pousser par son autre collègue, toujours avec la bulle de pensée. Et là, de nouveau, il est pensif, il se dit <i>[silence]</i></p>

Q1_A	<p>01: Là y'a quelqu'un qui lui demande [xxx] T: Pardon ? 01: Y'a quelqu'un qui lui demande l'heure, dans la rue.</p>
	<p>T: Vous me dites, si je change trop tôt. 01: Non, non, ça va.</p>
Q1_B	<p>01: Là, apparemment, il lui demande de l'argent.</p>
Q1_C	<p>01: Là, pour finir, c'est pas un billet qu'il veut mais c'est pièces de monnaie. T: C'est-à-dire, quand vous dites il veut ? 01: Bah, apparemment, il a une bulle de parole où on voit les pièces. Apparemment, il doit lui dire : « Ouai, c'est pas un billet mais c'est des pièces de monnaie que je veux ».</p>
R1_(a)_A	<p>01: Eh bah, là, en fait, heu, la scène, il <i>reprend</i> le billet de 10 francs et y'a la bulle de pensée où l'autre personne s'en va. T: C'est P qui reprend ? 01: P reprend les 10 francs, et puis, il pense, voilà, il va s'en aller.</p>
R1_(a)_B	<p>01: Et après, bah là heu, P lui redonne les 10 francs et, l'autre lui donne la monnaie en fait, apparemment.</p>
R1_(a)_C	<p>01: Voilà, il lui donne l'heure...l'autre il a le sourire, il est content.</p>
R1_(b)_A	<p>01 : Et là, bah, il lui demande de l'argent et P il répond : « Non », avec la bulle de parole. Il lui dit : « Non, non tu n'auras pas d'argent. » ou bien « J'en ai pas », je ne sais pas. Je pense, heu, comme ça.</p>
R1_(b)_B	<p>01: Et là, apparemment, je crois qu'ils sont entrain de rire, et puis, il a une...dans la bulle de l'autre, y'a une image d'un chapiteau de cirque et P il fait « hahaha ». T: ça veut dire quoi ? 01: Il se marre, je parie. T: Il rigole ? 01: Il rigole ouai. Ils sont entrain de se marrer ou ils se font des blagues, je sais pas. Il dit : « mais c'est vraiment un...quel cirque, quel cirque », pour dire quel chenil, enfin, je sais pas. T: Ok.</p>
R1_(b)_C	<p>01: Là bah, il donne la monnaie, il donne les 10 francs à l'autre personne, et puis, ill lui dit : « Merci ». Voilà, tout simplement : « Merci... ».</p>
R1_(c)_A	<p>01: Bah, là, heu, P essaie de lui donner 10 francs mais l'autre il s'énerve, parce qu'il a des petits signes qui lui viennent à l'esprit, comme un point d'interrogation noir, une tête de mort, un éclair et un cigle rouge. Apparemment, il est entrain de s'énerver. Y'a souvent ça dans les BD en fait. Donc, là il s'énerve.</p>
	<p>T : Vous lisez souvent les BD ? 01: Oui, ça m'arrive. Des fois, je remarque ces petits sigles, en fait, qui sont dedans. Mais, je remarque plus les sigles que les bulles, mais pas vraiment ce genre de sigles comme ça. T: Y'en a des différentes 01: Quand ils s'énervent, il le dit, par exemple : « Ouai, tu m'énerves », comme ça, mais c'est rare qu'il y ait ces sigles. T: Ok. Mais ça vous parle ? 01: Oui. T: On peut passer à la suivante ? 01: Bien sûr.</p>

R1_(c)_B	01: Là, ils sont de nouveau entrain de rire, et puis, dans l'image de l'autre il y a un clown et P fait de nouveau « hahaha ». Ils sont de nouveau en train de rire en fait. Ils se marrent. Ou alors, peut-être qu'il propose : « Est-ce qu'on peut aller au cirque ? », qui sait ? Je sais pas, hein, ça peut être pour cela qu'il avait le chapiteau et qu'après il avait le clown. Faut faire un cirque. Ou alors, on arrête de se comporter comme des clowns. Ça peut être plein de choses mais je pense plus que c'est une demande pour aller au cirque, ou alors, je sais pas. On peut penser pleins de choses avec ce petit cigle de clown en fait.
R1_(c)_C	01: Là, il lui demande de l'argent et P dit : « Demain », « Demain tu auras l'argent ». L'autre il lui demande de l'argent mais un air un peu triste ou comme ça. P il est là, il lui montre le porte-monnaie qui est vide et il lui dit : « Demain ». Il doit être bien content de ne pas avoir eu d'argent pour ne pas lui donner, en fait, à mon avis. Vu sa tête, il est là...l'autre il est là, déçu.
Q2_A	01: Là y'a quelqu'un qui vient lui dire bonjour sur un banc.
Q2_B	01: Là, l'autre il s'énerve, d'où le petit cigle des, le petit cigle en haut, de parole avec le point, la tête et l'éclair, et le, le cigle rouge. Là, il est énervé, hein. Il met les mains en évidence, il...un air un peu menaçant l'autre. Et là bah P il est, il a peur. Il a quand même peur de la réaction de l'autre. Comme s'il l'agressait, en fait.
Q2_C	01: Et là y'a une personne en vélo qui lui dit « Pardon ». T: Généralement on dit « Pardon »... 01: Quand on veut passer...Apparemment, il veut passer sur le trottoir, et puis, bah, il demande pardon à P pour qu'il s'enlève en fait. Tout simplement, pardon. Comme moi quand je suis en vélo, je fais, je, je, j'utilise la sonnette ou alors, je fais : « Pardon, excusez-moi ». C'est vrai que ça peut, la sonnette, ça peut faire peur à la personne, alors, c'est mieux de dire : « Pardon », plutôt que la personne soit, ait peur en fait.
R2_(a)_A	01: Là, y'a quelqu'un qui dit bonjour à P. Et, il est debout, ils sont face à face, et l'autre il a un petit sourire hein, quand il lui dit : « Bonjour ». Et P il est étonné, hein, à mon avis. Il a l'air un peu étonné.
R2_(a)_B	01: Bah là, de nouveau, l'autre...il y a une personne qui s'énerve, et puis, P, bah, apparemment il veut peut-être s'asseoir sur le banc, et puis, l'autre il est pas d'accord, d'où ces petits sigles en dessus de lui.
R2_(a)_C	01: Bah là, y'a quelqu'un qui s'énerve de nouveau, et puis, bah là, bah, P il le regarde pas, il tourne la tête. Il l'ignore : « Qu'est-ce qu'il veut celui-là ? ». Il l'ignore carrément. Il s'occupe pas de lui. C'est vrai que ça arrive quand quelqu'un...quand quelqu'un nous embête on tourne la tête, on ne l'écoute pas.
R2_(b)_A	01: Bah là, heu, y'a P qui est assis sur un banc avec une personne, et puis, apparemment, P lui dit : « Quand ? » et l'autre il répond « Hier ». Comme s'ils se parlaient de quelque chose qui s'est passé ou d'un événement...
R2_(b)_B	01: Bah là, l'autre personne s'énerve et P il a un point d'interrogation donc, il a une interrogation sur ce que l'autre lui dit peut-être. Il se pose des questions : « Mais qu'est-ce qu'il me raconte, je ne comprends pas ». Ça peut être plein de choses, en fait, un point d'interrogation. Il s'interroge sur ce que l'autre veut lui dire, ou alors, il ne comprend pas ce qu'il lui dit carrément. Et puis, il s'interroge : « Qu'est-ce qu'il raconte ». Ou alors, il parle peut-être pas le français, je sais pas... On peut tout penser peut-être. Ou alors il s'énerve et puis il fait... »qu'est-ce qu'il veut me dire... »
R2_(b)_C	01: Alors là, bah, ils s'énervent ensemble, en fait. Ils sont tous les deux avec les

	sigles, les paroles avec les, toujours les mêmes sigles hein. Et là bah, ils sont nerveux les deux. Ils sont entrain de s'engueuler.
R2_(c)_A	01: Et bah là, y'a P qui lui donne un coup de poing dans la mâchoire, et là, c'est plutôt P qui est énervé. Il lui donne un coup de poing. Et là P il a le visage énervé, ça se voit.
R2_(c)_B	01: Et là, c'est le contraire, c'est l'autre qui donne un coup à P. [...]
R2_(c)_C	01: C'est l'autre qui s'énervé sur P. P là il a, il a l'air étonné. Il s'étonne : « Pourquoi l'autre il m'engueule, qu'est-ce que je lui ai fait ? Pourquoi est-ce qu'il s'énervé ? Qu'est-ce que je peux faire ? »
Q3_A	01: Bah là, en fait, y'a P qui est dans le bus, et puis, une personne lui demande de s'asseoir à côté de lui, et puis, d'enlever son sac en fait. Parce que l'autre il a la bulle de parole avec , qu'il est assis à côté de P et il lui demande d'enlever son petit sac, son sac. « Pouvez-vous enlever votre sac s'il vous plait ? », « Puis-je m'asseoir ? », tout simplement.
Q3_B	01: Là, on demande l'heure à P, avec un sigle, il a un sigle de l'horloge avec un point d'interrogation.
Q3_C	01: Et là, apparemment, bah l'autre il redemande l'heure à P et... voilà.
R3_(a)_A	01: Bah là, y'a P qui, qui a une bulle de parole avec un bus, comme quoi, apparemment l'autre est entrain de lui montrer par la vitre alors peut-être que, est-ce c'est. Est-ce que c'est le, ou alors, est-ce que, l'autre il a posé la question à P « Quel est le bus que je dois prendre ? » et P lui montre le bus en fait, je pense, ça peut être ça. Souvent dans ces cas là, c'est ça en fait. Voilà, c'est ce bus là.
R3_(a)_B	01: Bah là, P est assis dans le bus, et puis, il a toujours une bulle de parole avec un cadeau dedans, comme si heu, je sais pas, il voulait faire un cadeau. Ou alors, peut-être que l'autre lui a demandé, où est...qui lui avait offert cette montre, et il dit : « ah, bah, c'est un cadeau qu'on m'a fait », je pense, parce qu'il touche sa montre au même moment, alors, peut-être que, c'est de là que vient la bulle de parole avec « c'est un cadeau ».
R3_(a)_C	01: Bah là, P est assis sur le, toujours dans le bus, et puis, il a une bulle de parole avec, un magasin, une pharmacie ou un magasin, comme ça. Peut-être là où il travail ou je sais pas. Ça peut être...je pense c'est une pharmacie. Ah, c'est une pharmacie en fait. Peut-être qu'il lui dit qu'il doit aller à la pharmacie et qu'il a pas le temps peut-être de le prendre, qui sait. Ou alors, qu'il y travail.
R3_(b)_A	01: Bah là, heu, apparemment, l'autre, une personne demande <i>quelque chose</i> à P et P lui répond « Non ».
R3_(b)_B	01: Et là bah, la personne demande à P si elle peut s'asseoir et P lui répond que oui.
R3_(b)_C	01: Là, apparemment, P répond à l'autre : « il est 13h35 ». Il lui dit l'heure qu'il est.
R3_(c)_A	01: Bah là, y'a P qui a le sigle de la montre et apparemment il est entrain de donner sa montre à l'autre. Il lui donne sa montre.
R3_(c)_B	01: Et là bah, P est assis de nouveau, et puis, apparemment, c'est peut-être un contrôleur, parce qu'il fait, il dit son nom « Pierre M... », Monsieur Pierre, peut-être.
R3_(c)_C	01: Et là bah, apparemment, une personne donne des bonbons à P. Et puis, P a le sigle bonbon avec le point d'interrogation dedans. P s'interroge, pourquoi il lui donne des bonbons peut-être.
Q5_A	01: Bah alors là, ils sont les deux dehors, avec des parapluies, et l'autre,

	<p>apparemment, il a une fiche avec un, c'est un porte-monnaie avec des pièces, des pièces de monnaie dedans, un porte-monnaie.</p> <p>T: Vous pensez qu'il se passe quoi ?</p> <p>01: Bah, il lui donne quelque chose, je pense. Il lui donne une fiche...ou une feuille, je sais pas. Est-ce que c'est un chèque, ou quelque chose comme ça...</p>
Q5_B	01: Là quelqu'un s'arrête, et demande à P une adresse sur une, sur un papier. Et là, P lui dit voilà, il lui dit où c'est, en fait.
Q5_C	01: Et là, apparemment, bah, la personne demande à P de monter avec lui, parce qu'il a le sigle de P dans la voiture, il lui demande de monter avec lui. Il lui fait signe de la main.
R5_(a)_A	01: P monte dans la voiture et il répond : « Salut ». C'est l'autre qui lui répond, en fait. Mais, je pense que l'écriteau « salut » est vers P, alors c'est lui qui doit lui dire. Sinon, l'écriteau serait plus dans la voiture, vers l'autre.
R5_(a)_B	01: Là, P monte dans la voiture et il a une bulle de pensée, avec heu, il est assis chez lui avec un linge sur le dos et une boisson, comme s'il avait attrapé froid.
R5_(a)_C	01: Bah là, en fait, la personne demande quelle direction prendre à P. P lui explique. Et là y'a une, un petit, y'a un écriteau de parole avec un giratoire dessus et des flèches qui montrent quelle direction prendre en fait, tout bêtement.
R5_(b)_A	01: Et bah là, apparemment, eh bah, P monte en voiture, et puis, y'a un écriteau de parole avec le cinéma, peut-être, ouai, il propose d'aller au cinéma.
R5_(b)_B	<p>01: Eh bah là, apparemment, P est...apparemment, il montre la direction à quelqu'un qui est en voiture et il a un écriteau qui, il a une bulle de parole avec, ou il sort de sa voiture.</p> <p>T: Il sort de quelle voiture ?</p> <p>01: De sa voiture, je pense.</p> <p>T: La voiture de P ou la voiture du monsieur ?</p> <p>01: Je pense que P sort de sa voiture...dans la bulle en fait.</p> <p>T: De « sa » propre voiture, à P ? Ou la voiture du monsieur ?</p> <p>01: De sa propre voiture, je pense, parce qu'elle est bleue la sienne et l'autre elle est grise, donc c'est plutôt la sienne, à P. Ou alors, il lui dit qu'il a une voiture, et puis que, ce n'est pas la peine qu'il le prendre en voiture, peut-être, ça peut être ça. Je pense c'est ça, ouai. Vu l'image, elle a l'air bleue.</p>
R5_(b)_C	01: Bah là, y'a P qui monte dans la voiture de quelqu'un et dit « Merci ».
R5_(c)_A	01: Bah là, la personne demande à P de monter en voiture et P lui répond « Non, merci ».
R5_(c)_B	<p>01: Et là, apparemment, P va rentrer dans la voiture et lui dit « Oui, merci ».</p> <p>T: Il dit « oui » à quoi ?</p> <p>01: Bah, peut-être pour mon...il lui dit, bah oui, pour monter, dans la voiture, je sais pas.</p>
R5_(c)_C	01: Et là, en fait, P parle de quelque chose à quelqu'un, car il a une bulle avec des cartes à l'intérieur, comme des cartes postales. [01 bâille]
Q6_A	<p>01: Et bah là, apparemment, P il rentre chez quelqu'un, et puis, la personne a un casque de moto dans sa main et un paquet dans l'autre...Non, j'pense, il rentre chez à mon avis. Ah mon avis, c'est quelqu'un qui doit livrer un paquet à P, je pense. P, ouai voilà, je pense c'est ça, en fait.</p> <p>T: Que c'est...excusez-moi ?</p> <p>01: Peut-être que...je pense plus que l'autre livre un paquet à P, en fait.</p> <p>T: Ok.</p> <p>01: On peut penser aussi qu'il est chez l'autre, mais, je pense que l'autre, chez P,</p>

	<p>parce que c'est l'autre qui a la bulle avec le paquet à l'intérieur. Alors, il doit lui dire : « Voilà, j'ai un paquet pour vous quoi ». Si ça serait P qui aurait eu le paquet, ça serait lui qui aurait la bulle apparemment. Enfin, si P aurait voulu lui donner une commande, ça serait lui qui aurait la bulle, c'est plus simple comme ça.</p>
Q6_B	<p>01: Alors, là, bah, apparemment, P est entrain de montrer quelque chose à quelqu'un, et là, apparemment, peut-être qu'il demande quelqu'un à P, parce qu'il dit : « Monsieur Beaud ».</p> <p>T: C'est P qui demande au monsieur ?</p> <p>01: Il demande à, ouai, il demande...ou alors, voilà. En fait, non, c'est plutôt la personne qui demande un renseignement sur quelqu'un à P, je pense. C'est l'autre qui a la bulle de parole avec « Monsieur Beaud dessus ». Monsieur ou Madame Beaud, hein, ça peut être les deux...Maurice, Martin...ça peut être plein de choses...Martin Beaud, Maurice Beaud...Marcel Beaud...Mais c'est Monsieur Beaud qui m'est venu à l'esprit plus facilement.</p> <p>T: D'accord.</p>
Q6_C	<p>01: Et là, apparemment, y'a quelqu'un qui, qui, pardon, qui propose un ques..., un formulaire à P. Apparemment, il a un sigle avec un...il a un...une bulle de parole avec un bonhomme qui fait des altères, alors peut-être que quelqu'un lui propose de faire du fitness, qui sait ? Du fitness dans un...dans une salle, comme il a le, comme l'autre lui propose le questionnaire. Ou alors c'est des questions sur le [01 bâille] ou alors c'est des questions du, du, il lui passe un questionnaire sur le sport, avec des questions, ça peut être plein de choses. Ça peut être : soit pour un boulot, ou alors, pour, pour faire du sport, y'a un questionnaire hein.</p> <p>T: Donc, c'est soit un formulaire d'inscription, soit un... [01 prend la parole]</p> <p>01: Ou alors un questionnaire de questions, comme on fait là, en fait. Ça peut être plein de choses.</p>
R6_(a)_A	<p>01: Alors là, apparemment, P bah sort de chez lui et il a la bulle avec, apparemment, un écriteau il devait ach...peut-être un écriteau de courses, y'a marqué : chocolat, nappe, serviette et viande, apparemment, il doit acheter, il doit faire des courses. Et comme, peut-être qu'il a oublié son, son papier à la maison, alors il pense à ce qu'il doit acheter, parce qu'il a cette bulle de pensée avec le papier des courses dedans.</p>
R6_(a)_B	<p>01: Bah là, la personne tend un formulaire à P et, apparemment, il est entrain d'écrire son nom dedans. Et là, bah P il a le, la bulle de pensée avec les altères dessus. Il se dit : « Tiens, je vais peut-être penser à aller faire du fitness moi », en ayant cette bulle sur sa tête. Il pense faire du sport, en fait. Je suis peut-être un peu trop gros, alors, jeil faut que je fasse dois faire du sport. On peut avoir plein d'idées en fait sur ce, en aillant cette pensée dans la tête.</p>
R6_(a)_C	<p>01: Bah là, y'a quelqu'un qui vient demander un formulaire à P. P, très, très distinctement va son écriteau de pensée avec un, une croix, non, mais, on voit bien l'écriteau avec le, la croix sur le bonhomme en rouge. Il refuse de passer se questionnaire. Ou c'est peut-être, souvent, mon père a des appels de personnes pour un institut de beauté...et puis.... Souvent, ils y vont, ils y vont, alors peut-être, là, il insister, et il fait : « Non, écoutez, c'est bon, laissez-moi », parce qu'il a l'air un peu, l'air un petit peu, agacé peut-être de la réponse de l'autre, parce qu'il fait comme ça avec la main [01 fait le signe « Non » de la main comme sur la photo] ça veut peut-être dire : laissez, n'insistez pas, je pense. A mon avis, quand on met la main comme ça, c'est : ne pas insister. C'est à ça que je pense, quand je vois la scène,</p>

	en fait.
R6_(b)_A	01: Alors là, y'a P qui est entrain de parler à une autre personne et l'autre, bah, il pense avec sa bulle, avec les tarifs normal, euh, je pense c'est pour quelque chose à payer. Ah, bah voilà, fitness, apparemment, y'a marqué : « Tarif normal fitness renouvellement de 960 francs ». Apparemment, bah, bah, soit P veut qu'il paie cette note, ou alors, c'est un formulaire de, un formulaire de paiement peut-être.
R6_(b)_B	01: Bah là, y'a P qui est entrain de compter sa monnaie. Il fait : « 50 + », avec...sa...la bulle avec « 50 + » dessus.
R6_(b)_C	01: Et là, apparemment, P a commandé une pizza, et puis, il a une bulle avec 30 francs dessus, qui est le prix de la pizza. Y'en a où c'est facile en fait à dire les choses car c'est des trucs qui peuvent arriver n'importe où, n'importe qui, qui peut être pas trop dur à, à faire en fait. T: Y'a moins de choix possible dans l'image. 01: Voilà. Peut-être des fois, c'est pas la pizza qu'on a voulu...
R6_(c)_A	01: Là, bah, P est entrain de signer un formulaire à une personne, et là, P pense...il a dans sa bulle de pensée, il s'en, l'autre personne s'en va, et lui est dans, lui est à l'intérieur de chez lui, donc...Il se dit : « est-ce qu'il va s'en aller ? ». Comme il a une bulle de pensée, on peut pen, il peut penser à plein de choses : est-ce qu'il va s'en aller ?, est-ce qu'il va me...qu'est-ce qui va, qu'est-ce qui va se passer, en fait ? C'est comme s'il pensait au font de lui les choses qui vont se passer après.
R6_(c)_B	01: Et bah là, apparemment, P il a un, il a commandé une pizza, et là, dans sa bulle, bah, y'a une belle pizza, à l'intérieur. Il pense, il pense qu'il a, il a la bulle de pensée, « est-ce que c'est la bonne pizza ? », parce que, comme dans sa bulle de pensée y'a une pizza, donc, heu, il dit : « mais, c'est la bonne ou pas ? ». Je pense ça moi, en fait. Ça peut être plein de choses, est-ce qu'elle est, voilà, comme ça.
R6_(c)_C	01: Là y'a P qui, soit il sort, soit il rentre chez lui, mais je[...]/ pas bien parce qu'il est entrain d'ouvrir sa porte, et là, une bulle de pensée avec un ordinateur portable. Il se dit : « est-ce que j'ai bien éteint mon ordinateur ? Ou, est-ce que je m'en achète un ? ». Ça peut être plein de choses aussi là, en fait, sur le, avec la bulle de l'ordinateur, en fait. Je ferme bien ma porte, pas qu'on me le vol, comme ça coûte cher. Ouai, ça peut être plein de choses là aussi.
Q8_A	01: Là, y'a P qui est assis sur un banc avec un autre, et l'autre personne lui met le bras autour de l'épaule, et là, bah, vu le regard de P, il a l'air pas trop content que l'autre lui mette la main sur l'épaule, l'air de lui dire : « mais.. », agacé. Ça se voit, dans le regard il est là. L'autre il a un petit sourire, et puis, il lui met la main sur l'épaule. Ça ne m'est jamais arrivé mais, c'est vrai que là, dans la photo, c'est assez en, ça peut être embêtant. On sait même pas s'ils sont amis ou pas, donc on peut le pas savoir, donc c'est ça qui est [...]
Q8_B	01: Bah là, apparemment, P lui a demandé des bonbons, parce qu'il lui donne, l'autre lui donne quelque chose dans la main, qu'est-ce que c'est ? Des médicaments, je sais pas. Des médicaments.
	<i>[01 change de discussion et demande à T commande savoir que le dictaphone enregistre]</i>
Q8_C	01: Donc là, apparemment, ils sont assis sur le banc et, P il ferme ses yeux et, voilà, il se repose sur le banc. L'autre aussi, il est bien contre le mur, il est plaqué contre le banc, les jambes bien écartées, et voilà.

	<p>T: C'est-à-dire ? Qu'ils dorment ? Entrain de se reposer ou...</p> <p>01: Non, non, ou peut-être que, l'autre, en fait, il ferme pas les yeux, mais il est bien callé contre le banc, apparemment, il se repose, hein. Ou alors, il a mal au dos.</p> <p>T: Plutôt bien installé.</p> <p>01: Voilà.</p>
R8_(a)_A	01: Bah là, y'a P qui demande à la personne s'il peut s'asseoir avec lui, à côté de lui, hein, parce qu'il a une bulle avec le banc à l'intérieur. C'est une bulle de pensée : « Est-ce que je peux ou est-ce que je peux pas ? »
R8_(a)_B	01: Bah là c'est, P est assis sur un banc avec la personne à côté et lui, il pense au bus : « Est-ce qu'il va arriver ? ». Là il peut aussi y'avoir plein de choses, hein, parce que « Est-ce qu'il est en retard ? Est-ce qu'il va arriver ? » Voilà, c'est peut-être..
R8_(a)_C	01: Bah là, P est assis, l'autre personne aussi lui met la main autour de son épaule, et là, P a une bulle avec un bus à l'intérieur. Il pense : « Bon, bah, tu vas arrêter de mettre la main sur mon épaule parce que le bus va venir », ça peut être aussi plein de choses, « Vivement qu'il arrive, il m'embête celui-là »
R8_(b)_A	01: Bah là, apparemment, ils sont à l'extérieur et, ils discutent ensemble. P, ils sont entrain de parler, tout simplement. Ils papotent.
R8_(b)_B	01: Bah là, y'a P qui, qui se lève de, qui part du banc où il était.
R8_(b)_C	01: Et là, y'a une, la personne avec qui, qui était assis avec lui s'en va aussi, s'en va, voilà.
R8_(c)_A	01: Là, bah, ils sont assis sur le banc, il réfléchit, il se repose.
R8_(c)_B	01: Là, y'a P qui est sur un banc entrain de lire le GHI. Tout simplement, il lit le journal.
R8_(c)_C	01: Là, y'a P qui est assis à côté d'un, d'une personne et puis, il lui met le bras autour de l'épaule, comme pour dire : « ça va mon ami ? ». Il peut se passer plein de choses là, en fait. L'autre il peut croire qu'il est homosexuel ou, je sais pas, ça peut être plein de choses que l'autre peut croire, déjà « Pourquoi tu mets ta main sur mon épaule ? »
Q9_A	01: Donc, là, apparemment, y'a une, P est en face, et puis, y'a une personne, deux personnes assises et, apparemment, l'autre a une bulle avec le cinéma et... ils vont dans dix minutes au ciné peut-être.
Q9_B	01: Alors là, y'a P qui est, qui sert de l'eau à ses amis. Ils lui disent « Merci ».
Q9_C	01: Et là bah, ils sont, les amis de P sont assis et l'autre il tend un verre à P et, la femme pense qu'ils sont entrain de boire un verre chez eux.
R9_(a)_A	<p>01: Là y'a P et son ami et son amie, qui sont à l'arrêt de bus. Il a une bulle de pensée où ils sont chez lui.</p> <p>T: ça voudrait dire quoi ?</p> <p>01 : Bah, ouai, je vous invite à la maison peut-être. Il va les inviter chez eux.</p> <p>T: Chez ?</p> <p>01: Chez lui.</p>
R9_(a)_B	01: Bah là y'a P qui attend le bus et il a la bulle de pensée, le bus dedans. Apparemment, il regarde sa montre, alors, il doit être en retard le bus.
R9_(a)_C	01: Donc, là, ils sont à l'arrêt de bus, P avec ses amis, et P il a un journal, il a une bulle de pensée avec un journal, comme quoi peut-être qu'il va acheter un journal.
R9_(b)_A	01: Là ils s, P est assis avec ses amis, et puis, ils trinquent à table.

R9_(b)_B	01: Donc là y'a P et ses amis, ils arrivent chez, apparemment, l'ami de P, les amis, l'amie de P et son ami, apparemment.
R9_(b)_C	01: Et là, y'a P qui accueil ses amis chez lui.
R9_(c)_A	01: Là y'a P et ses amis qui boivent un verre et P a une bulle de parole avec un verre, et la fille avec l'écriteau, enfin, la bulle de pensée où ils sont à la maison entrain de boire un verre. Peut-être qu'il pense aller boire un verre chez P ou chez. T: P, il veut dire quoi par ce verre ? 01: <i>Santé</i> , peut-être. Ou alors, ouai, « J'ai rien dedans », je sais pas. T: Quand on a rien dedans... 01: Pouvez-vous me servir, pouvez-vous, je sais pas. T: Et la fille ? 01: Et la fille, elle a une bulle de parole avec, ils sont, sur un canapé, ça peut être, celui de P, celui d'elle ou celui de l'autre, je sais pas. T: Elle dit quoi 01: Bah, ouai, ça serait mieux qu'on aille boire un verre chez toi, P, peut-être.
R9_(c)_B	01: Là, y'a les amis de P qui le saluent, puis, P est entrain de manger, apparemment.
R9_(c)_C	01: Bah là y'a P qui est, qui a une bulle avec le toilettes, et là, la dame lui montre où sont les toilettes, carrément. Ça c'est un écriteau des toilettes, voilà.
Q10_A	01: Bah là, y'a P qui attend son bus, qui regarde sa montre, et c'est le soir alors heu...
Q10_B	01: Bah là, P marche dans la rue, simplement. T: C'est la journée ? 01: Le soir aussi. Il fait nuit.
Q10_C	01: Là, c'est P qui attend son bus. Il regarde sa montre.
R10_(a)_A	01: Là y'a P qui est assis à l'arrêt de bus avec une personne. Ils sont entrain de parler à mon avis. P est tourné vers lui, en fait. T: Il fait jour ? 01: Il fait nuit, c'est le soir.
R10_(a)_B	01: Bah là, P est entrain de marcher avec la personne et ils parlent toujours. J'imagine qu'ils se parlent, dans la soirée.
R10_(a)_C	01: Là, y'a P qui fait du stop, c'est le soir et, y'a une voiture qui s'arrête.
R10_(b)_A	01: Là, y'a P qui roule en vélo et c'est le soir, tout simplement.
R10_(b)_B	01: Bah, y'a P qui marche, qui marche sur le trottoir, et c'est le soir aussi.
R10_(b)_C	01: Cette fois, P marche à l'arrêt de bus et c'est le, la journée. T: Il va vers l'arrêt de bus ? 01: Heu, il part de l'arrêt de bus, en fait. Il quitte l'arrêt de bus.
R10_(c)_A	01: Là, y'a P qui est au téléphone avec quelqu'un. Il a sa bulle de pensée avec la tête de la personne dedans.
R10_(c)_B	01: Bah là, y'a P qui est au téléphone avec quelqu'un, à l'arrêt de bus, et c'est le soir. T: C'est la même personne sur les deux images ? <i>[T reprend la photo R10_(c)_A et la met à côté de la photo R10_(c)_B]</i> 01: Non, c'est une personne différente. T: Et puis, on voit quoi ? Y'a une différence qu'on voit ou pas ? 01: Une différence d'âge, oui. Une personne plus jeune et plus âgée. On peut

	penser que c'est son père, ou que c'est un ami, ou quelqu'un...même un faux numéro. On ne peut pas savoir.
R10_(c)_C	01: Bah, apparemment, P attend le taxi car, il a une bulle avec un taxi dedans, tout bêtement.
Q12_A	01: Y'a P qui est chez lui avec une personne.
Q12_B	01: Et là, apparemment, P veut prêter son, son MP3 à quelqu'un.
Q12_C	01: Là, y'a P qui offre un cadeau à une personne.
R12_(a)_A	01: Là, y'a P qui est entrain de donner un IPod à quelqu'un et l'autre lui répond « Merci », bulle de parole.
R12_(a)_B	01: Là, ils sont entrain d'écouter la musique et P lui dit <i>100'000, 100'000</i> musiques.
R12_(a)_C	01: Et là, bah, la personne essaie de demander à P qu'il lui prête son IPod et P lui répond « Non...c'est le mien...on y touche pas ».
R12_(b)_A	01: Et là, ils sont assis ensemble et, ils se serrent la main. P a l'écrêteau, la bulle avec, quand ils se serrent la main dedans.
R12_(b)_B	01: Là, apparemment, P est entrain de tenir, de donner un billet de 100 francs à une personne, et lui, il a une bulle de parole avec un micro-onde. T: C'est qui « lui » ? 01: P T: ça veut dire quoi ? 01: Bah, heu, je sais pas, est-ce que, il lui paie un micro-onde...? je sais pas, ça peut être plein de choses. Il a cassé le micro-onde de l'autre et il veut lui réparer...? Il lui donne l'argent, qui sait, ça peut être plein de choses.
R12_(b)_C	01: Et là, P tend un billet de 100 francs à une personne, et il a une bulle de parole avec un IPod à l'intérieur.
R12_(c)_A	01: P est assis avec un ami et...sur le canapé.
R12_(c)_B	01: Ils sont. P est assis avec une personne et ils discutent.
	<i>[01 pose des questions sur P. Il demande é T si P a une existence réelle ou s'il s'agit d'un personnage inventé. T lui répond qu'il est inventé et poursuit le questionnaire.]</i>
R12_(c)_C	01: Donc, là, ils sont entrain d'écouter la musique ensemble, P et son ami. On peut dire que c'est un ami quand même !? T: En tout cas, ça donne l'impression ? 01: Oui.
Q13_A	01: Et là, P est devant chez lui et une personne a une bulle avec une Télévision, comme quoi « Ouai, tu peux me prêter ta Télévision ou ta télécommande, j'ai plus de télévision », je sais pas. Ça peut être, enfin, plutôt ta télécommande car je n'ai plus de télécommande.
Q13_B	01: Bah là, y'a une personne qui tend une bouteille à P et, avec deux verres. Ils vont boire un verre, je pense.
Q13_C	01: Là, P est avec quelqu'un devant chez lui et l'autre personne a un écrêteau avec une radio dedans. T: ça peut vouloir dire quoi ? 01: Bah, est-ce que tu peux me prêter ta radio, j'en ai besoin.
R13_(a)_A	01: Là, y'a quelqu'un, en fait, qui est devant chez P. Et puis, P lui fait le signe de la main « Non. Non, non ».
R13_(a)_B	01: Bah là, y'a P qui est avec quelqu'un, et apparemment, y'a P qui lui tend un billet de 100 francs.

R13_(a)_C	01: Y'a P et quelqu'un. P est avec quelqu'un et, apparemment, soit il lui montre quelque chose avec le doigt, je sais pas, l'endroit où se trouve quelqu'un, ou la sortie.
R13_(b)_A	01: Là y'a P, apparemment, qui est, a sorti de l'ascenseur et quelqu'un lui ouvre la porte et il lui dit : « Merci ».
R13_(b)_B	01: Là y'a P qui prête sa télécom, sa télévision et l'autre personne lui dit « Merci ».
R13_(b)_C	01: P prête sa radio à une personne, et l'autre lui dit avec la bulle : « Merci ».
R13_(c)_A	01: Là y'a P qui est entrain de signer un papier, je pense pour un paquet qu'on lui a donné.
R13_(c)_B	01: Là, apparemment, P est entrain de chercher quelque chose dans son porte-monnaie, apparemment, c'est de l'argent, pour donner à l'autre.
R13_(c)_C	01: Là, apparemment, l'autre personne demande quelque chose à P.
Q14_A	01: Là, quelqu'un apparemment. P est sur un parking et quelqu'un lui demande de l'argent. Ou, est-ce que c'est un policier ? je sais pas...contravention peut-être, il a fait un excès de vitesse, ça peut être plein de choses.
Q14_B	01: Apparemment, là, bah, quelqu'un est entrain de donner une contravention à P. Il a une contravention.
Q14_C	01: Bah là y'a, P qui est entrain de demander, enfin, plutôt quelqu'un qui demande à P l'adresse sur une carte car l'autre a une bulle de parole avec une carte dessus.
R14_(a)_A	01: Apparemment, quelqu'un montre à P un endroit, ou est-ce que, P lui a demandé un renseignement et puis, il lui a montré l'endroit où c'est.
R14_(a)_B	01: Là, apparemment, P tend 100.- à quelqu'un.
R14_(a)_C	01: Là y'a P qui donne 100.- à un Policier sur un parking
R14_(b)_A	01: Là apparemment, quelqu'un est entrain de demander quelque cho..., de l'argent à P.
R14_(b)_B	01: Apparemment, P demande de l'heure à la personne. T: Une personne quelconque ? 01: Oui.
R14_(b)_C	01: Là, y'a P qui est entrain parler sur le parking avec quelqu'un. Tout bêtement, ils sont entrain de parler. T: Il a quelque chose de bizarre, le personnage, en face de P? 01: Non, j'crois.
R14_(c)_A	01: Bah là, P est entrain de do, de donner un billet de 100.- à l'autre. Il a une bulle de pensée avec l'autre qui s'en va. Ça peut vouloir dire beaucoup de choses. T: Comme quoi ? 01: Comme quoi, voilà, il pense qu'il s'en va, parce que, il va pas l'embêter plus longtemps, je pense. T: C'est qui qui embête qui ? 01: Que l'autre embête P, je sais pas. T: Ok.
R14_(c)_B	01: Alors là, P a une bulle avec marqué 120.- dedans, c'est l'amende qu'il doit...au policier, je pense. T: C'est les mêmes personnages, ici et ici [<i>T compare R14_(c)_A et R14_(c)_B</i>] ? 01: Ouai. C'est les mêmes, ouai. C'est un policier.

R14_(c)_C	<p>01: Là, apparemment, P a une bulle de pensée avec le macaron à l'intérieur. Peut-être qu'il l'a pas mis, il expliquer au policier qu'il a oublié de le mettre. S'il y pense, c'est qu'il a oublié.</p>
Q15_A	<p>01: Y'a P qui dort. Y'a P qui dort et il ronfle, parce qu'il est un peu. T: C'est P ? 01: Ouai. Et puis, apparemment il a bu, parce qu'il y a une bouteille de, d'alcool à côté. Il a toujours le verre à la main.</p>
Q15_B	<p>01: Bah là, y'a quelqu'un qui rentre et, apparemment, peut-être que P se... je sais pas, il a l'air de. Ouai, c'est un peu difficile d'expliquer cette scène mais, peut-être qu'il le, qu'il le tape, j'sais pas. T: C'est qui qui tape qui ? 01: La personne tape P. T: On a d'autres renseignements sur ce, y'a d'autres choses ? On voit quoi d'autre ? 01: Bah, il a une bulle de pen, une bulle de pensée avec un verre, je sais pas. Peut-être qu'il pense : « Ah, j'ai trop bu ». Tout bêtement, ça peut être son père qui rentre, et puis que, il s'inquiète de le voir comme ça. T: Il s'inquiète ? 01: [01 acquiesce]. Où alors, bah, il...il lui donne une claque à mon avis, j'sais pas. Car, P a l'air dépité, alors... T: Il a l'air quoi P ? 01: Il a l'air dépité l'autre, l'autre personne, j'pense. T: Donc...étonné ? 01: [01 acquiesce].</p>
Q15_C	<p>01: Bah là, y'a une personne qui a une bulle de parole avec un chien dans un cadeau. T: ça voudrait dire quoi ? 01: Bah, heu, qu'il a reçu un cadeau avec un chien, il a reçu un chien en cadeau peut-être, tout bêtement. T: Ok. 01: Il, c'est son cadeau.</p>
R15_(a)_A	<p>01: Apparemment, P est entrain de parler à quelqu'un et il a une, il a une bulle de parole avec, où il porte un casque, c'est peut-être pour un travail, dans un chantier, qui sait.</p>
R15_(a)_B	<p>01: Apparemment, P est entrain...il est chez son médecin, car il a l'écrit...il a la bulle avec, quand <i>il est couché</i> sur le lit, avec le...sur le canapé avec le verre dans la main. Il expliquait : « Bah, voilà, écoutez, j'ai fait une connerie, voilà ». Il parle peut-être de l'alcool au médecin, faut arrêter de boire.</p>
R15_(a)_C	<p>01: Et là, il est entrain de discuter à la dame [01 bâille]. Il a la scène quand la personne le tape. Il en parle.</p>
R15_(b)_A	<p>01: Là y'a P qui est dans son lit entrain de lire un livre.</p>
R15_(b)_B	<p>01: Là y'a P qui est assis, qui est assis par terre chez lui.</p>
R15_(b)_C	<p>01: Y'a P qui mange avec quelqu'un chez lui.</p>
R15_(c)_A	<p>01: Là y'a P qui parle à son médecin, car il a la bulle de pen, il a une bulle de parole quand il est assis, il est assis avec une boisson, peut-être qu'il était malade, et puis, il lui dit que, il se sent pas bien, et que.</p>
R15_(c)_B	<p>01: Là y'a P qui est entrain de parler avec quelqu'un chez lui et il a une bulle de parole quand ils sont entrain de marcher ensemble dans la rue.</p>
R15_(c)_C	<p>01: Là y'a P qui est entrain de parler au médecin, parce que, apparemment, il est</p>

	à genoux dans les escaliers, est-ce qu'il serait tombé ?
Q16_A	01: Là y'a P qui est entrain de rentrer chez lui, ou sortir, plutôt de rentrer, ou de fermer sa porte.
Q16_B	01: Apparemment, P est entrain de dire au revoir à quelqu'un.
Q16_C	01: Là y'a P qui parle avec quelqu'un. J'sais pas où il est, dans une salle, peut-être, ou chez lui ou chez l'autre. T: Et l'autre, il fait quoi ? 01: Bah l'autre, en fait, il porte quelque chose sous le bras, je sais pas.
	<i>[01 demande d'aérer la salle. T propose de prendre 5 minutes de pause]</i>
R16_(a)_A	01: Bah là y'a P, apparemment, qui pense car il a une bulle de pensée avec quelqu'un qui sort de chez lui. Peut-être qu'il pense : « Ah, tiens, c'est ouvert » ou il s'est fait cambriolé, je sais pas.
R16_(a)_B	01: Bah là, apparemment, P est entrain de sérer la main à quelqu'un car il a une bulle avec quand il sert la main à l'autre.
R16_(a)_C	01: Là y'a P qui dit : « Au revoir » à quelqu'un avec une bulle de parole.
R16_(b)_A	01: P est au téléphone sur son canapé et il a une bulle de pensée avec le cinéma. Peut-être qu'il demande à quelqu'un d'aller au cinéma, une amie ou un ami.
R16_(b)_B	01: Là, apparemment, y'a quelqu'un qui est entrain de voler, de cambrioler P, parce qu'il a, il est au téléphone avec la police, car il a une bulle de parole avec la police dessus.
R16_(b)_C	01: Là P, donc, il a, il appelle la police et il a <i>un policier</i> en ligne car il a la bulle de parole avec la police, car on est entrain de le cambrioler.
R16_(c)_A	01: Là, apparemment, y'a une personne qui est entrain de demander quelque chose à P car il a une, une bulle de parole avec une bouteille, c'est du lait, je sais pas. C'est peut-être du lait, ou peut-être il lui demande du lait, qui lui demande s'il a du lait, plutôt.
R16_(c)_B	01: Bah là y'a P qui est debout et, il va peut-être préparer un thé car il a une bulle avec un thé. Il a un bulle avec une teil, caf, une teil, une tasse qui est dans sa bulle.
R16_(c)_C	01: Et là, apparemment, P est devant chez lui, il a une bulle avec un point d'interrogation, car il est étonné que l'autre ait sa lampe dans sa main, « Qu'est-ce que tu fais ? », tout étonné, comme ça.
Q18_A	01: Là y'a P qui est entrain de déjeuner et il a une bulle avec, il est entrain de prêter un grille-pain à une amie, et l'amie lui dit : « Merci », tout bêtement.
Q18_B	01: Là y'a P qui est avec une amie, elle lui demande, elle lui, elle, P lui passe quelque chose et elle lui dit « Merci ».
Q18_C	01: Y'a P là qui est entrain de, apparemment, il a prêté un grille-pain à une amie et, son amie lui dit : « Merci » avec la bulle marqué « Merci » dedans.
R18_(a)_A	01: P est entrain de, P a peut-être demandé de la farine à une amie, et puis, il lui dit : « Merci ».
R18_(a)_B	01: Là y'a P qui est, qui a une bulle de parole avec un grille-pain, comme quoi, apparemment, la personne elle est entrain de lui prêter un grille-pain, c'est son ami je dirais.
R18_(a)_C	01: Là y'a P qui dit salut à une amie. Elle a l'air de lui proposer d'être, de rentrer chez lui parce que, elle lui fait avec les mains d'entrer, donc, elle lui propose de rentrer.
R18_(b)_A	01: Là y'a P qui est entrain de lire et, il a une bulle de pensée avec une télé, il se dit, peut-être qu'il va se racheter une télévision, parce que l'autre elle est foutue,

	<p>tout bêtement, ou il se pose la question, quelle est la télé qu'il va acheter, comme y'a beaucoup de modèles.</p>
R18_(b)_B	<p>01: Là y'a P qui est entrain de manger du pain, et puis, il a la bulle de pensée avec le grille-pain : « Ah, ça se grille ? ». Il a peut-être oublié de le griller, ou alors, il était pressé, et puis, il a mangé le pain comme ça, et puis, il a tout de suite pensé : « Eh, mince, j'aurais pu le griller, j'avais le temps ».</p>
R18_(b)_C	<p>01: Bah là y'a P qui est entrain de sortir un grille-pain de, d'une boîte, et là, il a la pensée, il a une bulle de pensée avec des toasts, il se dit : « Je vais me faire de bons toasts ».</p>
R18_(c)_A	<p>01: Là y'a P qui est entrain de déjeuner. Il a une bulle avec une plage. Il pense peut-être aux vacances, ou qu'il est en vacances, tranquille, sans personne.</p>
R18_(c)_B	<p>01: Là y'a P qui est au amie, qui est avec une amie au téléphone, car la bulle, il a une bulle de pensée avec une amie dedans</p>
R18_(c)_C	<p>01: Apparemment, P est au téléphone avec une personne. Dans la bulle on le voit, on voit une personne avec un micro-onde, un grille-pain, pardon, et voilà, c'est tout. Il lui propose, peut-être qu'il demande, voilà, qu'on lui donne un grille-pain, qu'on lui prête un grille-pain, on sait pas. Ou, il commande un grille-pain, il l'a vu dans un catalogue, tout bêtement.</p>
Q19_A	<p>01: Là, P qui est entrain de compter sa monnaie et, sur le, sur la bulle de pensée, on voit des pièces dessus, un plus un.</p>
Q19_B	<p>01: Là y'a P qui a une bulle avec un appareil photo, une bulle de pensée, et puis « Est-ce que j'ai assez d'argent pour acheter un appareil photo ? ».</p>
Q19_C	<p>01: Bah là, apparemment, quelqu'un est entrain de prendre la tirelire de P, parce que dans l'écrêteau, dans la bulle qui est au dessus de lui, il y a P avec la tirelire.</p>
R19_(a)_A	<p>01: Là, apparemment, P est entrain de faire de l'échange entre monnaie et billet car dans son, dans sa bulle il y a une, il y a des pièces égal un billet, de l'échange, de l'échange de, entre les pièces et le billet.</p>
R19_(a)_B	<p>01: Là y'a P qui est entrain de, qui a une tirelire à la main et, il a la bulle du, avec une autre personne dedans, peut-être qu'il va lui voler la tirelire, ou alors, c'est la tirelire qu'on lui a prêté, qui sait. Ça peut être plein de choses aussi. Mais la première idée est peut-être la bonne, je crois.</p>
R19_(a)_C	<p>01: Là y'a P qui est entrain d'ouvrir une boîte avec un stylo et il a une bulle de pensée avec un dollars dedans. Il doit penser : « Ah, ça a coûté cher, alors lui », je pense que ça a coûté cher quand il a cette bulle dedans, ou il pense au prix « Eh bah, quel cadeau cher ».</p>
R19_(b)_A	<p>01: Alors là ils sont, P est entrain de parler à quelqu'un. Ils sont entrain de boire un verre chez lui et, dans son écrêteau de parole, il est avec quelqu'un avec des DVD, peut-être que là, il lui a, il lui dit : « Oui, mais », peut-être que voilà, <i>l'autre lui a pas rendu</i> ses jeux ou ses films, et puis, il est entrain de les réclamer, qui sait. Je pense ça doit être ça, car P a un air un petit peu fâché on dirait, comme quoi : « Tu m'as pas rendu mes DVD », ça c'est embêtant.</p>
R19_(b)_B	<p>01: Alors là, P est assis avec un ami et, dans la bulle de P, il y a un sachet de thé. T: ça voudrait dire ? 01: Bah, heu, qu'il a envie de thé, je sais pas.</p>
R19_(b)_C	<p>01: Là y'a P qui est assis avec un ami et, il a une bulle de parole avec une tirelire, comme quoi : « Ouai, voilà », ça peut dire : « Tu as voulu me voler ma tirelire » en fait, il est pas content. Il est fâché sur l'image et l'ami a l'air triste, ou alors, il sait qu'il a fait une bêtise, et puis, il est là <i>[01 imite la tête de l'ami sur la photo]</i>.</p>

	<p>T: Il se sent coupable. 01: Voilà, il se sent coupable, c'est exactement ça.</p>
R19_(c)_A	<p>01: Là y'a P qui est allongé sur son lit avec sa tirelire dans la main et il a une bulle avec une plage. Il pense à des vacances. Tout simplement, tranquille, sans personne, sur une île déserte, avec des sirènes, qui sait <i>[rire]</i>.</p>
R19_(c)_B	<p>01: Là y'a P qui est entrain de penser à l'argent qu'il avait dans sa tirelire, qu'on lui a volé, parce qu'il a une bulle avec la personne qui lui vole la tirelire.</p>
R19_(c)_C	<p>01: Là, P est avec une personne à ta, assise et, la bulle de pensée, qu'on lui a volé ses jeux. Et l'autre il est, il a l'air triste, voilà, il a l'air triste.</p>
Q20_A	<p>01: Là y'a P qui a son vélo et, apparemment, quelqu'un lui tend de l'argent. T: Pourquoi il lui tend l'argent ? 01: Je sais pas, c'est l'argent qu'il lui avait prêté ou on lui donne de l'argent, je sais pas. Ça peut être plein de choses aussi.</p>
Q20_B	<p>01: Alors là, bah, P est entrain de parler avec un ami, peut-être qu'il lui propose un bowling car il a la quille, les quilles et une boule de bowling devant, « Viens, on va jouer au bowling ».</p>
Q20_C	<p>01: Alors là, y'a P qui est avec son vélo et l'autre il a une bulle de parole, qu'il est sur le vélo de P. T: ça voudrait dire quoi ? 01: Bah, « est-ce que je peux essayer ton vélo », peut-être. Ou, peut-être que P lui prête son vélo, pour aller faire, en faire. Ça veut peut-être plus dire ça, je pense. Il a envie que P lui prête son vélo.</p>
R20_(a)_A	<p>01: Bah là, y'a une personne qui demande que P lui prête son vélo et, P il dit « Non, c'est mon vélo ». Et l'autre, il a quand même la bulle avec le vélo à l'intérieur, mais, il insiste peut-être, « Je veux que tu me prêtes ton vélo ».</p>
R20_(a)_B	<p>01: Et là, y'a quelqu'un qui demande l'heure à P, parce qu'il a une bulle de parole avec une montre.</p>
R20_(a)_C	<p>01: Là y'a P qui dit : « Oui » pour qu'il, pour prêter son vélo à la personne et l'autre il sourit.</p>
R20_(b)_A	<p>01: Là y'a P qui prête son casque à la personne. Là il le voit avec le casque sur la tête dans sa bulle de parole.</p>
R20_(b)_B	<p>01: Là, il y a P qui est entrain de parler de la sonnette, car il a la bulle avec la sonnette dans la bulle de parole qui lui montre comment l'utiliser.</p>
R20_(b)_C	<p>01: Là, une personne sur le vélo de P avec un panneau stop. Peut-être qu'il arrive à un stop. J'dirais s'arrêter.</p>
R20_(c)_A	<p>01: Bah là, P va prêter son vélo et il lui dit : « Tu me le rends dans une heure », parce qu'il a une heure avec la bulle de parole.</p>
R20_(c)_B	<p>01: Et là, y'a P qui est pas content car <i>l'autre a eu un accident</i>. Est-ce qu'il y a une, il est dans la bulle que P a, que P a lui donc, <i>il est tombé</i> du vélo, et puis, il a un panneau, c'est quoi déjà ce panneau ? T: Attention. 01: Attention. Donc il a pas fait attention.</p>
R20_(c)_C	<p>01: Bah là, la personne redonne son vélo à P et P lui dit « Merci ».</p>
Fin de l'entretien	<p><i>[T questionne 01 sur la difficulté de l'exercice et la lecture des bulles. 01 a trouvé l'exercice un peu long, et il dit avoir l'habitude des bandes dessinées, ce qui l'a aidé à comprendre les images, ainsi que les bulles]</i></p>

T: Testeur

01: Participant

P: Pierre

Commentaires généraux:

01 a l'habitude de lire des bandes dessinées. Lors de la description des images, il fait souvent référence au type de bulle et à leur position pour expliquer ce qu'il se passe dans la photo.

Annexe 11

Première étape de passation :

Retranscription entretien individuel participant 04

Code : 04

Sexe : F

Age : 23

Groupe : SSG1_(a)

Question	Commentaire
Introduction	<p><i>[T et 01 prennent place face à face à une table. T retire tout ce qui se trouve sur la table et prépare le matériel. T ne laisse sur la table que les fiches avec les images à tester qu'il place face à 01, le dictaphone et le tableau de correction qu'il met devant lui. T rappelle que le test va se dérouler sur deux séances et présente le déroulement de la séance à venir. T explique à 04 que le but de l'exercice est de décrire ce qu'elle voit sur les images présentant des histoires qui sont arrivées à Marie en présence de sa famille, ses amis ou d'inconnus. T rappelle également, que chaque image doit être prise et décrite individuellement car les images n'ont pas forcément de lien les unes avec les autres. Suite à l'explication de T sur le déroulement de la séance, 04 se renseigne sur la durée de la séance.]</i></p> <p>04 : Deux heures ?</p> <p>T : Non, moins. [...] Les premiers temps, les première photos, je pense ça va aller plus lentement ça va être le temps que tu prennes connaissance de l'exercice, et après, au fur et à mesure, on va avancer plus vite. Moi, à chaque fois je vais lire, ici <i>[T montre l'énoncé désignant le nom de la photo Item s'ex_A]</i></p> <p>04 : Oui, lis, lis, lis, lis.</p> <p>T : Et toi tu décris l'image, ok ?</p> <p>04 : Vas-y <i>[04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].</i></p>
Item s'ex_A	<p>T : Qu'est-ce que tu vois sur l'image ? Y'a M, y'a pas M ?</p> <p>04 : Oui, elle est là M.</p> <p>T : D'accord.</p> <p>04 : Elle est entrain de cuisiner.</p> <p>T : Est-ce qu'on voit où ils sont ? Est-ce qu'elle est toute seule ?</p> <p>04 : Non, elle est pas toute seule.</p> <p>T : Est-ce que tu vois où ils sont ?</p> <p>04 : Mmh, non, je vois pas où c'est.</p>
	<p>T : Tu vois comment ça se passe ? On dit où c'est, qui il y a et qu'est-ce qu'ils font. Ok ?</p> <p>04 : <i>[04 acquiesce]</i></p> <p>T : Suivante.</p> <p>04 : Vas-y <i>[04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].</i></p>
Item s'ex_B	<p>04 : Heu, elle se fait prendre un coup.</p> <p>T : Est-ce que tu vois où ça se passe ?</p> <p>04 : Au même endroit où elle était avant.</p> <p>T : Ok. <i>[T rappelle que les images doivent être décrites individuellement car il n'y a pas obligatoirement de suite entre les images]</i></p>

	04 : [04 acquiesce]
Item s'ex_C	04 : Ils prennent un café.
Item s'ex (a) A	04 : Elle attend le bus.
Item s'ex (a) B	04 : Ils jouent aux cartes.
Item s'ex (a)_C	04 : Il lui donne un coup. T : C'est lui qui donne à M ou c'est elle qui lui donne ? 04 : M donne un coup. T : Tu peux prendre ton temps, hein, pour regarder les images.
Item s'ex (b) A	04 : Heu, il lui donne un cours. Ça me donne l'idée, dans les idées. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
Item s'ex (b)_B	04 : Elle est entrain d'écrire. Et penser. T : On sait à quoi elle pense ? 04 : Non, heu, à l'image. T : A quelle image ? 04 : Celle-là de la cuisine. Non, pas dans la cuisine. Quand elle faisait à manger, avant. Je cherche mais j'y vais. T : Pas de souci, tu fais comme...Faut que tu me dises ce que tu vois, ce que tu comprends en voyant l'image.
Item s'ex (b)_C	04 : Mmh, elle parle à quelqu'un. Et puis, la personne note. T : Est-ce qu'on sait de quoi elle parle ? 04 : De la bagarre qu'elle a eu avec le monsieur, d'avant.
Item s'ex (c) A	04 : Lui donne un coup. Et puis, elle pense, elle pense à un monsieur, j'crois, dans la photo, qu'elle a. Allez.
Item s'ex (c) B	04 : Elle fait la cuisine.
Item s'ex (c)_C	04 : Elle fait la vaisselle. T : Est-ce qu'on voit à quoi elle pense ? 04 : Elle pense à la bagarre avec le jeune.
Q1_A	04 : Heu, alors, l'heure. Quelle est en retard.
Q1_B	04 : Il lui demande de l'argent.
Q1_C	04 : Il lui rend de l'argent.
R1 (a)_A	04 : Lui re, lui redonne. T : Redonne quoi ? 04 : Des sous.
R1 (a)_B	04 : Lui rend de l'argent. T : Lui ou elle ? 04 : Lui.
R1 (a)_C	04 : Lui il est en retard.
R1 (b)_A	04 : Elle a pas d'argent.
R1 (b)_B	04 : Mmh, celle-là ça me dit rien. T : Aucune idée en tête ? 04 : Non. Qu'elle va au cirque. T : C'est une idée ça. Faut dire ce que, ce que tu vois.
R1 (b)_C	04 : Il lui donne des sous.
R1 (c)_A	04 : Elle lui donne des sous. J'vois qu'ça. T : Et si tu regardes un petit peu autour d'elle ce qu'il se passe, tu vois d'autres

	<p>choses, des différences dans les photos ?</p> <p>04 : [04 acquiesce]</p> <p>T : Parce que la photo c'est le global, c'est pas que M. Faut regarder M mais, ce qu'il se passe autour. A ce moment là, tu vois autre chose ?</p> <p>04 : Des maisons, et de l'herbe. Non, un arbuste.</p> <p>T : Y'a d'autres gens sur la, sur les images ?</p> <p>04 : Non. Il a une tête de mort, un truc électrique, voilà.</p> <p>T : ça peut vouloir dire quoi ? Déjà, qu'elle est pas toute seule.</p> <p>04 : Mmh, non.</p> <p>T : D'accord. Puis elle donne de l'argent.</p> <p>04 : [04 acquiesce]</p> <p>T : Puis ensuite ? En face d'elle, qu'est-ce qu'il y a ? Il a quoi comme tête le monsieur ?</p> <p>04 : Qu'il est méchant.</p> <p>T : Méchant ?</p> <p>04 : [04 acquiesce]. Enfin, j'aime pas trop sa tête.</p>
R1_(c)_B	<p>04 : Mmh, lui parle.</p> <p>T : On sait de quoi ?</p> <p>04 : Mmh, d'un clown. Ça me vient à l'idée là.</p>
R1_(c)_C	<p>04 : Elle a pas d'argent. Il lui demande toujours la même chose.</p> <p>T : C'est-à-dire ?</p> <p>04 : La somme.</p>
Q2_A	04 : Elle est dans un parc, s'asseoir. Puis lui, lui il la rejoint, au parc.
Q2_B	04 : Elle est au parc et lui il est méchant avec elle.
Q2_C	<p>04 : Elle elle marche et lui il est en vélo. Une balade.</p> <p>T : Balade tout seul ou ?</p> <p>04 : Accompagnée. C'est-à-dire ?</p> <p>T : Avec lui.</p>
R2_(a)_A	04 : Lui dit : « Bonjour », de passage.
R2_(a)_B	<p>04 : Ils se prennent la tête.</p> <p>T : Par prendre la tête, t'entends? Ils parlent les deux, y'en a qu'un qui parle ? Ca veut dire quoi ?</p> <p>04 : Y'en qui parle et y'en a un qui est plus, heu</p> <p>T : C'est-à-dire ?</p> <p>04 : ça veut dire, par exemple, j'me prend la tête, y'en a un qui doit écouter et l'autre qui, explose.</p> <p>T : D'accord. Et c'est qui, qui explose ?</p> <p>04 : Le monsieur.</p> <p>T : Le monsieur. Et puis elle, elle ?</p> <p>04 : Elle écoute.</p> <p>T : Ok.</p>
R2_(a)_C	04 : Elle l'ignore.
R2_(b)_A	04 : Heu, discute avec.
R2_(b)_B	<p>04 : Elle pense, et puis lui, il lui engueule dessus.</p> <p>T : Et puis elle, elle pense à quoi ?</p> <p>04 : A un truc.</p>
R2_(b)_C	04 : Ils se prennent la tête les deux.
R2_(c)_A	04 : Elle, elle cogne, et lui, il ramasse le coup.

R2_(c)_B	04 : Lui, il lui donne une droite.
R2_(c)_C	04 : Il s'énerve, et elle, elle fait la snobe. Allez.
Q3_A	04 : Il lui demande de s'asseoir, à côté d'elle.
Q3_B	04 : T'es en retard. Ah, ça, ça me donne des idées. T : C'est qui, qui le dit à qui ? 04 : les deux en même temps. T : Ah, ils se disent mutuellement qu'ils sont en retard ? 04 : Oui.
Q3_C	04 : Elle regarde l'heure. T : Et puis lui ? 04 : Lui, il lui parle. T : Il lui parle de quoi ? 04 : Il lui demande l'heure.
R3_(a)_A	04 : Lui demande la direction.
R3_(a)_B	04 : Heu, elle, elle lui pointe la montre, et puis elle, elle va acheter un cadeau. Vas-y, vas-y, vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo]. T : C'est tout bon ? 04 : [04 acquiesce]
R3_(a)_C	04 : Alors, elle voudra aller dans une boutique. Et puis, elle regarde sa montre, et puis lui, essaie de parler avec elle.
R3_(b)_A	04 : Elle lui dit : « Non », à quelque chose, de la conversation. T : On sait à quoi ? 04 : Non.
R3_(b)_B	04 : Oh, purée. Lui demande de s'asseoir à côté. T : Y'a une réaction ? 04 : Mouai. Un « Oui ». Pour moi c'est un oui. T : D'accord. Donc elle accepte ? 04 : Ouai.
R3_(b)_C	04 : Elle regarde sa montre, et lui dit, l'heure.
R3_(c)_A	04 : Elle lui donne sa montre.
R3_(c)_B	04 : Elle lui donne sa carte de bus. T : Ok. 04 : Il lui fait un contrôle. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R3_(c)_C	04 : Elle lui donne un bonbon.
Q5_A	04 : Il rend de l'argent.
Q5_B	04 : Lui demande l'indication.
Q5_C	04 : Elle, elle lui, elle lui montre où c'est. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R5_(a)_A	04 : Elle monte dans la voiture.
R5_(a)_B	04 : Elle sort de la voiture. Ça me dit quelque chose. Et puis après elle pense. T : A quoi ? On sait ? 04 : A, elle est dans une couverture et, elle boit quelque chose. T : ça te fait penser à quelque chose cette situation ? 04 : Qu'elle l'accompagne à quelque part.
R5_(a)_C	04 : Elle, heu, comment on dit ça, heu. On lui montre. Elle lui montre le chemin

	pour aller là où il doit aller à son rendez-vous.
R5_(b)_A	04 : Ils prennent les deux la voiture. C'est pas possible. Ils doivent aller au centre. T : Au centre ? 04 : [04 acquiesce] T : Au centre, ça veut dire quoi pour toi ? 04 : Au centre commercial.
R5_(b)_B	04 : Il la dépose.
R5_(b)_C	04 : La prend.
R5_(c)_A	04 : Lui dit : « Au revoir ».
R5_(c)_B	04 : Elle monte dans la voiture.
R5_(c)_C	04 : Elle devait faire quelque... Elle doit faire quelque chose.
Q6_A	04 : Elle lui ramène quelque chose. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
Q6_B	04 : Elle montre l'indication. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
Q6_C	04 : Elle lui demande de réfléchir à un formulaire. T : Et on sait sur quoi il est le formulaire ? 04 : Pour faire, des altères. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R6_(a)_A	04 : Elle pense. Elle rentre. T : On sait à quoi elle pense ? 04 : A une liste.
R6_(a)_B	04 : Elle signe, le formulaire. T : Lequel de formulaire ? 04 : De, des altères. J'vois que ça, hein.
R6_(a)_C	04 : Mmh, elle lui dit : « Non ». T : Pour ? 04 : Pour le formulaire.
R6_(b)_A	04 : Elle, elle demande un conseil.
R6_(b)_B	04 : Elle compte.
R6_(b)_C	04 : Elle achète une pizza.
R6_(c)_A	04 : Elle signe. Et, il est, il rentre, non, il ressort, elle pense. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R6_(c)_B	04 : Elle lui, lui a donné la pizza, puis, j'pense elle va la manger. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R6_(c)_C	04 : Elle ferme sa maison, et puis, elle pense à un ordinateur.
Q8_A	04 : Ils sont en couple. Vas-y, vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
Q8_B	04 : Il lui donne quelque chose à manger.
Q8_C	04 : Elle, elle est fâchée. Lui, il est tout heureux. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R8_(a)_A	04 : Il va s'asseoir à côté d'elle.
R8_(a)_B	04 : Elle, elle veut prendre le bus. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R8_(a)_C	04 : Il lui pose la main sur son épaule. Et puis, elle, elle pense de se tirer. T : ça veut dire quoi, pour toi ? 04 : Pour moi, ça veut dire que elle, elle pense toujours de partir, en bus, loin de

	lui.
R8_(b)_A	04 : Ils prennent le bus.
R8_(b)_B	04 : Elle, elle part, et lui, il s'assoit.
R8_(b)_C	04 : Lui, s'assoit.
R8_(c)_A	04 : Elle, elle l'ignore, et lui, il est content. Vas-y, tourne [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R8_(c)_B	04 : Elle lit le journal.
R8_(c)_C	04 : Elle, elle met la main, dans son épaule, et lui, il est au téléphone. Vas-y, tourne [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
Q9_A	<p>04 : Ils allaient manger.</p> <p>T : Elle est où M ?</p> <p>04 : Elle est pas là.</p> <p>T : Alors, c'est qui, qui va manger ? T'as dit, ils allaient manger.</p> <p>04 : Parce que je les vois manger, non ?</p> <p>T : Alors, c'est, les inconnus alors qui vont manger ?</p> <p>04 : Ouai.</p> <p>T : Non c'était parce que tu as dit il, alors je me demander si tu parlais de M ou [04 prend la parole].</p> <p>04 : Oui, j'pensais de la dame, la femme elle va manger.</p> <p>T : D'accord.</p>
Q9_B	<p>04 : Elle lui sert un verre d'eau.</p> <p>T : Qui sert à qui ?</p> <p>04 : M sert aux deux.</p> <p>T : Ils se connaissent ?</p> <p>04 : Je pense que oui.</p> <p>T : D'accord. Ils sont à la même table ?</p> <p>04 : Non. Heu, oui, pardon.</p> <p>T : Je sais pas, hein. Qu'est-ce qui te ferait penser qu'ils sont à la même table ?</p> <p>04 : Non, elle, elle les sert.</p> <p>T : Qu'est-ce qui te ferait dire ça ?</p> <p>04 : Parce que, c'est elle qui, fait le service. C'est mieux comme ça.</p>
Q9_C	<p>04 : Il prend un verre. Elle, elle a terminé quelque chose. Et puis voilà. Et elle, elle pense,..., elle pense, c'est tout.</p> <p>T : On voit à quoi elle pense ? Y'a quoi sur la, l'image ?</p> <p>04 : Chez elle. Elle boit un verre avec les deux.</p> <p>T : ça donne une, une autre vision de l'image ou on passe à la suivante ?</p> <p>04 : Oui. On passe à la suivante.</p>
R9_(a)_A	04 : Ils prennent le bus.
R9_(a)_B	04 : Elle attend le bus.
R9_(a)_C	04 : Elle pense, prendre un journal.
R9_(b)_A	04 : Ils prennent un verre. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo]. C'est entrain de m'énerver plus qu'autre chose.
R9_(b)_B	<p>04 : Ils ouvrent, elle ouvre quelque chose, mais j'sais pas quoi.</p> <p>T : C'est une boîte ?</p> <p>04 : Non, c'est plutôt un restaurant.</p> <p>T : Une porte alors ?</p> <p>04 : Oui, une porte.</p>

R9_(b)_C	04 : Elle les fait rentrer chez elle.
R9_(c)_A	04 : Elle a bu son verre, mais elle a pas le temps. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R9_(c)_B	04 : Elle dit : « Bonjour ».
R9_(c)_C	04 : Elle indique où c'est les toilettes. T : Qui indique ? 04 : La, la fille. T : Et M ? 04 : M, elle lui demande où c'est.
	<i>/T propose de faire une pause mais 04 veut continuer pour finir/</i>
Q10_A	04 : Elle attend l'arrêt de bus, à quelle heure il vient. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
Q10_B	04 : Elle marche. T : C'est le jour ou la nuit ? 04 : La nuit.
Q10_C	04 : Elle attend le bus. Et puis elle regarde l'heure, sur sa montre.
R10_(a)_A	04 : ça c'est le soir, alors, elle attend le bus.
R10_(a)_B	04 : Elle marche avec, son ami. Oui, vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R10_(a)_C	04 : Elle fait du stop.
R10_(b)_A	04 : Elle fait du vélo. T : Jour, nuit ? 04 : La nuit.
R10_(b)_B	04 : Elle marche.
R10_(b)_C	04 : Elle va marcher là.
R10_(c)_A	04 : Elle parle avec quelqu'un au téléphone.
R10_(c)_B	04 : Elle parle avec quelqu'un au téléphone.
R10_(c)_C	04 : Elle appelle un taxi.
Q12_A	04 : Ils sont dans une maison. Et puis, ils regardent, j'sais pas quoi. T : Qui regarde ? 04 : Elle, elle regarde, j'pense, le monsieur.
Q12_B	04 : Elle, elle veut lui donner quelque chose.
Q12_C	04 : Un cadeau. Vas-y, tourne [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo]. T : Un cadeau pour qui ? 04 : Pour le monsieur. T : C'est M qui donne le cadeau alors ? 04 : Ouai.
R12_(a)_A	04 : Puis, lui donne quelque chose. T : Alors, on reprend. Qui donne quoi à qui ? 04 : M donne quelque chose.
R12_(a)_B	04 : Ils écoutent de la musique.
R12_(a)_C	04 : Ils s'engueulent. T : On sait pourquoi ? 04 : Ils sont pas d'accord avec quelque chose. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R12_(b)_A	04 : Ils se serrent les mains.

R12_(b)_B	04 : Lui donne de l'argent. T : On sait pourquoi elle lui donne de l'argent ? 04 : J'pense pour lui acheter quelque chose. Un, un truc électrique. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R12_(b)_C	04 : Elle lui redonne de l'argent. Pour lui acheter un MP3.
R12_(c)_A	04 : Ils discutent.
R12_(c)_B	04 : Ils discutent.
R12_(c)_C	04 : Maintenant, ils écoutent de la musique. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
Q13_A	04 : L'autre il veut de l'argent et une télé.
Q13_B	04 : Elle lui fait la bise et, il a une bouteille et, deux verres. T : Ca veut dire ? 04 : Un pot.
Q13_C	04 : Si tu peux baisser ta musique.
R13_(a)_A	04 : Heu, elle lui ouvre la porte. Elle est pas d'accord avec. T : Avec quoi ? 04 : Avec lui. T : Mais, on sait pourquoi ? 04 : Non. [...] Il va lui demander quelque chose, et elle, elle est pas d'accord.
R13_(a)_B	04 : Elle lui prête de l'argent.
R13_(a)_C	04 : Lui indique l'indication.
R13_(b)_A	04 : Lui tient, heu, ouai, lui tient la porte.
R13_(b)_B	04 : Lui prête la télé.
R13_(b)_C	04 : Lui prête la radio.
R13_(c)_A	04 : Lui signe un, un formulaire. Il lui donne quelque chose. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R13_(c)_B	04 : Il lui rend de l'argent.
R13_(c)_C	04 : Il lui demande de l'argent.
Q14_A	04 : Lui, fout une amende. T : C'est qui il ? On sait ? 04 : Le flic.
Q14_B	04 : Il lui donne l'amende.
Q14_C	04 : Il lui demande l'indication.
R14_(a)_A	04 : Elle, elle regarde où elle doit aller.
R14_(a)_B	04 : Il lui prête de l'argent.
R14_(a)_C	04 : Elle lui paye au policier.
R14_(b)_A	04 : Elle a rien sur elle.
R14_(b)_B	04 : Il lui dit à quelle heure elle peut payer l'amende.
R14_(b)_C	04 : Elle essaie de négocier.
R14_(c)_A	04 : Elle, elle lui donne les sous, mais elle aimerait bien qu'il lui enlève l'amende.
R14_(c)_B	04 : Mmh, elle lui prend. Et puis elle, elle voudrait que ce soit moins cher.
R14_(c)_C	04 : Il est toujours là, le flic, et elle, elle pense, au truc là bleu, j'sais pas comment on dit ? T : Un macaron.
Q15_A	04 : La cuite.

	<p>T : C'est qui ? C'est M ?</p> <p>04 : Non, c'est un monsieur.</p>
Q15_B	<p>04 : Elle va ramasser une gifle.</p> <p>T : De qui ?</p> <p>04 : De, peut-être son père.</p> <p>T : Et, on sait pourquoi elle ramasse une gifle ?</p> <p>04 : A cause de l'al, l'alcool.</p> <p>T : C'est-à-dire ?</p> <p>04 : D'un verre d'alcool.</p> <p>T : Oui mais c'est, qui a bu le verre d'alcool ?</p> <p>04 : J pense le père, ou elle. Un des deux.</p>
Q15_C	04 : Ils parlent d'un chien.
R15_(a)_A	04 : Ils parlent, d'un ouvrier. Vas-y, avance [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R15_(a)_B	<p>04 : Attends, ils ont, elle dit que son père a pris une cuite.</p> <p>T : On sait à qui elle le dit ?</p> <p>04 : A une dame. A un docteur, j'crois.</p>
R15_(a)_C	04 : Elle lui explique qu'est-ce qu'il lui a fait.
R15_(b)_A	04 : Elle lit.
R15_(b)_B	04 : Elle est triste.
R15_(b)_C	<p>04 : Elle mange.</p> <p>T : Toute seule ?</p> <p>04 : Non, avec son père.</p>
R15_(c)_A	<p>04 : Elle pleure. Et, elle lui dit qu'est-ce que, elle est dans une couverture avec un café ou un thé, devant la télé.</p> <p>T : Et puis, elle est toute seule ?</p> <p>04 : Non, avec un docteur. Continue [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].</p>
R15_(c)_B	<p>04 : Elle lui parle, et puis, ils marchent. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].</p> <p>T : Elle parle à qui ?</p> <p>04 : A son père. Vas-y [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].</p>
R15_(c)_C	<p>04 : Elle parle au docteur.</p> <p>T : De quoi ?</p> <p>04 : Qu'est-ce qui lui arrive.</p> <p>T : Il lui est arrivé quoi ?</p> <p>04 : Elle est tombée.</p>
Pause	<i>[04 se met à rigoler. T décide de faire une pause de cinq minutes.]</i>
Q16_A	04 : Elle rentre chez elle.
Q16_B	04 : Elle dit au revoir à quelqu'un
	<i>[04 tourne les feuilles avec les photos]</i>
Q16_C	04 : Ils rentrent dans l'appartement. Et puis, elle, elle rentre. Ils déménagent.
R16_(a)_A	<p>04 : Elle, elle veut rentrer, mais, elle est, elle est penser.</p> <p>T : Et puis elle pense à quoi ?</p> <p>04 : Au jeune homme là.</p> <p>T : Il a l'air de faire quoi sur la photo ?</p> <p>04 : Lui voler.</p>

	<p>T : Peut-être, on sait pas. 04 : A oui, moi j'crois c'est voler.</p>
R16_(a)_B	<p>04 : Elle lui, dit de poser. Elle, elle rentre, elle lui demande de poser ou, serrer la main.</p>
R16_(a)_C	<p>04 : Elle lui dit au revoir à quelqu'un. C'est toujours les mêmes photos ? T : Y'a toujours des petites différences.</p>
R16_(b)_A	<p>04 : Elle voudrait aller au cinoche. Elle appelle, pour savoir si, quelqu'un veut aller avec elle.</p>
R16_(b)_B	<p>04 : Elle appelle la police. T : Pourquoi ? 04 : Pour dire que quelqu'un est rentré par effraction.</p>
R16_(b)_C	<p>04 : Elle appelle quelqu'un, peut-être un copain, ou un ami. T : Pour lui dire quoi ? 04 : Pour lui dire qu'on lui vole.</p>
R16_(c)_A	<p>04 : Elle lui dem. Le jeune homme, il lui demande un verre de, une bouteille de lait.</p>
R16_(c)_B	<p>04 : Elle lui demande. Elle lui demande si il veut un thé ou un café.</p>
R16_(c)_C	<p>04 : Elle, elle rentre chez elle, et lui, il est toujours avec quelque chose à la main. T : Lui c'est qui ? 04 : Le jeune homme. T : C'est un ami ? C'est quelqu'un qu'elle connaît ? Elle a l'air de le connaître ? 04 : Non.</p>
Q18_A	<p>04 : Ah, ça c'est le moment que je déteste, le petit déjeuner. Elle mange. Non, elle mange pas là. Elle prépare son petit déjeuner et, elle donne quelque chose, elle pense à donner quelque chose.</p>
Q18_B	<p>04 : La fille lui donne. Non, elle va donner quelque chose à la fille. Elle lui dit : « Merci ».</p>
Q18_C	<p>04 : Elle range quelque chose.</p>
R18_(a)_A	<p>04 : M demande à un, un paquet. T : De quoi ? 04 : De sucre.</p>
R18_(a)_B	<p>04 : Elle lui demande si elle peut lui prêter quelque chose électrique, j'sais pas qu'est-ce que c'est, j'ai même pas envie de savoir.</p>
R18_(a)_C	<p>04 : Elle est invitée chez une amie.</p>
R18_(b)_A	<p>04 : Alors, heu, elle lit un feuilletton, ou un magazine si tu veux. T : Et puis ? 04 : Et puis elle pense à une télé. Allez [04 demande à passer à la prochaine photo].</p>
R18_(b)_B	<p>04 : Elle va préparer quelque chose à manger.</p>
R18_(b)_C	<p>04 : Un truc à, électrique, qu'elle regarde et elle sourit. Elle pourra faire des toasts.</p>
R18_(c)_A	<p>04 : Elle se prépare une tartine. Et elle pense aller au bord de la mer.</p>
R18_(c)_B	<p>04 : Elle est au téléphone avec un ami. C'est entrain de m'énerver ce truc. T : Tu me dis si tu veux encore une pause ?</p>
R18_(c)_C	<p>04 : Elle parle avec quelqu'un et, elle pense à autre chose, à son père. T : Et il fait quoi son père ? 04 : Son père lui installe le grille-pain, j'crois.</p>
Q19_A	<p>04 : Elle compte l'argent.</p>

Q19_B	04 : Elle ouvre le co, la tirelire. Elle pense à acheter un appareil photo. Allez, donne m'en une autre [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
Q19_C	04 : Alors, il veut lui piquer l'argent, pour une, une blague.
R19_(a)_A	04 : Lui rend de l'argent. L'homme à la nana.
R19_(a)_B	04 : Heu, elle pense, qu'il lui a rendu les sous, qu'il lui a mis dedans le, le cochonnet là.
R19_(a)_C	04 : Elle reçoit un stylo mais, elle pensait que c'était de l'argent.
R19_(b)_A	04 : Ils prennent un verre, de vin, et puis, elle pense qu'il joue trop.
R19_(b)_B	04 : « Café ou un thé ? »
R19_(b)_C	04 : Encore ? Attend. On l'a pas fait celle-là ? T : Non, y'a une petite différence. 04 : Ok. Ils prennent un verre, et elle lui dit : « Pourquoi t'as fait ça ? »
R19_(c)_A	04 : Elle est dans son lit, entrain de penser à l'île déserte. Ça, ça me tente en ce moment.
R19_(c)_B	04 : Elle va voir dans son coch, dans son cochon, et puis, elle pense à la personne. T : Et puis, la personne elle fait quoi ? 04 : Qu'elle lui avait piqué l'argent.
R19_(c)_C	04 : Super. Heu, elle lui dit : « Pourquoi t'as fait ça ? » T : Fais quoi ? 04 : « Pourquoi tu joues autant, et pourquoi tu fais la gueule ? »
	<i>[T annonce qu'il s'agit de la dernière série de photos]</i> 04 : Ah, ah, super !
Q20_A	04 : Elle allait faire un tour en vélo, et puis, le jeune homme lui rend l'argent.
Q20_B	04 : Lui demande si, si il veut faire un bowling. Allez, allez, dégage, dégage [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
Q20_C	04 : Il lui rend, un vélo. Allez [04 demande à T de tourner la page pour voir et décrire la prochaine photo].
R20_(a)_A	04 : Le jeune homme veut le vélo, pour faire un tour. T : Et puis elle ? 04 : Elle, elle lui dit : « Non ».
R20_(a)_B	04 : « Quelle heure c'est ? »
R20_(a)_C	04 : Lui prête son vélo. T : Qui prête son vélo ? 04 : La fille au garçon.
R20_(b)_A	04 : Il lui prête le casque, pour faire le tour.
R20_(b)_B	04 : Lui montre où c'est le claxon.
R20_(b)_C	04 : Il regarde un <i>poste</i> . T : Pardon, il regarde quoi ? 04 : Un <i>poste</i> , heu, comment vous dites, pour s'arrêter. T : Un stop ? 04 : Voilà.
R20_(c)_A	04 : « Dans une heure t'es là ».
R20_(c)_B	04 : Heu, « Tu te fais pas mal », machin, « Tu fais attention »
R20_(c)_C	04 : « Merci, pour mon vélo ». T : Qui dit : « Merci, pour mon vélo » ? 04 : Heu, la nana. De l'avoir rendu, non.

Fin de l'entretien	<i>[T questionne 04 sur la difficulté de l'exercice et la lecture des bulles. 04 confie avoir des difficultés à se concentrer ces derniers temps]</i>
---------------------------	---

T: Testeur

04: Participante

M: Marie

Commentaires généraux:

O4 a déjà lu des bandes dessinées, mais elle ne se rappelle plus comment lire les bulles de parole et de pensée.

Selon 04, ces derniers temps, sa mère et sa professeure la trouvent peu concentrée.

Constat du Testeur :

Tout au long du test, 04 semble pressée de terminer l'exercice. Par exemple, à la fin de la description de plusieurs photos, 04 dit : « Vas-y » ou « Vas-y, tourne ».

Annexe 12

Première étape de passation :

Prise de notes de l'entretien individuel du participant 02

Code : 02

Sexe : M

Age : 25

Groupe : SSG1_(a)

Question	Commentaire
Item s'ex_A	P et un inconnu coupent des fruits
Item s'ex_B	I donne un coup de poing à P, dans une cuisine
Item s'ex_C	Ils boivent un café, dans un salon
Item s'ex (a) A	P attend à l'arrêt de bus
Item s'ex (a) B	Jouent aux cartes dans une cuisine
Item s'ex (a) C	P touche l'I, ou le pousse
Item s'ex (b) A	Ils discutent, dit 900.-
Item s'ex (b) B	P écrit ce qu'il s'est passé à la cuisine, ils ont coupé des fruits
Item s'ex (b) C	P explique qu'il lui a mis un coup de poing
Item s'ex (c) A	P se fait frapper et pense à changer quelque chose
Item s'ex (c) B	P pense à faire la cuisine
Item s'ex (c) C	P repense à l'autre qui le tape
Q1 A	L'autre lui dit qu'il faut être à l'heure
Q1 B	I demande que P le paie
Q1 C	Le change de billet par des pièces
R1 (a) A	P reprend son billet
R1 (a) B	I donne des pièces, P donne un billet, échange de 10.-
R1 (a) C	P regarde l'heure
R1 (b) A	I demande de l'argent, P dit "Non"
R1 (b) B	I dit qu'il travaille dans un cirque
R1 (b) C	P donne 10.- et l'autre dit "Merci"
R1 (c) A	I s'énerve, P soit reprend/ <u>donne</u>
R1 (c) B	"Je suis un clown"
R1 (c) C	I demande de l'argent, P est désolé
Q2 A	I dit "bonjour"

Q2 B	I s'énerve
Q2 C	I suit P en vélo
R2 (a) A	I salue P
R2 (a) B	I assis et s'énerve
R2 (a) C	P est indifférent et I s'énerve à nouveau
R2 (b) A	Ils discutent
R2 (b) B	P se pose une question, l'autre s'énerve
R2 (b) C	Les deux s'énervent
R2 (c) A	P s'énerve et met un coup dans la figure de I
R2 (c) B	L'autre qui met un coup
R2 (c) C	I s'énerve à nouveau
Q3 A	I demande s'il peut s'asseoir
Q3 B	I demande quelle heure il est
Q3 C	I demande <u>la</u> montre
R3 (a) A	I demande quel bus c'est
R3 (a) B	P pense à un cadeau
R3 (a) C	<i>[Ne voit pas bien]</i>
R3 (b) A	I demande quelque chose et P dit "Non"
R3 (b) B	I demande s'il peut s'asseoir, P dit "Oui"
R3 (b) C	Il lui dit que c'est "13h35"
R3 (c) A	P donne sa montre
R3 (c) B	Il montre sa carte d'identité
R3 (c) C	<u>Il</u> donne un bonbon à P
Q5 A	(Ne répond pas)
Q5 B	I demande sa route
Q5 C	I dit qu'il peut monter en voiture
R5 (a) A	P rentre dans la voiture
R5 (a) B	P veut boire quelque chose de chaud
R5 (a) C	P explique la route
R5 (b) A	P veut aller au <u>Kebab</u>
R5 (b) B	P <u>veut</u> rentrer dans la voiture
R5 (b) C	P dit "Merci" et rentre dans la voiture
R5 (c) A	P dit "Non, merci"
R5 (c) B	P dit "oui, merci" et rentre dans la voiture
R5 (c) C	P demande à I s'il a une boîte aux lettres
Q6 A	P reçoit un courrier
Q6 B	I demande où est Monsieur Beaud
Q6 C	I demande à P s'il veut aller au fitness
R6 (a) A	P rentre chez lui et pense à sa liste
R6 (a) B	P s'inscrit au fitness
R6 (a) C	P ne veut pas <u>aller</u> au fitness

R6 (b) A	"960.-...c'est quoi ça?", des paiements
R6 (b) B	P compte
R6 (b) C	P donne 30.- pour la pizza
R6 (c) A	P s'inscrit pour qu'il (I) parte
R6 (c) B	P pense à la pizza
R6 (c) C	P veut consulter ses mails
Q8 A	P est avec son pote
Q8 B	I donne un chewing-gum à P
Q8 C	Ils rêvassent
R8 (a) A	P demande s'il peut s'asseoir sur le banc
R8 (a) B	P pense au bus
R8 (a) C	P pense au bus et l'autre (I) met son bras, "c'est un homo?"
R8 (b) A	Ils attendent le bus
R8 (b) B	P se lève, il a mal au dos
R8 (b) C	C'est I qui se lève
R8 (c) A	Ils rêvassent
R8 (c) B	P lit le journal
R8 (c) C	<u>Ils</u> se tiennent par le col
Q9 A	I veut aller au cinéma
Q9 B	P sert de l'eau
Q9 C	Il (I) demande s'il (P) veut un petit jus de fruits. Elle (I) demande/ elle (I) veut l'inviter (P)
R9 (a) A	P pense à inviter les deux I
R9 (a) B	P pense au bus, "que fait le bus?"
R9 (a) C	P pense au journal
R9 (b) A	Ils trinquent
R9 (b) B	Ils discutent et la dame rentre
R9 (b) C	P invite I et sa femme
R9 (c) A	Sa femme pense à inviter P. P veut boire un verre
R9 (c) B	Ils se saluent
R9 (c) C	Elle aimerait aller au WC et P demande les "WC"?
Q10 A	P attend le bus à l'arrêt, le soir
Q10 B	P marche, le soir
Q10 C	P attend le bus, le jour
R10 (a) A	P attend avec l'I, le soir
R10 (a) B	Ils marchent dans la nuit
R10 (a) C	P fait du stop
R10 (b) A	P roule en vélo
R10 (b) B	P marche dans la nuit
R10 (b) C	P attend le bus
R10 (c) A	P appelle un ami

R10 (c) B	P appelle son père
R10 (c) C	P va prendre/ pense à un taxi
Q12 A	I est dos à P
Q12 B	P donne un <u>natel</u>
Q12 C	P donne un cadeau à sa pote
R12 (a) A	P donne un MP3
R12 (a) B	Explique que ça a 100 Giga
R12 (a) C	P dit "Non" pour le MP3
R12 (b) A	Ils se sèrent la main
R12 (b) B	Ils pensent à un bon plat. Il donne 100.- à I.
R12 (b) C	P veut s'acheter un Ipod
R12 (c) A	Ils discutent
R12 (c) B	Ils discutent
R12 (c) C	Il lui explique comment marche le MP3
Q13 A	I veut lui vendre une TVHD
Q13 B	I lui offre une bouteille de vin
Q13 C	I lui dit que la radio ne fonctionne pas
R13 (a) A	P dit "Non, je ne veux pas de visite"
R13 (a) B	P donne 100.- à I
R13 (a) C	I demande la <u>sortie</u>
R13 (b) A	I ouvre la porte à P, P dit "Merci"
R13 (b) B	P passe la TV. I dit "Merci".
R13 (b) C	P passe la radio. I est content.
R13 (c) A	P signe le reçu d'un truc
R13 (c) B	I demande un truc
R13 (c) C	(Ne répond pas)
Q14 A	I demande de l'argent à P
Q14 B	I donne un papier à P [<i>Ne voit pas bien</i>]
Q14 C	I montre une carte routière
R14 (a) A	I montre la route
R14 (a) B	P donne 100.- à I
R14 (a) C	P donne 100.- à I (un Policier). Là, il paie.
R14 (b) A	(Comme R14 (a) C) P est mal garé, une amende. Là, il va <u>la</u> sortir du porte-monnaie
R14 (b) B	Le Poilicier lui montre l'heure "Ca doit faire plus de 2h"
R14 (b) C	Le Policier demande depuis combien de temps il est là
R14 (c) A	P donne de l'argent au Policier pour qu'il parte
R14 (c) B	P pense 100.-
R14 (c) C	P pense avoir mis le parcomètre
Q15 A	<u>P</u> dort
Q15 B	<u>P a envie</u> de boire de l'alcool. Son père le <u>réveil</u>
Q15 C	Le Père veut offrir un chien à P / Il a reçu un chien

R15 (a) A	P dit qu'il a <u><i>besoin d'un électricien</i></u>
R15 (a) B	P explique à un docteur qu' <u><i>il avait envie de dormir</i></u>
R15 (a) C	P dit qu'il y avait <u><i>son père qui le réveil</i></u>
R15 (b) A	P lit un livre
R15 (b) B	P se pose des <u><i>questions</i></u>
R15 (b) C	P dîne avec son père
R15 (c) A	P est malade
R15 (c) B	P <u><i>pense être</i></u> malade
R15 (c) C	P pense à se rincer la figure
Q16 A	P rentre chez lui
Q16 B	P sort de chez lui
Q16 C	P parle à l'inconnu, peut-être il dit "rend moi mes affaires"
R16 (a) A	Il y a une personne chez lui. P est un peu étonné.
R16 (a) B	P veut lui serrer la main
R16 (a) C	P salue l'I
R16 (b) A	P appelle pour aller au cinéma
R16 (b) B	P appelle la police. I lui vole des trucs.
R16 (b) C	P appelle son pote pour <u><i>savoir si c'est lui</i></u> dans la maison
R16 (c) A	I demande un peu de lait
R16 (c) B	P veut prendre un thé
R16 (c) C	I <u><i>rend</i></u> la lampe à P
Q18 A	P fait sa tartine et pense à une femme
Q18 B	P prête des œufs. Elle, la voisine, dit "merci"
Q18 C	"Merci, pour le toasteur"
R18 (a) A	Elle lui rend sa farine
R18 (a) B	Elle lui rend son toasteur. P se demande s'il fonctionne toujours.
R18 (a) C	P salue la fille. [Intervention du testeur: "La fille fait quelque chose?"] Elle lui montre s'il veut entrer
R18 (b) A	P lit et en même temps il pense à son écran TV
R18 (b) B	P pens à son toasteur
R18 (b) C	P déballe un toasteur et pense aux toasts [Intervention du testeur: "Pourquoi?"] . Il veut se faire des toast
R18 (c) A	P pense aux vacances
R18 (c) B	P parle à sa mère
R18 (c) C	P appelle son père
Q19 A	P compte ses sous
Q19 B	P se demande s'il a assez pour un appareil photo
Q19 C	L'Ami lui pique ses sous
R19 (a) A	L'Ami lui rend les sous
R19 (a) B	P pense que l'Ami a pris les sous
R19 (a) C	Il regarde combien il a [Ne voit pas bien]
R19 (b) A	P pense à son Ami qui lui a volé l'argent [Ne voit pas bien]

R19 (b) B	P demande un sachet de thé
R19 (b) C	[cf. R19 (b) A] "De nouveau le même"
R19 (c) A	P pense aux vacances qu'il pourra s'offrir
R19 (c) B	P regarde l'argent et se dit "Tien, y'a quelqu'un qui m'a piqué de l'argent"
R19 (c) C	[?/] L'Ami a pris l'argent [Ne voit pas bien]
Q20 A	I demande de l'argent à P
Q20 B	I veut jouer au bowling
Q20 C	I veut faire du vélo
R20 (a) A	I veut faire du vélo et P dit "Non, pas vélo"
R20 (a) B	I demande l'heure
R20 (a) C	I demande s'il peut faire du vélo et P dit "Oui"
R20 (b) A	P prête le casque à l'I
R20 (b) B	I lui rend son vélo et [Intervention du testeur: "vous voyez ce qu'il y a dans la bulle?"] la sonnette dans la bulle, elle est peut-être cassée
R20 (b) C	I se dit "Ah, y'a un panneau stop"
R20 (c) A	P prête le vélo pendant 1h à I
R20 (c) B	P lui dit "Attention, tu peux avoir un accident"
R20 (c) C	I lui rend son vélo et P lui dit "Merci"

02: Participant

P: Pierre

I: Inconnu

A: Ami

Mot souligné: choix final

Commentaires généraux:

02 dit ne pas être un lecteur de bandes dessinées, mais il en a déjà lu. Il sait distinguer la bulle de parole et la bulle de pensée, ainsi qu'expliquer comment il faut les lire pour comprendre l'image.

Le participant est astigmat. Il a oublié ses lunettes et il ne les porte pas lors de la passation.

Lors de l'entretien, le participant s'est interrompu trois fois pour demander au testeur : son âge, la marque de ses lunettes et s'il aimait les toasts.

Annexe 13

Première étape de passation :

Prise de notes de l'entretien individuel du participant 05

Code : 05

Sexe : M

Age : 30

Groupe : SSG1_(a)

Question	Commentaire
Item s'ex_A	Deux personnes qui font la cuisine. Un a un tablier et l'autre un chapeau. <i>[05 ne reconnaît pas P]</i>
Item s'ex_B	Ils se bagarrent. Un tend un poing, l'autre tente de s'écarter. <i>[05 ne reconnaît pas P]</i>
Item s'ex_C	Assis à une table. Discutent autour d'un thé chaud. <i>[05 ne reconnaît pas P]</i>
Item s'ex (a) A	P attend le bus. Il regarde la montre, regarde l'heure passer.
Item s'ex (a) B	Sur une table, deux verres d'eau, ils jouent aux cartes.
Item s'ex (a) C	Ils sont debout, P touche son collègue sur le ventre et l'autre se baisse.
Item s'ex (b) A	Assis à table, un pointe une facture de 900.- et l'autre réfléchit.
Item s'ex (b) B	P réfléchit. Il écrit une recette qu'il a faite avec son copain. <i>[05 montre l'image où sont P et l'inconnu]</i>
Item s'ex (b) C	P explique à cause de la bagarre qu'il y a eu avec son collègue et l'autre écrit ce qu'il lui raconte.
Item s'ex (c) A	Les deux, la bagarre. Donc, P réfléchit (« c'est quoi ça ») à quelqu'un qui est dans un chantier ou comme ça. <i>[05 dit : « c'est quoi ça » en regardant l'image dans la bulle de P]</i>
Item s'ex (c) B	P est dans la cuisine, il fait un café dans une machine italienne, et réfléchit comment on coupe l'oignon.
Item s'ex (c) C	P est sur l'évier et fait la vaisselle. Réfléchit à la bagarre, pourquoi ils se sont bagarrés.
Q1_A	Deux personnes, un qui dit : « t'es en retard, t'as vu l'heure ? » et P le regarde.
Q1_B	Au même endroit, P regarde et son collègue réclame de l'argent, des sous.
Q1_C	P demande, d'être remboursé, l'argent, 10.- ou la monnaie.
R1_(a)_A	P donne l'argent. P pense qu'une fois qu'il a donné l'argent l'autre va partir.
R1_(a)_B	L'autre collègue rend la monnaie. P pense à 10.-.
R1_(a)_C	P regarde l'heure. L'autre regarde. P pense que c'est l'heure du rendez-vous qu'il a quelque part avec quelqu'un.
R1_(b)_A	L'autre demande plus d'argent à P. P réfléchit et dit « Non » pour donner plus d'argent.
R1_(b)_B	L'autre dit que c'est pour aller au cirque, mais c'était une blague, et donc P rit.
R1_(b)_C	P donne l'argent, 10.-. L'autre dit : « Merci ».
R1_(c)_A	P donne 10.-. D'un coup, l'autre s'énerve pour une raison inconnu. Peut-être P a

	dit quelque chose qu'il n'a pas aimé ou P lui doit plus d'argent.
R1_(c)_B	Y'a une forme de clown. Encore une blague. P rigole avec son ami.
R1_(c)_C	L'autre veut plus d'argent, mais P dit qu'il ne peut pas donner plus, seulement demain qu'il aura plus.
Q2_A	P assis sur un banc dans un jardin public et son collègue lui dit : « Bonjour ».
Q2_B	P regarde son collègue. P pense que l'autre est fâché.
Q2_C	P marche. Un cycliste qui le suit, dit : « Pardon ». P ne fait pas attention et le vélo a voulu passer, donc il a demandé pardon.
R2_(a)_A	P regarde l'autre, et l'autre dit « Bonjour ».
R2_(a)_B	P est debout et l'autre est assis sur le banc. L'autre pointe P avec le doigt et est fâché, quelque chose qui ne joue pas.
R2_(a)_C	P assis sur le banc. L'autre est toujours fâché.
R2_(b)_A	Les deux assis et P dit : « c'est quand » et l'autre « Hier ».
R2_(b)_B	L'autre, il est encore fâché. P réfléchit : « qu'est-ce qu'il veut, qu'est-ce que j'ai fait ? »
R2_(b)_C	Les deux se fâchent. L'autre point P et P dit : Qu'est-ce que tu veux.
R2_(c)_A	P se fâche et donne un coup de poing à la figure à l'autre.
R2_(c)_B	P est assis et l'autre lui donne un coup de poing.
R2_(c)_C	Les deux discutent. P a l'air sérieux : « C'est pas fini ? Qu'est-ce qu'il veut ? ».
Q3_A	Les deux dans le bus. P assis, à côté y'a une sacoche. L'autre dit : « J'étais assis là et t'as mis ta sacoche. »
Q3_B	P pointe du doigt sa montre et regarde l'heure. L'autre lui demande l'heure.
Q3_C	P est assis. Il parle toujours de l'heure. Peut-être qu'il a un rendez-vous quelque part.
R3_(a)_A	Son collègue pointe du doigt et P dit : « Faut prendre le bus 42 pour aller à Perly ou Lully ? »
R3_(a)_B	P dit à son collègue : « Y'a un cadeau », toujours dans le bus.
R3_(a)_C	P a dit à son collègue qu'il a acheté un cadeau dans un magasin de montre.
R3_(b)_A	Son collègue le pointe du doigt. L'autre voulait autre chose qu'un cadeau.
R3_(b)_B	Son collègue remarque qu'il y a plus la sacoche. P dit « oui ». P a caché la sacoche.
R3_(b)_C	Son collègue regarde. P lui dit l'heure : « 13h35 ». J pense qu'il dit : « On arrive sur place à cette heure-là ».
R3_(c)_A	L'autre prend la montre de P. P prête sa montre à son collègue.
R3_(c)_B	P donne son abonnement et dit qu'il s'appelle Pierre.
R3_(c)_C	P donne un bonbon. La personne le prend.
Q5_A	Là, dehors, il pleut. L'autre donne l'argent pour les achats.
Q5_B	Une personne dans la voiture avec un document, une adresse et demande où c'est. P explique où est cette adresse.
Q5_C	L'autre dit à P de monter dans la voiture.
R5_(a)_A	La voiture est arrêtée. P sort de la voiture avec sa sacoche.
R5_(a)_B	P entre dans la voiture avec son parapluie. Il dit qu'il est malade, il a la grippe, on voit qu'il est couvert [05 montre l'image dans la bulle].
R5_(a)_C	Il indique une adresse au conducteur : « Quand t'arrive au giratoire, tout droit ». Il pleut encore.

R5_(b)_A	P entre dans la voiture pour aller au cinéma.
R5_(b)_B	P dit qu'il peut partir dans cette direction. L'autre dit : « est-ce que tu veux venir ? »
R5_(b)_C	Là, P sort de la voiture et dit « Merci » de l'avoir amené.
R5_(c)_A	P dit « Merci beaucoup ». P refuse quelque chose, peut-être de boire un verre.
R5_(c)_B	P a accepté d'aller avec l'autre.
R5_(c)_C	Dehors, il pleut. P parle d'une lettre, du courrier.
Q6_A	P est chez lui. Son collègue en moto amène un colis.
Q6_B	P indique M. Beaud. « c'est pas pour moi, mais tu vas là-bas ». Donc, le colis ce n'était pas pour lui.
Q6_C	P est chez lui. L'autre propose s'il veut s'inscrire au fitness.
R6_(a)_A	P ferme sa porte. Il va à la Migros ou la Coop.
R6_(a)_B	P, chez lui. Son collègue revient et P s'inscrit au fitness.
R6_(a)_C	L'autre pointe le papier d'inscription du fitness. P dit : « Non, j'veux pas »
R6_(b)_A	P pointe le doigt sur la facture. Il montre le prix par personne, 960.-.
R6_(b)_B	P qui a ouvert la tirelire. Il compte la monnaie. Il pense qu'il y a 50.- ou plus dans sa tirelire.
R6_(b)_C	Un monsieur a une pizza commandée. P paye la note, 30.-.
R6_(c)_A	P est chez lui. Marque son nom pour le fitness. Après l'autre il part, il descend. P pense que l'autre va le laisser tranquille.
R6_(c)_B	L'autre donne la pizza et prend l'argent. P pense à l'argent pour la pizza.
R6_(c)_C	P rentre chez lui et pense à allumer l'ordinateur.
Q8_A	Ils sont assis sur un banc dehors. L'autre passe son bras sur son épaule. Son collègue espère que P devienne son ami.
Q8_B	P tend la main. Son ami donne des bonbons
Q8_C	Les deux sont assis. P regarde ailleurs, ferme les yeux. L'autre est assis, les mains sur les jambes. Il pense à quelque chose [05 compare P à son cousin. Il dit que tous les deux se ressemblent énormément.]
R8_(a)_A	P pense à se lever du banc. Son collègue regarde.
R8_(a)_B	P est assis et pense à prendre le bus pour partir.
R8_(a)_C	P pense toujours à prendre le bus. L'autre commence à se coller à P et mettre sa main autour de son épaule.
R8_(b)_A	Les deux debout. P dit quelque chose et l'autre écoute.
R8_(b)_B	P bouge, il se lève. L'autre reste assis.
R8_(b)_C	P est assis sur le banc, j'pense à l'arrêt du bus. L'autre, il part.
R8_(c)_A	P ferme les yeux. L'autre réfléchit.
R8_(c)_B	P est seul sur le banc. Il lit un journal.
R8_(c)_C	Son collègue regarde ailleurs. P s'approche et met son bras sur son épaule.
Q9_A	P assis sur une autre table. Un collègue dit : « On va au cinémas » et la dame dit : « dans 10 minutes commence le film ». Dans un café.
Q9_B	P sert de l'eau à son collègue. Les deux se regardent et disent « merci ». P est à son travail, c'est pour ça qu'il a un tablier.
Q9_C	P part. L'autre fait tchintchin et la dame pense à la soirée qu'ils ont passée ensemble. Les deux sont contents de la soirée.

R9_(a)_A	Ils sont à l'arrêt de bus les trois. Ils discutent. P pense fixer rendez-vous pour boire un verre chez lui.
R9_(a)_B	P est à l'arrêt et regarde la montre. Il réfléchit : « quelle heure, quel bus passe ? ».
R9_(a)_C	Son collègue discute de quelque chose. Et il pense que son collègue parle d'un article dans le journal. Elle écoute.
R9_(b)_A	Ils sont dans un restaurant. Ils boivent un verre.
R9_(b)_B	Les deux sont dehors. Et puis, elle rentre dans un restaurant ou un bistrot. Ils vont boire un verre.
R9_(b)_C	P ouvre la porte de chez lui. Les invités arrivent chez lui.
R9_(c)_A	Ils sont dans un restaurant. Ils parlent de la soirée. La dame parle aussi de la soirée, qu'ils ont rigolé, passé une bonne soirée, un bon moment.
R9_(c)_B	Dans un restaurant. P assis. Les deux arrivent. Ils se saluent.
R9_(c)_C	P sort de la table et pense : « où sont les toilettes ? ». Et la dame lui dit où c'est.
Q10_A	P est à l'arrêt du bus. Il regarde la montre. Le soir.
Q10_B	P marche sur le trottoir, il réfléchit où il doit aller.
Q10_C	P attend le bus, regarde l'heure.
R10_(a)_A	Ils sont à l'arrêt du bus. Ils discutent. Le soir.
R10_(a)_B	Les deux marchent à côté. Toujours la nuit.
R10_(a)_C	La nuit. Y'a plus de bus, donc P fait de l'auto-stop.
R10_(b)_A	La nuit. P prend son vélo.
R10_(b)_B	La nuit. P marche sur le trottoir. Il va direction de chez lui ou...
R10_(b)_C	P est à l'arrêt du bus. Il a dû descendre du bus.
R10_(c)_A	P est dehors et téléphone à son copain, son collègue, pour prendre rdv, ou boire un verre, ou quelque chose.
R10_(c)_B	P est à l'arrêt du bus. La nuit. Il téléphone quelqu'un de la famille, son père ou quelqu'un qu'il connaît.
R10_(c)_C	P appelle un taxi. La nuit.
Q12_A	Dans un appartement. Un tourne le dos à P et P le regarde.
Q12_B	P prête son MP3 à son ami.
Q12_C	P donne un cadeau à son copain.
R12_(a)_A	P est tout souriant, l'autre aussi. L'autre dit « Merci ». P donne son MP3.
R12_(a)_B	P a son MP3 dans la main. Il dit qu'on peut mettre 1000 chansons. Donc y'a assez de giga pour mettre...
R12_(a)_C	Son ami demande s'il doit donner quelque chose et l'autre dit : « Non, pas besoin ».
R12_(b)_A	Son assis sur le canapé et ils se serrent la main. P dit : « Je t'ai rendu service ». L'autre dit : « Merci, c'est sympa ».
R12_(b)_B	P donne, il rembourse de l'argent pour le micro-onde. Deux choix : soit il rembourse, soit il donne 100.- à son collègue pour qu'il lui achète un micro-onde.
R12_(b)_C	P demande : « Est-ce que tu peux acheter avec 100.- un MP3. »
R12_(c)_A	Au salon, sur le canapé, ils discutent.
R12_(c)_B	P regarde son collègue, son ami. Ils rigolent.
R12_(c)_C	Ils écoutent de la musique.
Q13_A	P est chez lui. L'autre demande s'il peut regarder la télé avec P.

Q13_B	P est chez lui. L'autre sert la main et propose un verre.
Q13_C	P est chez lui. L'autre demande s'il lui prête sa radio.
R13_(a)_A	P est chez lui, ouvre la porte. Son collègue a demandé quelque chose et il dit : « Non, non, ça va pas ».
R13_(a)_B	P est chez lui. P donne 100.-. Son collègue est tout souriant. « J's'ais pas s'il rembourse... »
R13_(a)_C	P est chez lui et pointe du doigt. L'autre dit : « C'est par là ? »
R13_(b)_A	P va chez son voisin et il dit merci pour le colis.
R13_(b)_B	P est chez lui. Il a décidé de prêter sa télé. Son voisin dit : « Merci ».
R13_(b)_C	P ouvre la porte et prête sa radio. Le voisin dit : « Merci ».
R13_(c)_A	P est chez lui. Un livreur livre un colis express.
R13_(c)_B	P est chez lui, devant sa porte. Et puis, P demande combien ça coûte et l'autre dit que ça coûte 100.- ou quelque chose comme ça.
R13_(c)_C	P regarde sérieusement et l'autre dit : « T'as pas compris ce que j'ai voulu dire ».
Q14_A	Ils sont dans un parking. Son ami demande l'argent pour payer quelque chose, P lui doit quelque chose.
Q14_B	Ah, d'accord, j'ai compris le truc. En fait, c'est un contrôleur dans un parking qui fait payer les amendes.
Q14_C	P est dans un parking. Il demande à un passant où ce trouve la rue telle...
R14_(a)_A	P est dans un parking avec un monsieur. Le passant indique la direction à prendre à P.
R14_(a)_B	Son collègue demande l'argent et P se doute qu'il y a quelque chose qui n'est pas vrai. P est comme s'il se méfiait. Soit le passant demande l'argent.
R14_(a)_C	P règle l'amende avec le monsieur, le contrôleur.
R14_(b)_A	Le contrôleur demande quelque chose et P dit : « j'ai plus rien là, j'ai plus rien, j'ai plus d'argent ».
R14_(b)_B	La police dit : « Le parking c'est une heure pas plus, sinon faut que tu déplaces la voiture ».
R14_(b)_C	P discute avec la police, il se renseigne.
R14_(c)_A	P paye l'amende à la police et pense que la police après va partir, le laisse tranquille.
R14_(c)_B	La police explique le prix de l'amende. Et puis P réfléchit, l'amende coûte 120.-.
R14_(c)_C	P discute avec la police et demande comment il peut régler le disque. Il veut savoir comment ça fonctionne. Combien de temps il peut rester en zone bleue.
Q15_A	P s'est endormi sur le canapé avec un verre dans la main, c'est le soir.
Q15_B	P habite chez quelqu'un de la famille, j' pense son père. P a fait une blague, il a caché le verre de l'autre.
Q15_C	Les deux assis sur le canapé. Son ami a reçu un chien en cadeau.
R15_(a)_A	La dame demande quelle profession il fait. Il dit travailler sur un chantier.
R15_(a)_B	Ils discutent. Il dit au docteur : « Un soir je me suis endormi avec un verre dans la main sur canapé ». Peut-être alcoolique.
R15_(a)_C	P dit qu'il a reçu un coup parce qu'il (P) a bu de l'alcool donc...
R15_(b)_A	P est sur un lit. Il lit une histoire, une romance, ou...
R15_(b)_B	P est assis par terre, les mains croisées. Il réfléchit peut-être à la bêtise qu'il a fait.
R15_(b)_C	Les deux sur le balcon à midi. P parle de ses problèmes avec le monsieur en face

	de lui.
R15_(c)_A	P a pris rendez-vous chez le médecin. Il dit : « J'ai la grippe, je tousse, j'suis malade, j'ai la fièvre ».
R15_(c)_B	Les deux sont assis sur le balcon. Il dit qu'ils se sont baladés et ont discuté de plein de chose.
R15_(c)_C	P dit qu'il a pris rendez-vous chez le médecin et dit que quand il se baisse il a mal.
Q16_A	P rentre chez lui. Il ouvre la porte.
Q16_B	P, le soir, chez lui. Il dit au revoir au voisin.
Q16_C	P est chez le voisin. Il lui dit : « C'est quand que tu me rends la télé, la radio, ...les appareils ». L'autre a une lampe et une cassette vidéo.
R16_(a)_A	P pousse la porte de son voisin. Il pense que l'autre va sortir avec la lampe.
R16_(a)_B	P rentre chez le voisin. Le voisin rend la lampe et ils se serrent la main. Il dit « Merci ».
R16_(a)_C	P dit au revoir à la voisine.
R16_(b)_A	P est au salon, dans la journée. Il pense à se faire un cinéma.
R16_(b)_B	P est au téléphone. Il est chez son voisin. P arrive devant la porte du voisin et appelle la police.
R16_(b)_C	P est chez le voisin. Il téléphone, il demande un conseil à un ami. Il demande quoi faire.
R16_(c)_A	P est chez lui. Le voisin demande s'il peut lui dépanner d'un litre de lait.
R16_(c)_B	P propose un café à son copain.
R16_(c)_C	P pose des questions à cause de la lampe : « Est-ce que cette fois-ci tu me rends la lampe, qui est à moi ». P rentre chez le voisin.
Q18_A	P pense au petit-déjeuner. Il pense à sa voisine qu'il trouve jolie, belle. La voisine lui rend une machine.
Q18_B	P devant sa porte. La voisine rend le sucre à P.
Q18_C	Chez P, dans la cuisine. P prête la machine à sa voisine.
R18_(a)_A	P va chez la voisine et demande du sucre.
R18_(a)_B	P est chez la voisine et demande pour qu'elle lui prête la machine à toast, le grille-pain.
R18_(a)_C	P est avec sa voisine sur le palier. La voisine doit l'inviter à un café.
R18_(b)_A	P a une revue. Il pense à sa télé.
R18_(b)_B	P prend les toasts. Il pense mettre dans la machine, dans le grille-pain.
R18_(b)_C	P pense à sortir la machine de l'emballage. Il va faire des toasts.
R18_(c)_A	P prend son petit-déjeuner. Il pense à la mer ou partir en vacance.
R18_(c)_B	P se trouve sur le canapé. Il discute avec une amie par téléphone.
R18_(c)_C	P téléphone. Il demande à la personne si elle a pris la machine à toasts.
Q19_A	P est assis sur son bord de lit. Il compte l'argent qu'il a dans la tirelire.
Q19_B	P ouvre la tirelire et pense acheter un appareil photo.
Q19_C	Son copain compte l'argent de P. Son ami regarde si P entre dans la chambre parce, il pique l'argent de P.
R19_(a)_A	P est chez lui. Il veut changer la monnaie contre le billet, 10.-. Il demande à son copain.
R19_(a)_B	P réfléchit. La tirelire ce n'est pas la même. Il pense que son collègue a remplacé sa tirelire par une autre.

R19_(a)_C	P est au salon. Il regarde un joli stylo et il pense que ça coûte de l'argent.
R19_(b)_A	Dans le salon de P, ils discutent. P demande : « Pourquoi tu touches mes affaires sans me demander ».
R19_(b)_B	Dans le salon et l'ami tend la main pour avoir un thé chaud.
R19_(b)_C	P demande à son ami : « Pourquoi t'as touché ma tirelire sans me demander ? ». Il demande s'il a volé de l'argent.
R19_(c)_A	P est sur son lit et pense partir en vacance avec sa main sur la tirelire.
R19_(c)_B	P est dans la chambre et remarque que la tirelire est vide. Il pense que c'est son copain qui lui a piqué l'argent.
R19_(c)_C	C'est la même qu'avant. L'autre fait la tête. P dit : « Pourquoi tu touches mes affaires ? ».
Q20_A	P est en bas avec son vélo. Son voisin lui rend l'argent qu'il lui doit.
Q20_B	P est chez lui. Son voisin lui demande s'il veut aller jouer au bowling.
Q20_C	P sort de chez lui. Son voisin lui demande son vélo pour faire un tour.
R20_(a)_A	Son voisin demande si P prête son vélo. P dit : « Non, j'te prête pas ».
R20_(a)_B	P est dehors, son voisin : « C'est quelle heure ? ».
R20_(a)_C	Son voisin lui demande de lui prêter son vélo à nouveau. P dit oui.
R20_(b)_A	Son voisin demande de lui prêter son vélo. P dit qu'il faut mettre le casque.
R20_(b)_B	Son voisin a le vélo dans la main. P dit qu'il y a une clochette en cas de danger, il faut la faire sonner.
R20_(b)_C	Le voisin roule avec le vélo de P. Le voisin dit qu'il y a un stop. « J'pense qu'il va s'arrêter ».
R20_(c)_A	Son voisin part avec son vélo. P dit : « J'te le prête pendant 1heure ».
R20_(c)_B	Le voisin prend le vélo. P dit : « Fais attention à la route. Tu risques de te faire mal ».
R20_(c)_C	Le voisin rend son vélo à P et P dit merci de lui rendre son vélo.

P: Pierre

05 : Participant

Commentaires généraux:

05 dit ne pas être un lecteur de bandes dessinées, mais il en a déjà lu. Il sait distinguer la bulle de parole et la bulle de pensée. Il dit que le rappelle avant de débiter le test lui a permis de se remémorer la fonction de chaque bulle, ce qui l'a aidé car il n'en lit plus depuis longtemps.

Lors de l'entretien, le participant s'est interrompu et a comparé les traits physiques de P avec ceux de son cousin.

Fiche personnelle

Code :

Sexe : F/M

Age :

Groupe :

	<u>DI*</u>	<u>JE*</u>
Avec description :	SSG1_a	--
Sans description :	SSG1_b	G2

Autre :

Commentaire(s) :

* DI : Personnes ayant une déficience intellectuelle légère à modérée

JE : Jeunes enfants

Annexe 15

**« Fiches » proposées aux participants pour valider les illustrations permettant d'adapter le
TCIVP (Wilson et al., 1996/2011)**

Quelqu'un au travail embête toujours Marie et la frappe.

A.



B.



C.



Marie va chez son collègue de travail et se bat avec lui.

A.



B.



C.

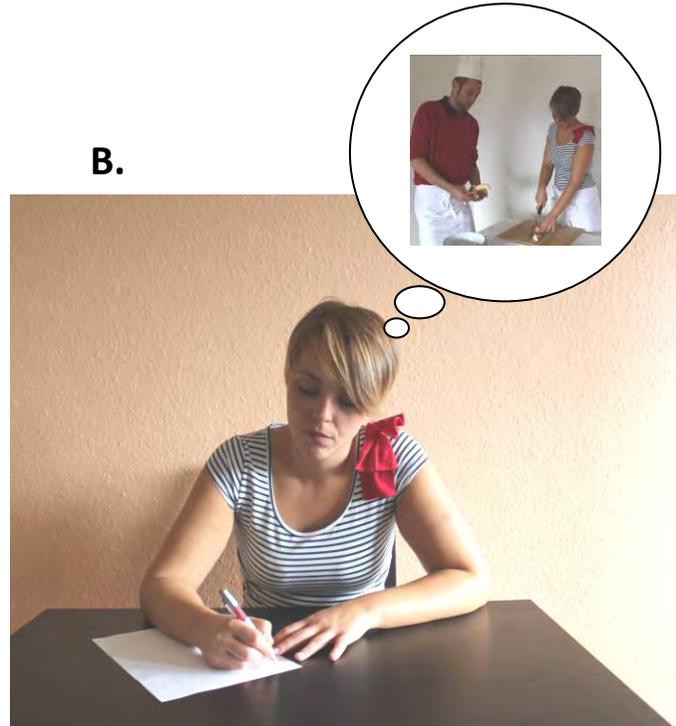


Marie dit à son éducateur qu'un collègue de travail l'embête toujours et la frappe.

A.



B.



C.



Marie doit changer de travail.

A.



B.



C.



Marie se promène dans la rue, un inconnu lui demande de lui donner son argent.

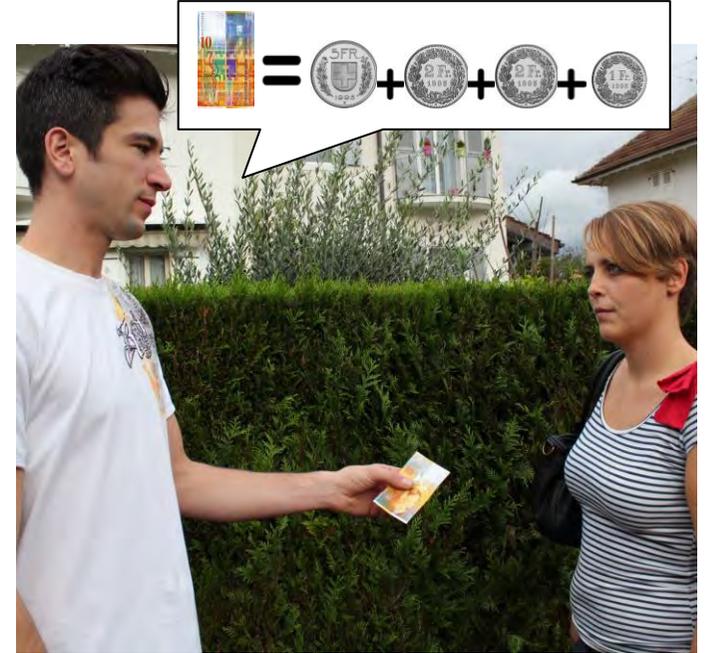
A.



B.



C.



Marie donne son argent à l'inconnu pour qu'il s'éloigne au plus vite.

A.



B.



C.

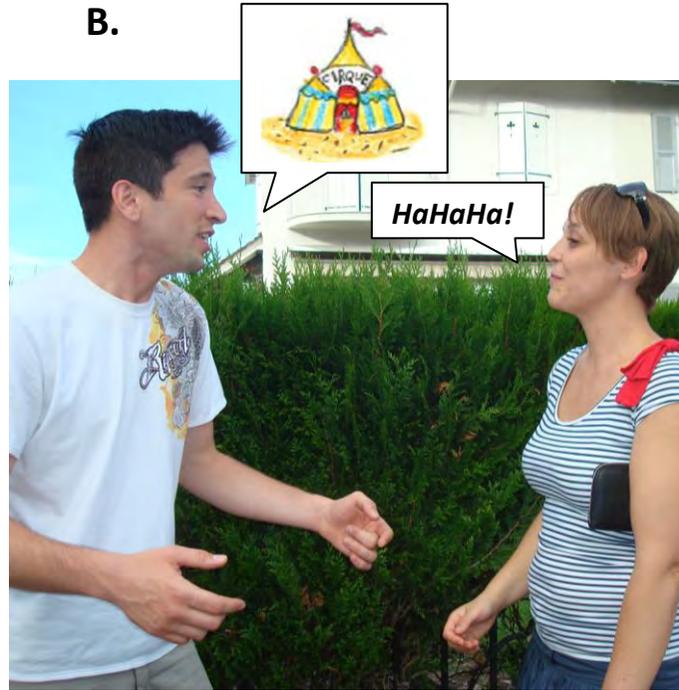


Marie dit « non » à l'inconnu.

A.



B.



C.



Marie promet qu'elle amènera l'argent le lendemain.

A.



B.



C.



Un inconnu se met en colère et crie sur Marie.

A.



B.



C.



Marie ignore l'inconnu.

A.



B.



C.



Marie engueule à son tour l'inconnu.

A.



B.



C.



Marie frappe l'inconnu au visage.

A.



B.



C.



Marie est assise dans un bus, un inconnu lui dit qu'il aime sa montre et lui demande de la lui donner.

A.



B.



C.



Marie dit à l'inconnu où il peut acheter la même montre.

A.



B.



C.

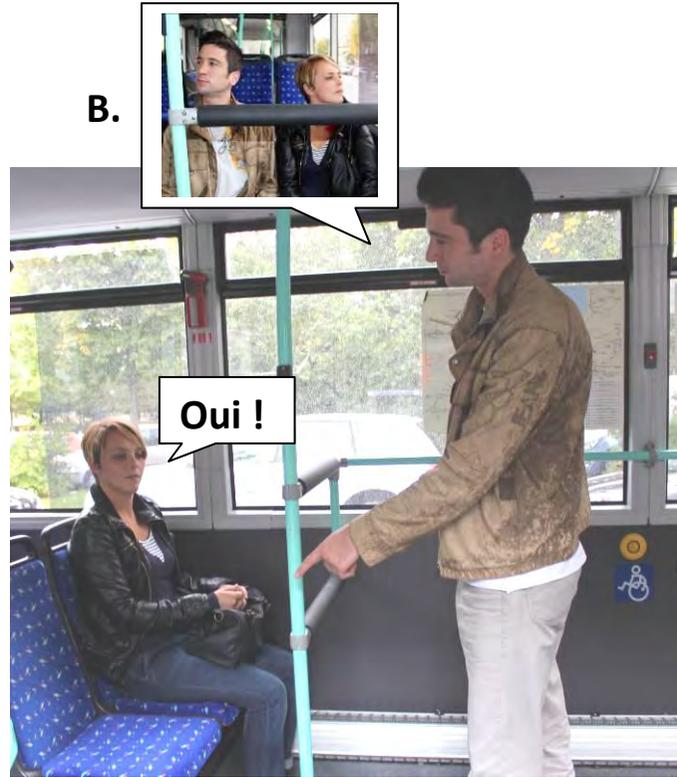


Marie refuse de donner sa montre à l'inconnu.

A.



B.



C.



Marie donne sa montre à l'inconnu.

A.



B.



C.



Marie se promène dans la rue, il pleut, une voiture s'arrête et le conducteur lui propose de monter.

A.



B.



C.



Marie entre dans la voiture sinon elle pourrait attraper un rhume.

A.



B.



C.



Marie dit qu'elle montera seulement si l'inconnu la conduit directement à la maison.

A.



B.



C.



Marie continue à marcher.

A.



B.



C.



Un homme sonne à la porte et demande à Marie de signer pour faire partie d'un club de fitness.

A.



B.



C.



Marie signe l'inscription au club de fitness que lui propose l'homme, parce que c'est toujours bien de faire du sport.

A.



B.



C.



Marie cherche à savoir combien coûterait l'inscription au fitness et vérifier avec son éducateur.

A.

TARIF NORMAL	Adhésion annuelle
Renouvellement	800 Frs
FITNESS (1 Pers.)	960 Frs



B.

50 + ...



C.

30 Frs

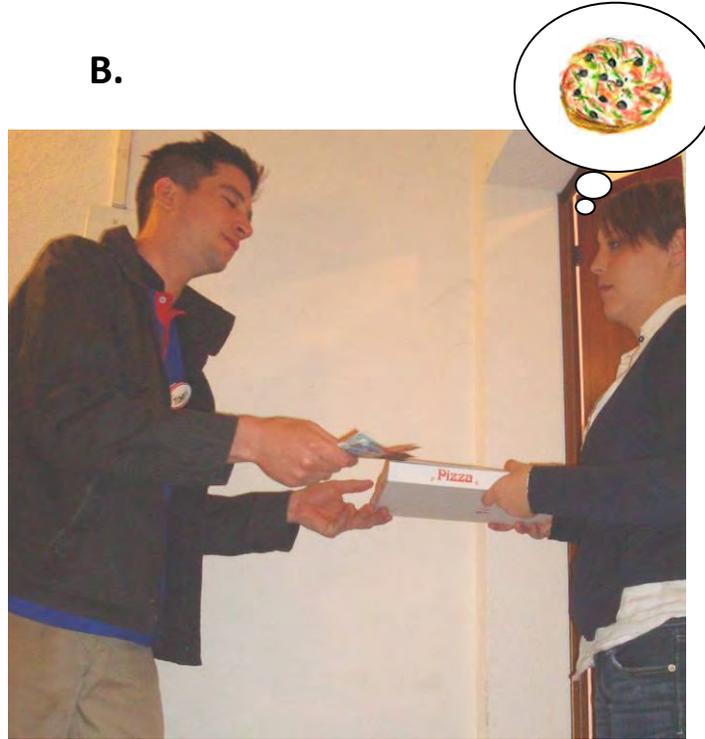


Marie signe comme ça l'homme partira et elle n'aura plus besoin d'y penser.

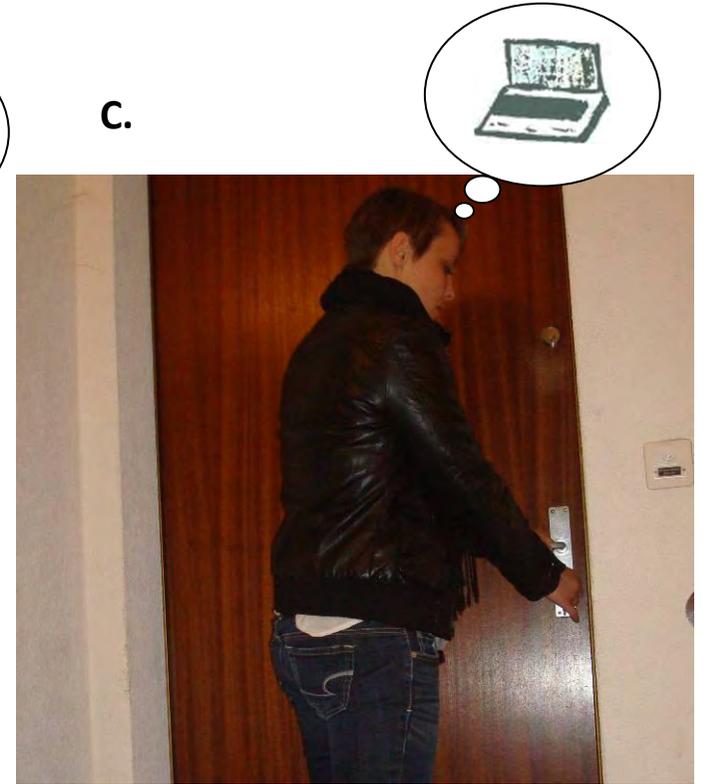
A.



B.



C.



Marie est assise à l'arrêt du bus, un inconnu met son bras autour d'elle.

A.



B.



C.

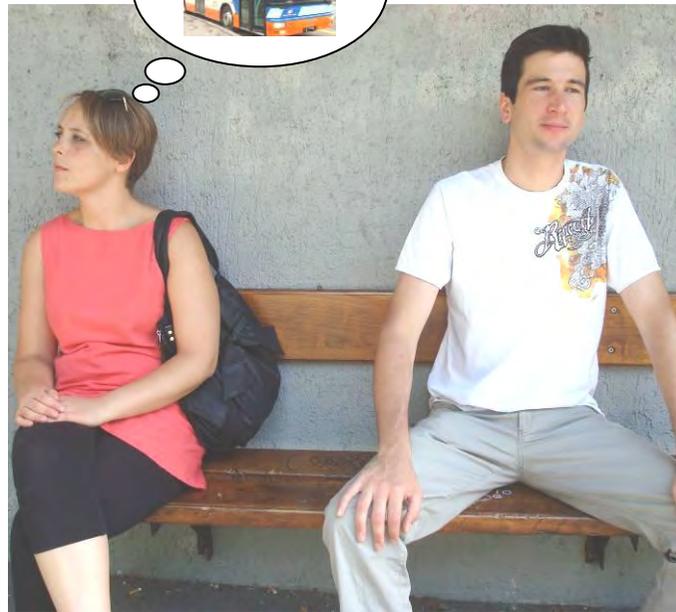


A l'arrêt de bus, un inconnu met son bras autour de Marie. Elle espère que le bus arrive rapidement.

A.



B.



C.



R8_(b)

Marie se lève et s'éloigne.

A.



B.



C.



Marie met son bras autour de l'inconnu.

A.



B.

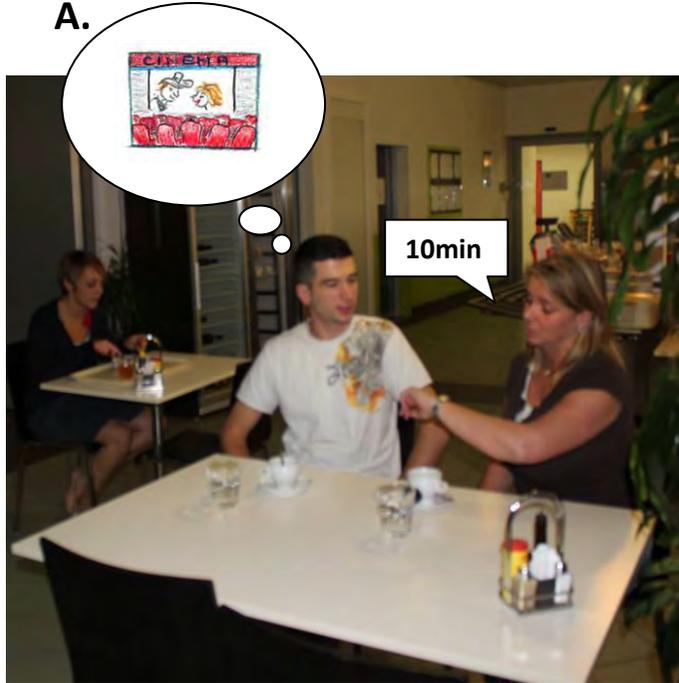


C.



Marie rencontre des inconnus à la cafétéria de son travail, ces personnes proposent de lui offrir un verre et l'invitent chez elles.

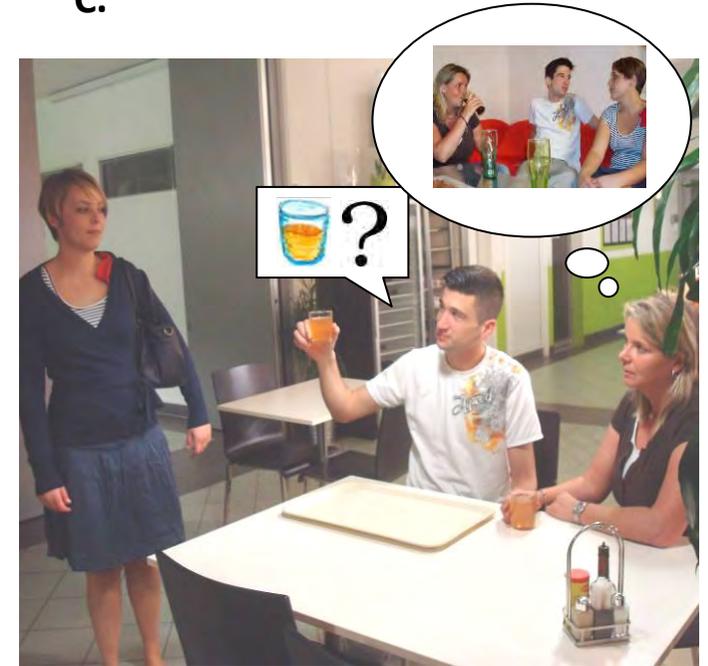
A.



B.



C.



Marie rentre seule chez elle.

A.



B.



C.



Marie va chez les inconnus rencontrés à la cafétéria parce qu'ils sont sympas de lui avoir offert un verre.

A.



B.



C.



Marie accepte d'aller chez les inconnus rencontrés à la cafétéria, mais seulement s'ils lui offrent encore un verre.

A.



B.



C.



Il est vraiment tard, après le travail, Marie attend le bus pour rentrer chez elle, mais le bus n'arrive pas.

A.



B.



C.



Marie demande à quelqu'un qu'elle croise de la ramener chez elle.

A.



B.



C.



Il est vraiment tard, Marie rentre à pied.

A.



B.



C.



Il est vraiment tard, Marie prend un taxi.

A.



B.



C.



Marie a reçu un MP3 pour Noël, un ami lui demande de lui donner.

A.



B.



C.



Marie donne à son ami son MP3, car c'est bien de partager.

A.



B.



C.



Marie donne de l'argent à son ami pour qu'il s'achète un MP3.

A.



B.



C.



Marie laisse son ami écouter la musique, mais elle ne lui donne pas son MP3.

A.



B.

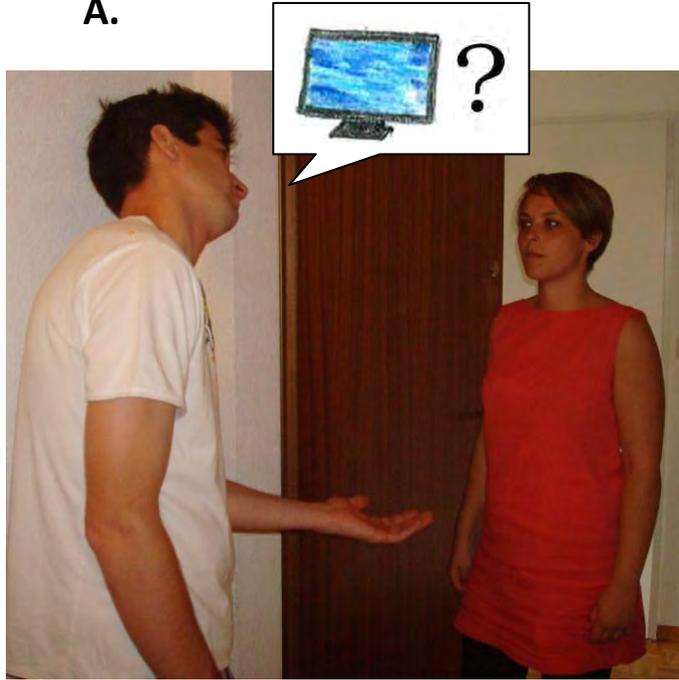


C.

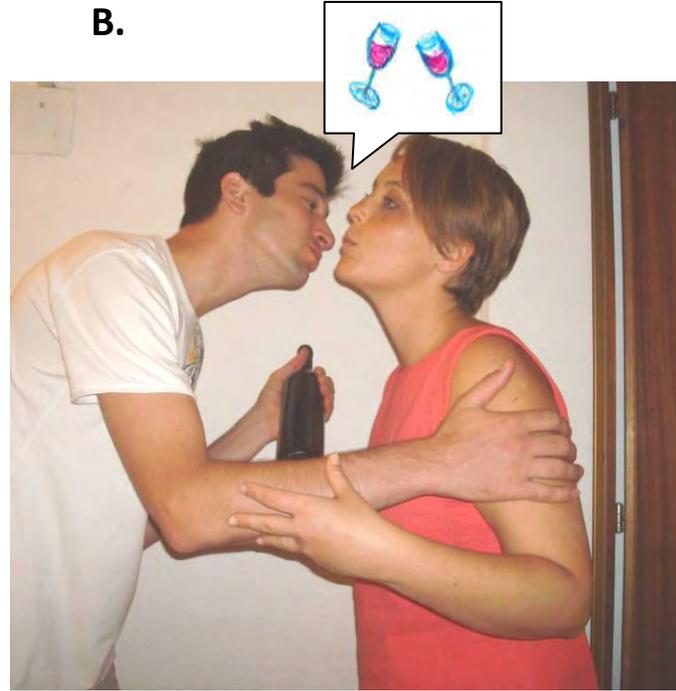


Un inconnu sonne à la porte. Marie lui ouvre la porte et l'inconnu dit qu'il n'a pas d'argent mais qu'il a besoin d'une nouvelle TV.

A.



B.



C.



Marie dit qu'elle est désolée et ferme la porte.

A.



B.



C.

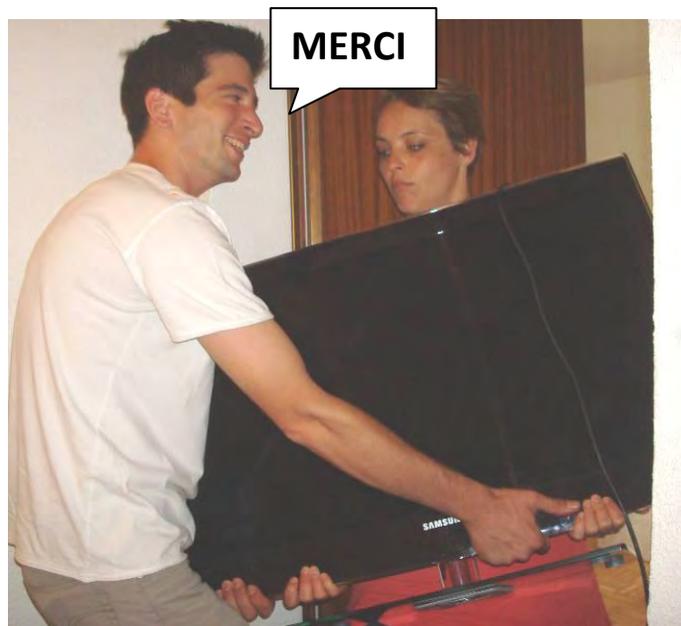


Marie donne sa TV à l'inconnu.

A.



B.



C.



Marie propose à l'inconnu de lui prêter de l'argent pour qu'il puisse s'acheter une TV.

A.



B.



C.



Un agent de police demande à Marie de lui donner de l'argent.

A.



B.



C.



Marie donne l'argent à l'inconnu parce qu'il pourrait être policier.

A.



B.



C.



Marie dit à l'inconnu qu'elle n'a pas d'argent.

A.



B.



C.



Marie donne l'argent à l'inconnu pour qu'il s'en aille.

A.



B.



C.

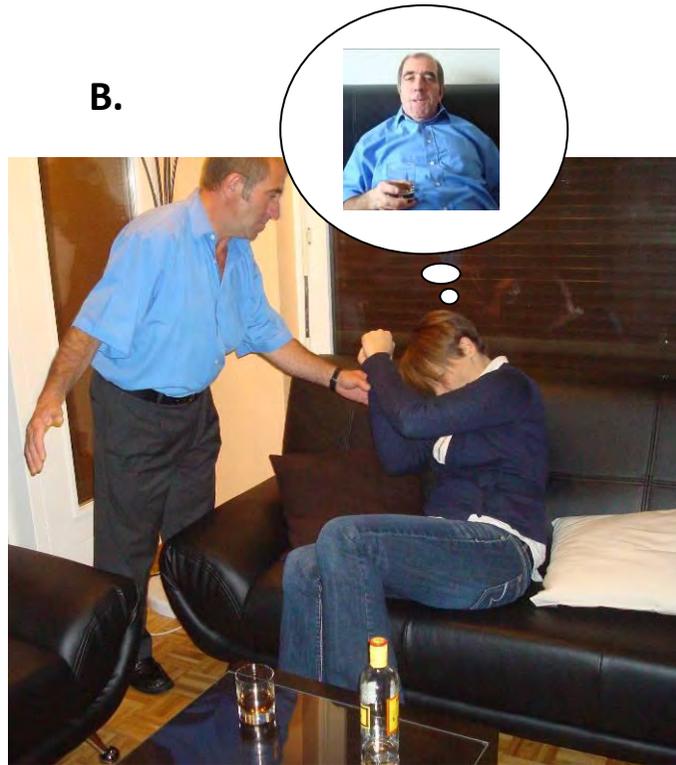


Lorsque le père de Marie a bu de l'alcool, il la frappe.

A.



B.



C.



Marie raconte à son médecin que lorsque son père a bu de l'alcool, il la frappe.

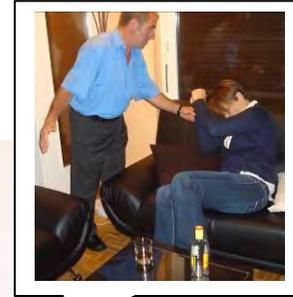
A.



B.

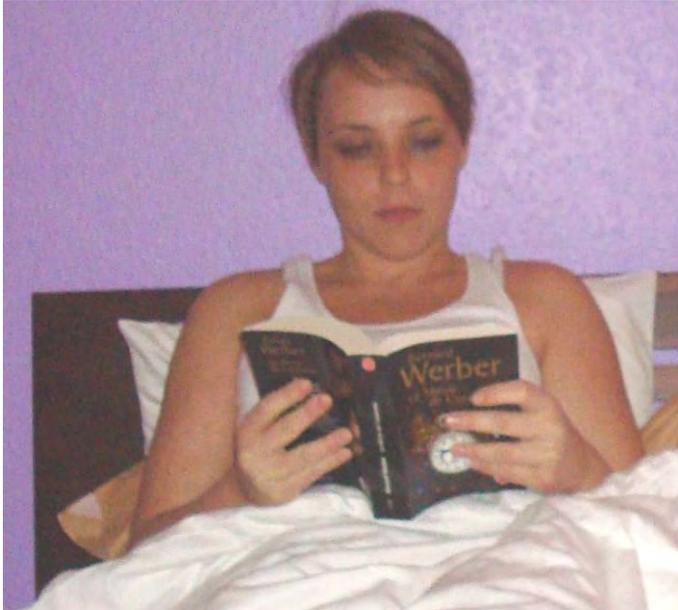


C.



Marie se cache et attend que son père soit de meilleure humeur.

A.



B.



C.



Marie va chez le médecin et lui dit qu'elle s'est fait mal en tombant.

A.



B.



C.



Marie rentre du travail et trouve un inconnu chez elle.

A.



B.

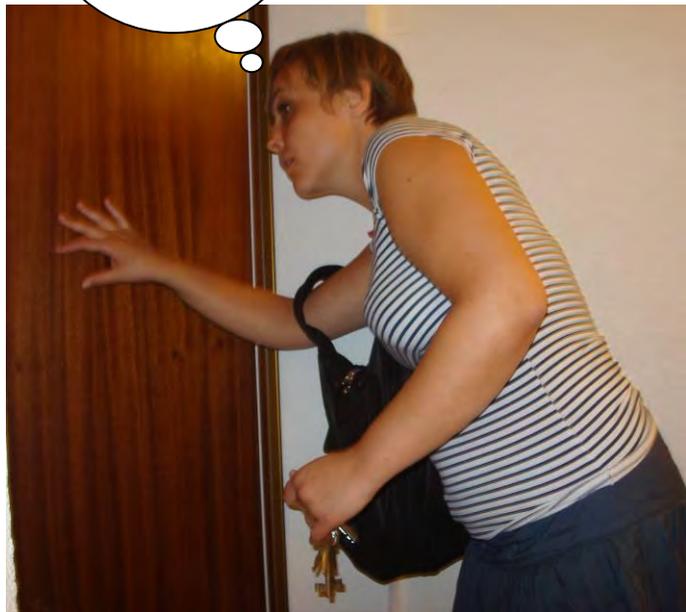


C.



Marie reste dehors jusqu'à ce que l'inconnu parte.

A.



B.



C.

Au revoir!



Marie appelle la police.

A.



B.



C.



Marie demande à l'inconnu pourquoi il est là.

A.



B.

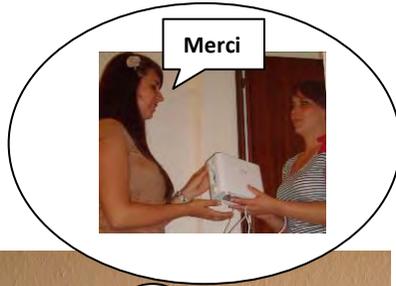


C.



La voisine de Marie lui emprunte son toasteur et ne lui rend pas.

A.



B.



C.



Marie demande à sa voisine de lui rendre son toasteur.

A.



B.

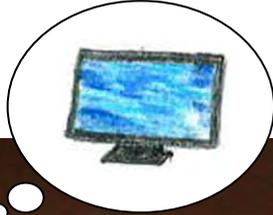


C.

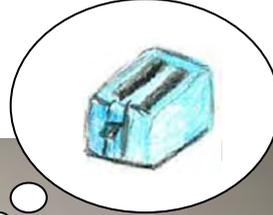


Marie achète un autre toasteur.

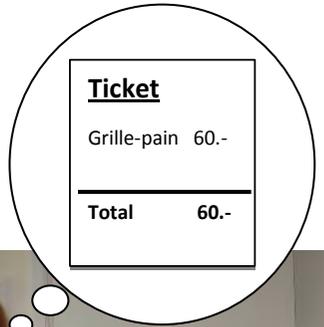
A.



B.



C.



Marie appelle son père pour qu'il vienne préparer le petit déjeuner.

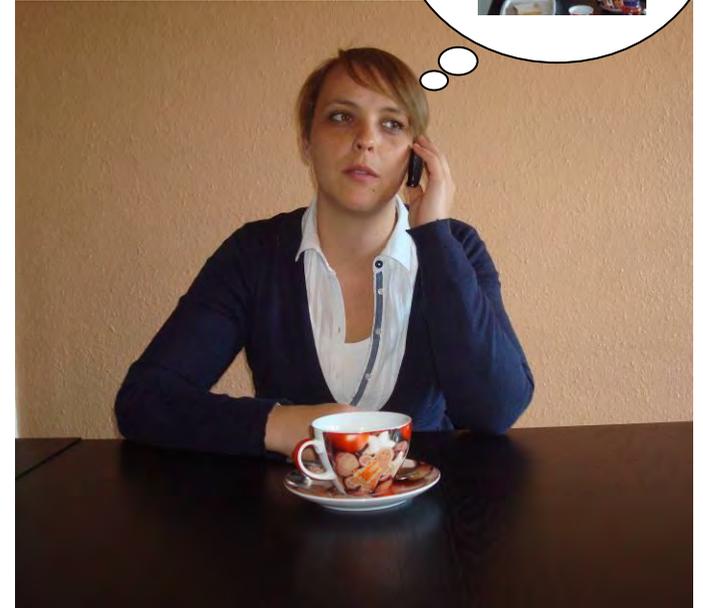
A.



B.

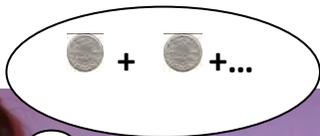


C.

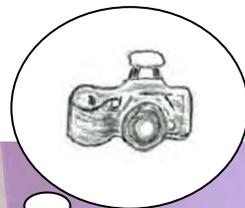


Marie a posé de l'argent chez elle, dans sa tirelire, un ami le lui vole.

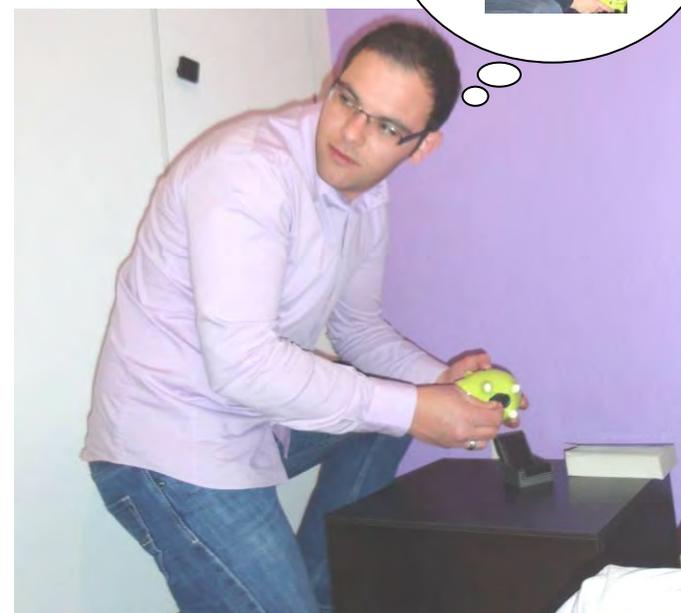
A.



B.



C.



Marie va chez son ami qui l'a volé et récupère son argent directement à l'endroit où il pose le sien.

A.



B.



C.



Marie dit à son ami qu'elle sait que c'est lui qui a pris son argent.

A.



B.



C.



Marie oublie que son ami lui a volé son argent.

A.



B.

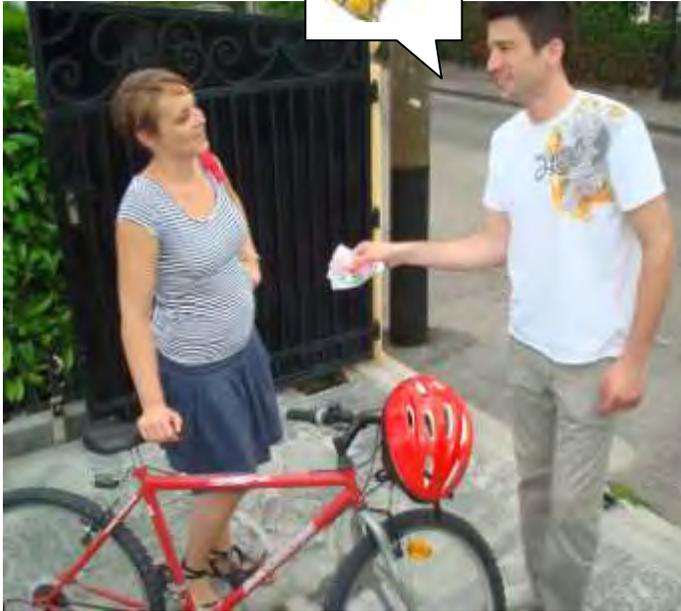


C.



Un inconnu demande à Marie de lui prêter son vélo.

A.



B.



C.



Marie dit qu'elle ne prête pas ses affaires.

A.



NON



B.



C.

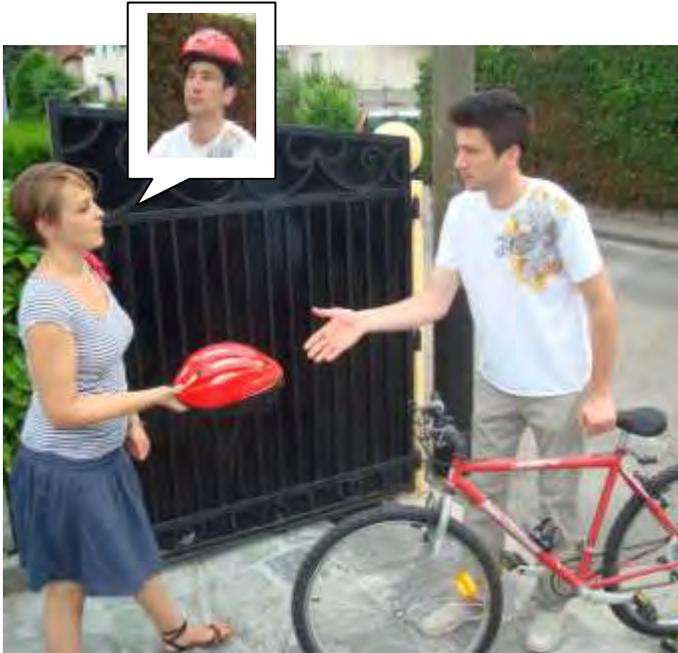


OUI

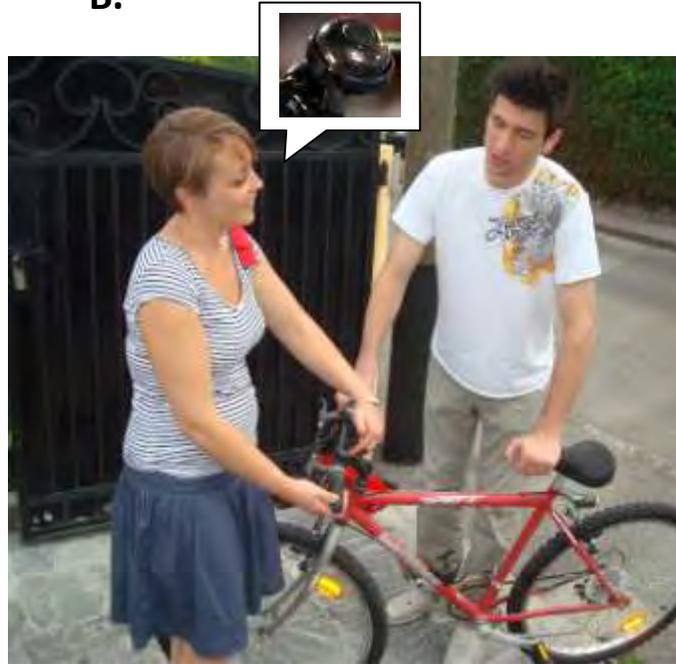


Marie vérifie que l'inconnu mette un casque.

A.



B.

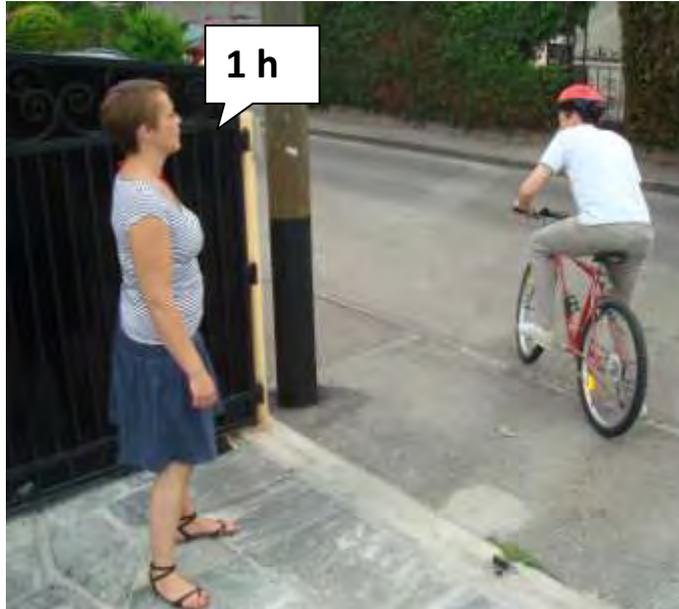


C.

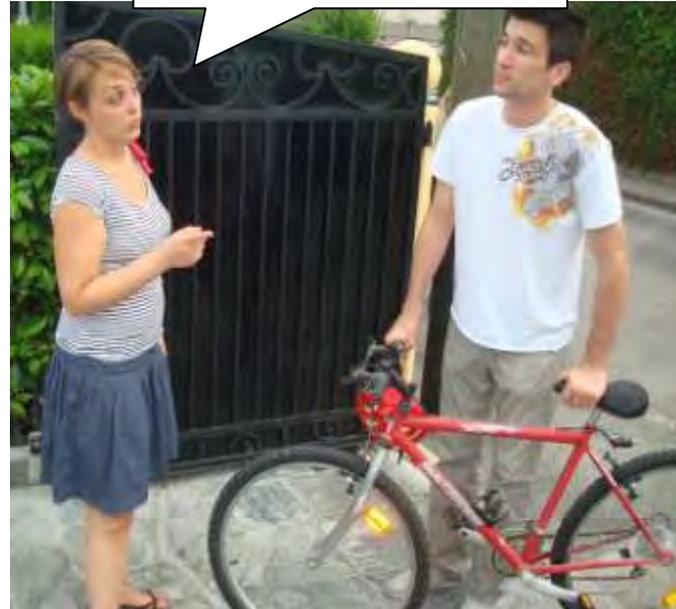


Marie dit à l'inconnu d'être prudent pour qu'il n'ait pas d'accident.

A.



B.



C.



Quelqu'un au travail embête toujours Pierre et le frappe.

A.



B.



C.



Pierre va chez son collègue de travail et se bat avec lui.

A.



B.



C.



Pierre dit à son éducateur qu'un collègue de travail l'embête toujours et le frappe.

A.



B.



C.



Pierre doit changer de travail.

A.



B.



C.



Pierre se promène dans la rue, un inconnu lui demande de lui donner son argent.

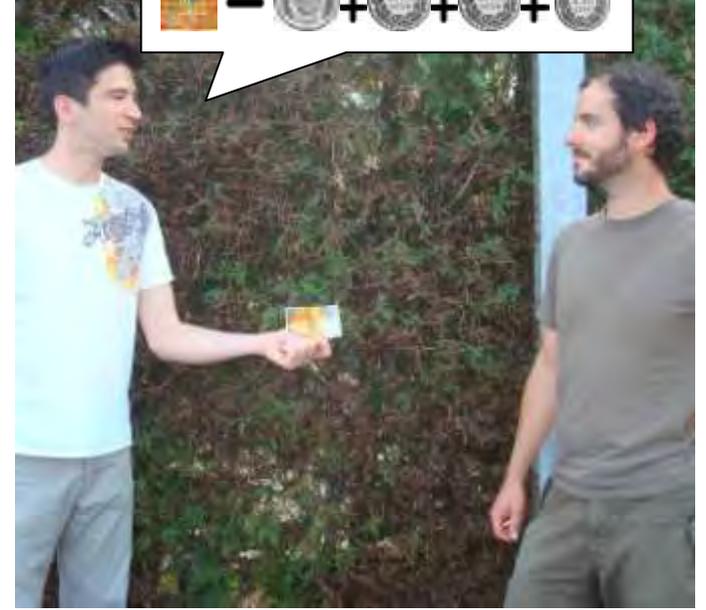
A.



B.



C.



Pierre donne son argent à l'inconnu pour qu'il s'éloigne au plus vite.

A.



B.



C.

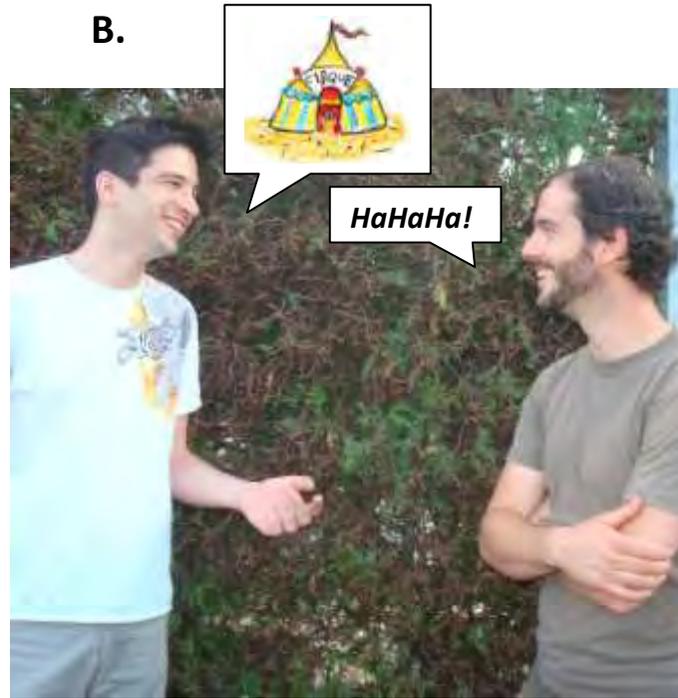


Pierre dit « non » à l'inconnu.

A.



B.



C.



Pierre promet qu'il amènera l'argent le lendemain.

A.



B.



C.



Un inconnu se met en colère et crie sur Pierre.

A.



B.



C.



Pierre ignore l'inconnu.

A.



B.



C.



Pierre engueule à son tour l'inconnu.

A.



B.



C.



Pierre frappe l'inconnu au visage.

A.



B.



C.

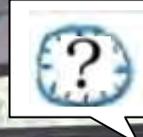


Pierre est assis dans un bus, un inconnu lui dit qu'il aime sa montre et lui demande de la lui donner.

A.



B.



C.



Pierre dit à l'inconnu où il peut acheter la même montre.

A.



B.



C.

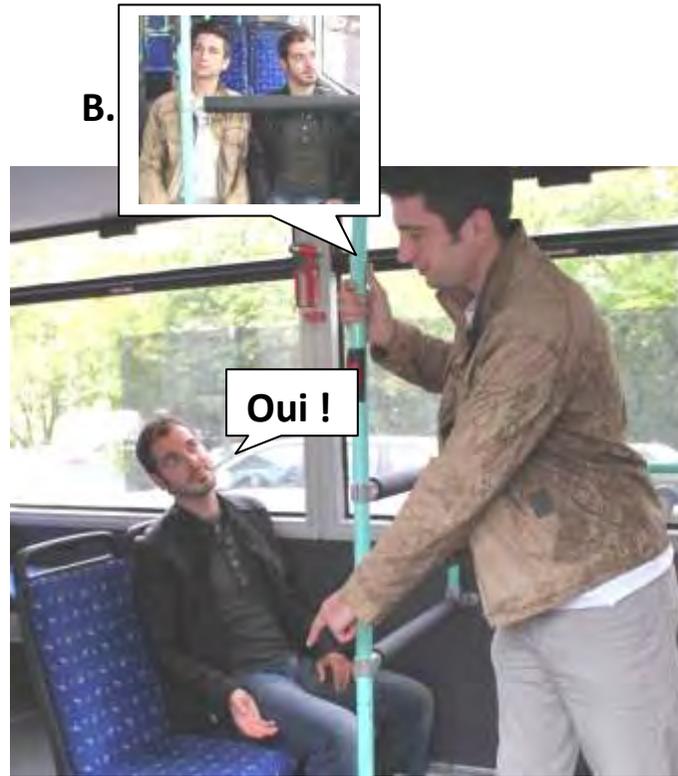


Pierre refuse de donner sa montre à l'inconnu.

A.



B.



C.



Pierre donne sa montre à l'inconnu.

A.



B.



C.



Pierre se promène dans la rue, il pleut, une voiture s'arrête et le conducteur lui propose de monter.

A.



B.



C.



Pierre entre dans la voiture sinon il pourrait attraper un rhume.

A.



B.



C.



Pierre dit qu'il montera seulement si l'inconnu le conduit directement à la maison.

A.



B.



C.



Pierre continue à marcher.

A.



B.



C.



Un homme sonne à la porte et demande à Pierre de signer pour faire partie d'un club de fitness.

A.



B.



C.



Pierre signe l'inscription au club de fitness que lui propose l'homme, parce que c'est toujours bien de faire du sport.

A.



B.



C.



Pierre cherche à savoir combien coûterait l'inscription au fitness et vérifier avec son éducateur.

A.

TARIF NORMAL	Adhésion annuelle
Renouvellement	800 Frs
FITNESS (1 Pers.)	960 Frs



B.

50 + ...



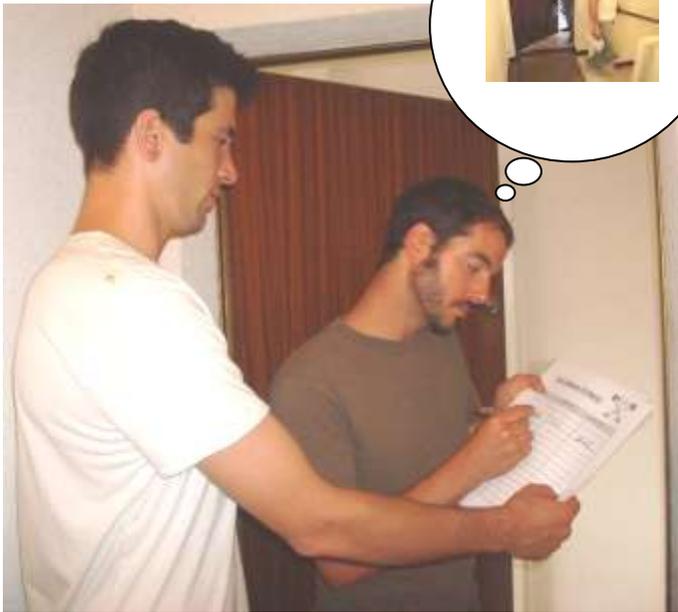
C.

30 Frs

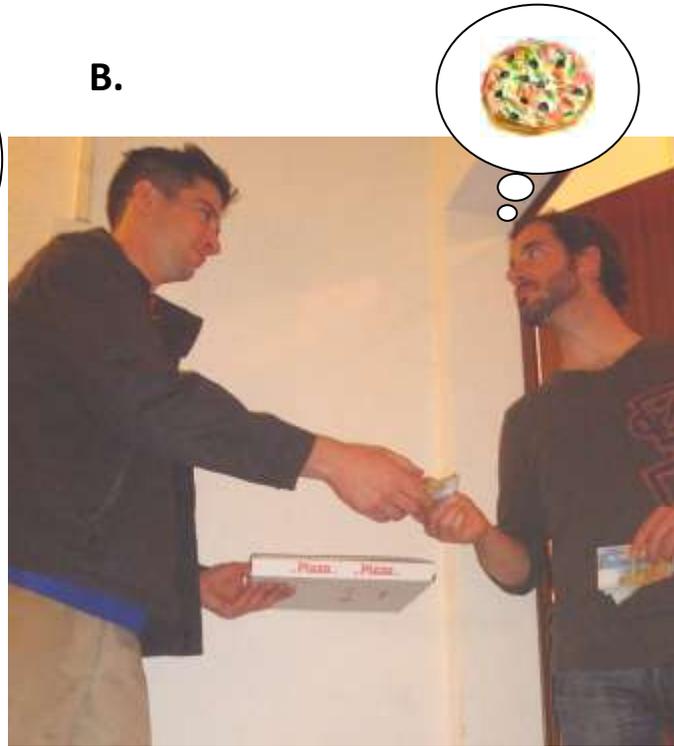


Pierre signe comme ça l'homme partira et il n'aura plus besoin d'y penser.

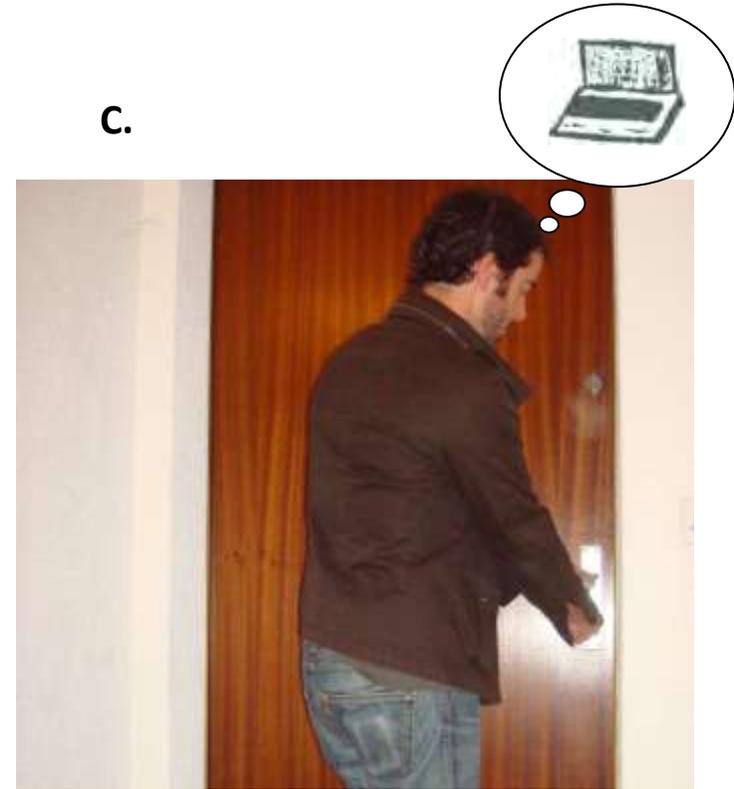
A.



B.



C.



Pierre est assis à l'arrêt du bus, un inconnu met son bras autour de lui.

A.



B.



C.



A l'arrêt de bus, un inconnu met son bras autour de Pierre. Il espère que le bus arrive rapidement.

A.



B.



C.



R8_(b)

Pierre se lève et s'éloigne.

A.



B.



C.



Pierre met son bras autour de l'inconnu.

A.



B.



C.



Pierre rencontre des inconnus à la cafétéria de son travail, ces personnes proposent de lui offrir un verre et l'invitent chez elles.

A.



B.

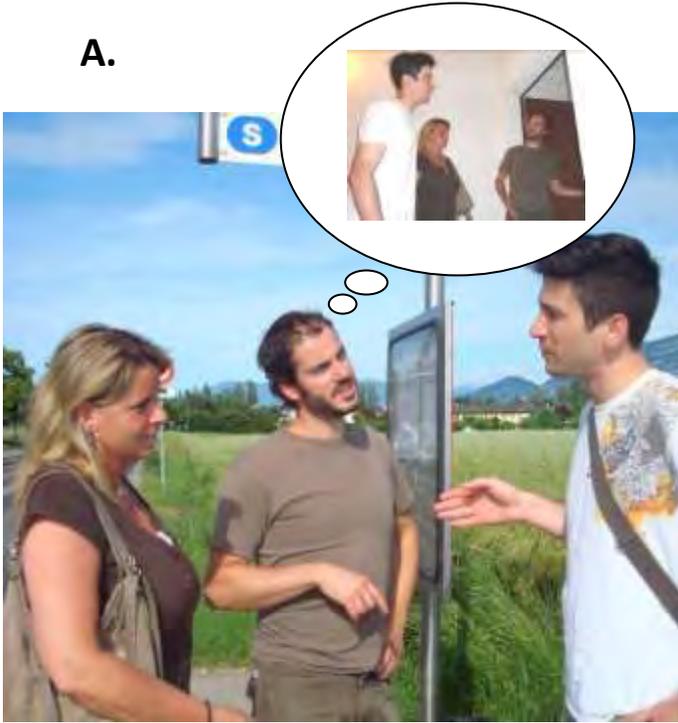


C.



Pierre rentre seul chez lui.

A.



B.



C.



Pierre va chez les inconnus rencontrés à la cafétéria parce qu'ils sont sympas de lui avoir offert un verre.

A.



B.



C.



Pierre accepte d'aller chez les inconnus rencontrés à la cafétéria, mais seulement s'ils lui offrent encore un verre.

A.



B.



C.



Il est vraiment tard, après le travail, Pierre attend le bus pour rentrer chez lui, mais le bus n'arrive pas.

A.



B.



C.



Pierre demande à quelqu'un qu'il croise de le ramener chez lui.

A.



B.



C.



Il est vraiment tard, Pierre rentre à pied.

A.



B.



C.

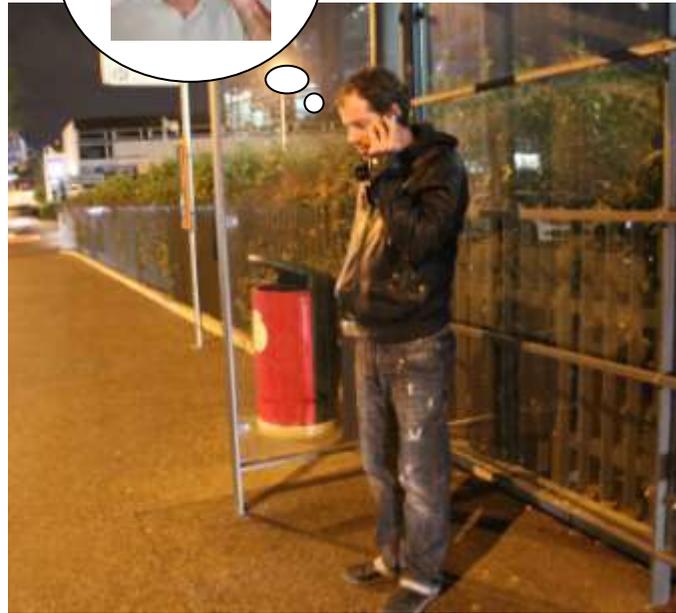


Il est vraiment tard, Pierre prend un taxi.

A.



B.



C.



Pierre a reçu un MP3 pour Noël, un ami lui demande de lui donner.

A.



B.



C.



Pierre donne à son ami son MP3, car c'est bien de partager.

A.



B.



C.



Pierre donne de l'argent à son ami pour qu'il s'achète un MP3.

A.



B.



C.



Pierre laisse son ami écouter la musique, mais il ne lui donne pas son MP3.

A.



B.



C.



Un inconnu sonne à la porte. Pierre lui ouvre la porte et l'inconnu dit qu'il n'a pas d'argent mais qu'il a besoin d'une nouvelle TV.

A.



B.



C.



R13_(a)

Pierre dit qu'il est désolé et ferme la porte.

A.



B.



C.



Pierre donne sa TV à l'inconnu.

A.



B.



C.



Pierre propose à l'inconnu de lui prêter de l'argent pour qu'il puisse s'acheter une TV.

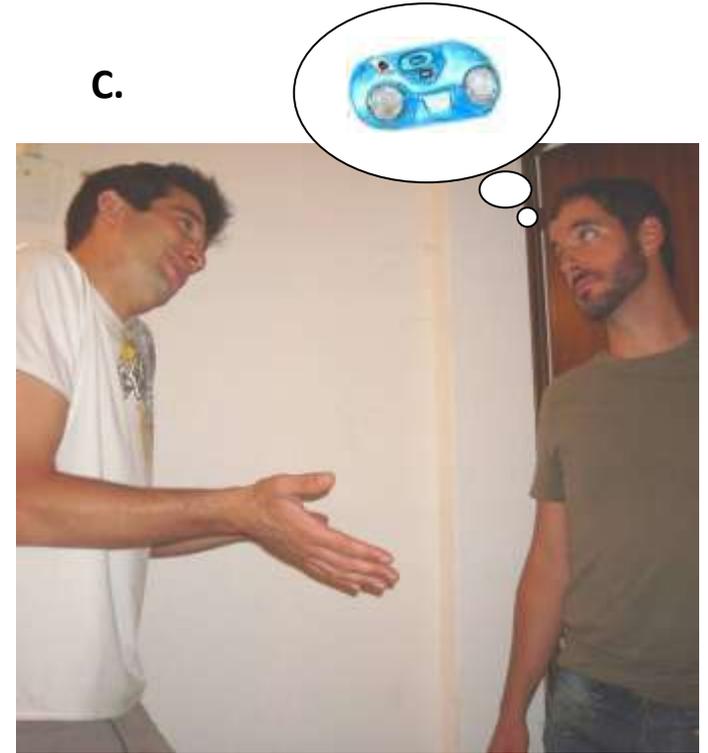
A.



B.



C.



Un agent de police demande à Pierre de lui donner de l'argent.

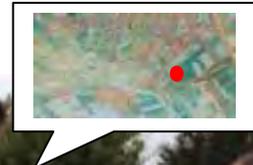
A.



B.



C.



Pierre donne l'argent à l'inconnu parce qu'il pourrait être policier.

A.



B.



C.



Pierre dit à l'inconnu qu'il n'a pas d'argent.

A.



B.



C.



Pierre donne l'argent à l'inconnu pour qu'il s'en aille.

A.



B.

120.-



C.

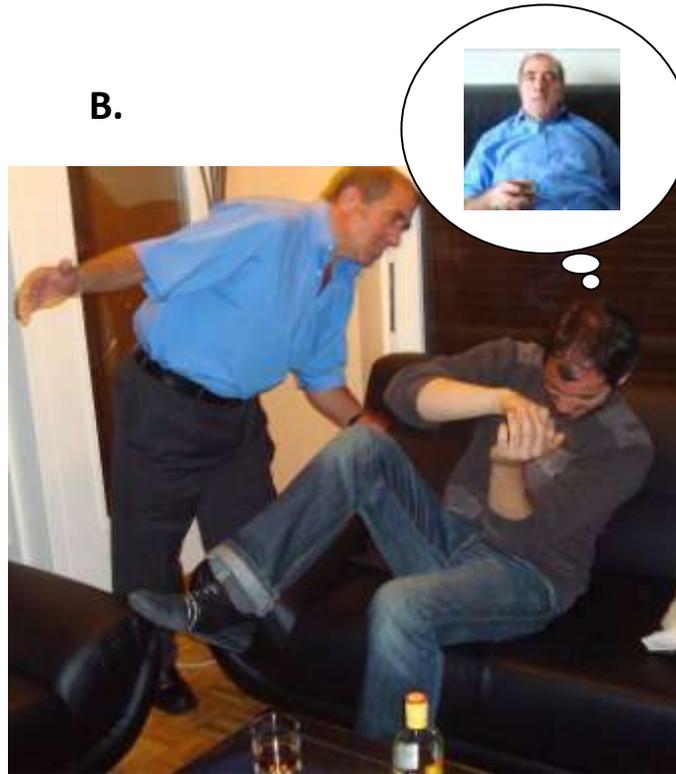


Lorsque le père de Pierre a bu de l'alcool, il le frappe.

A.



B.



C.



Pierre raconte à son médecin que lorsque son père a bu de l'alcool, il le frappe.

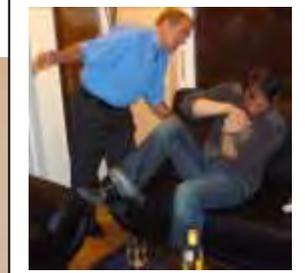
A.



B.

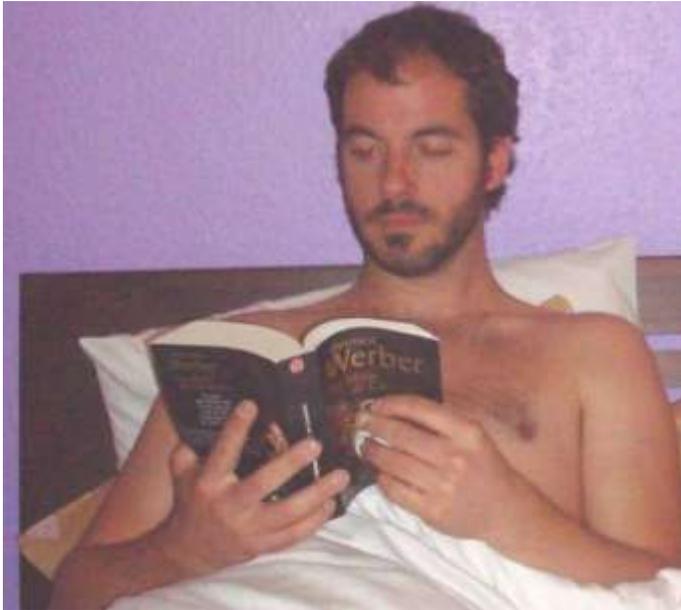


C.



Pierre se cache et attend que son père soit de meilleure humeur.

A.



B.



C.

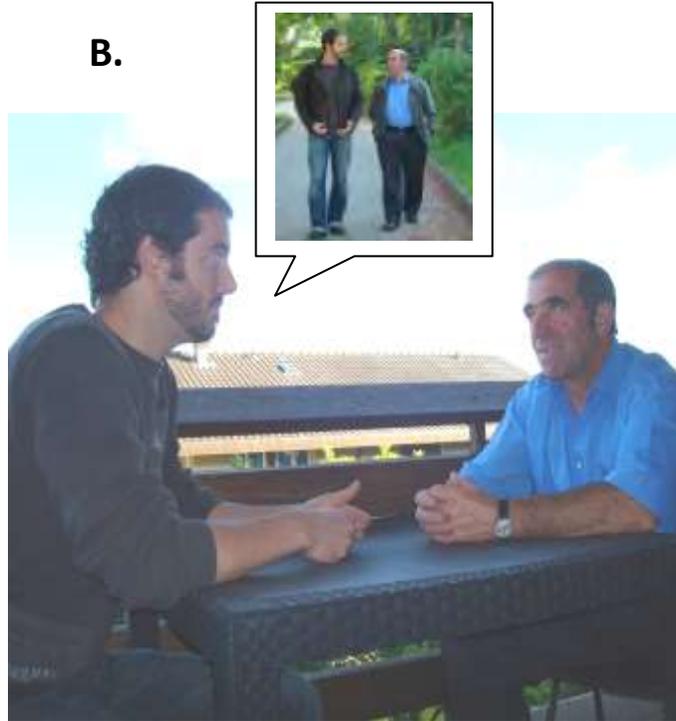


Pierre va chez le médecin et lui dit qu'il s'est fait mal en tombant.

A.



B.



C.



Pierre rentre du travail et trouve un inconnu chez lui.

A.



B.



C.



Pierre reste dehors jusqu'à ce que l'inconnu parte.

A.



B.



C.

Au revoir...

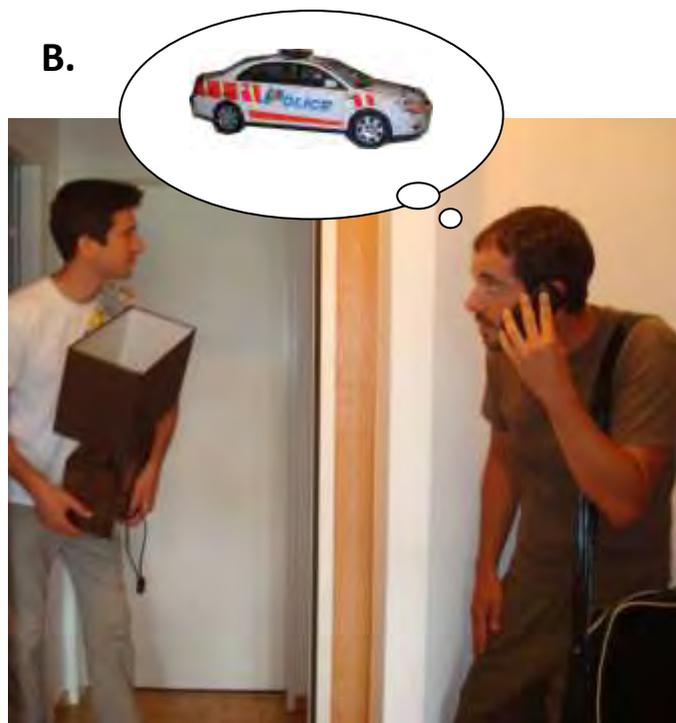


Pierre appelle la police.

A.



B.



C.

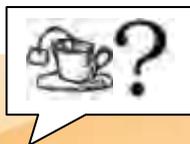


Pierre demande à l'inconnu pourquoi il est là.

A.



B.



C.



La voisine de Pierre lui emprunte son toasteur et ne lui rend pas.

A.



B.



C.



Pierre demande à sa voisine de lui rendre son toasteur.

A.



B.



C.



Pierre achète un autre toasteur.

A.



B.



C.



Pierre appelle son père pour qu'il vienne préparer le petit déjeuner.

A.



B.

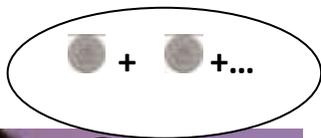


C.



Pierre a posé de l'argent chez lui, dans sa tirelire, un ami le lui vole.

A.



B.

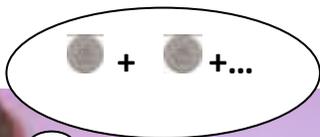


C.



Marie a posé de l'argent chez elle, dans sa tirelire, un ami le lui vole.

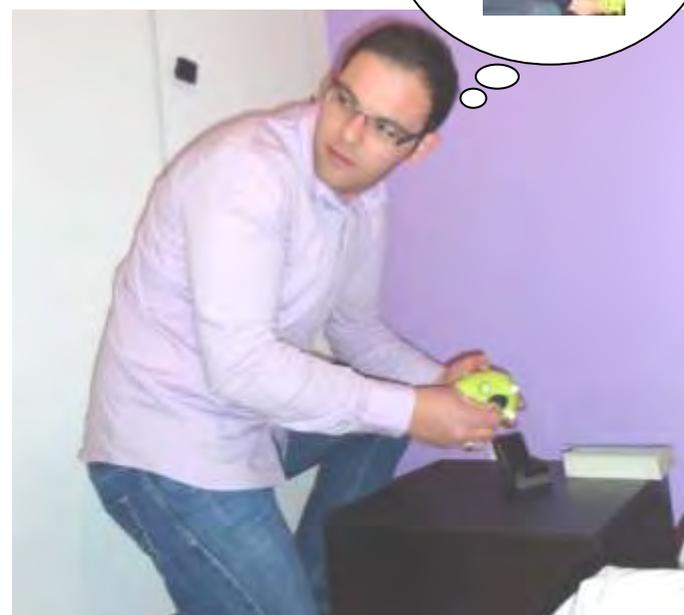
A.



B.

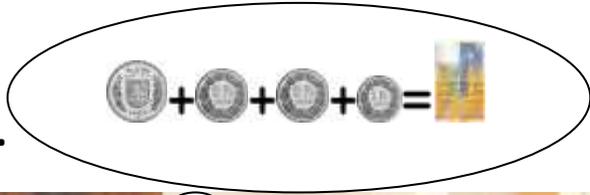


C.

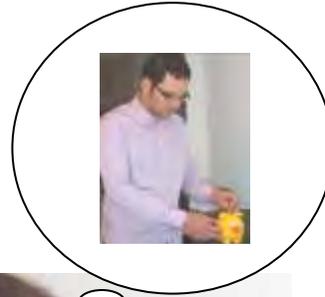


Pierre va chez son ami qui l'a volé et récupère son argent directement à l'endroit où il pose le sien.

A.



B.



C.



Marie va chez son ami qui l'a volé et récupère son argent directement à l'endroit où il pose le sien.

A.



B.



C.



Pierre dit à son ami qu'il sait que c'est lui qui a pris son argent.

A.



B.



C.



Marie dit à son ami qu'elle sait que c'est lui qui a pris son argent.

A.



B.



C.



Pierre oublie que son ami lui a volé son argent.

A.



B.



C.



Marie oublie que son ami lui a volé son argent.

A.



B.

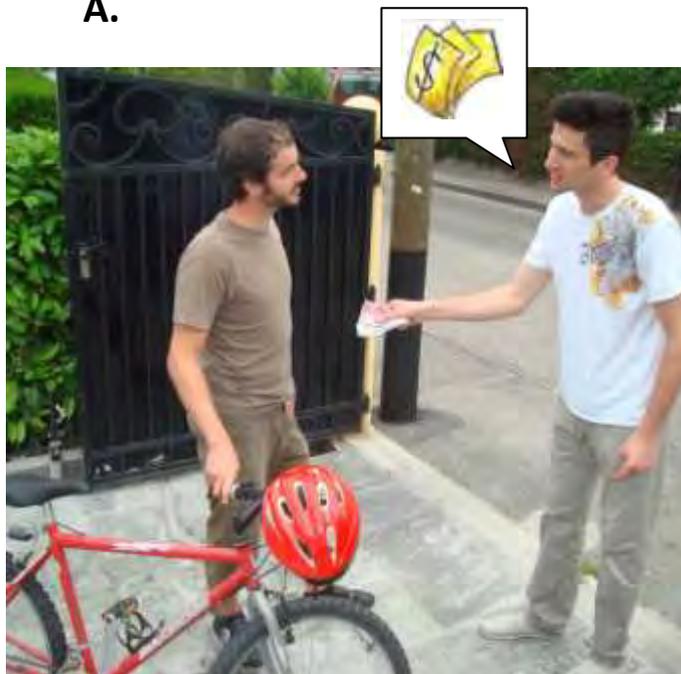


C.

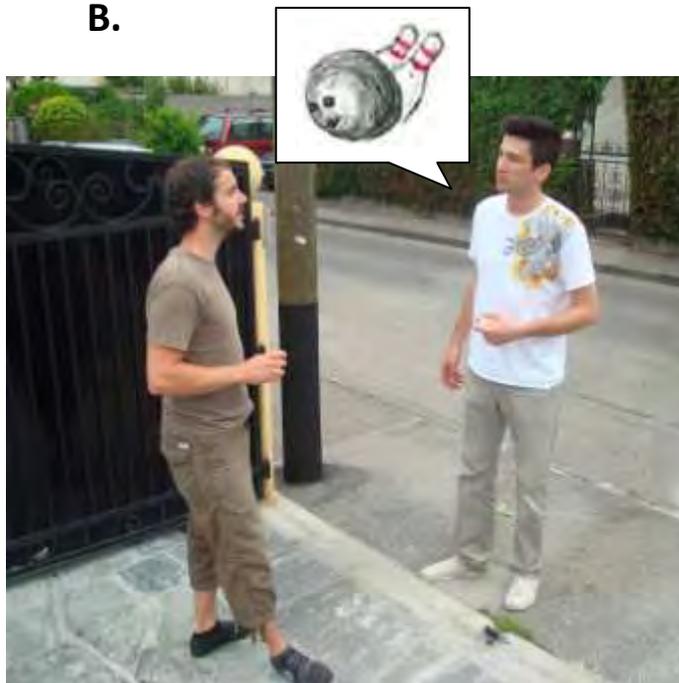


Un inconnu demande à Pierre de lui prêter son vélo.

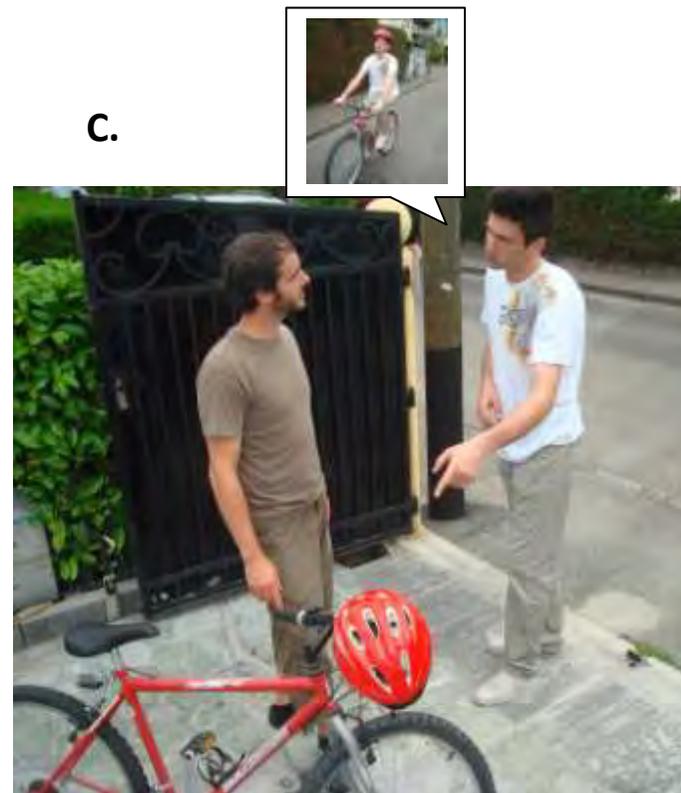
A.



B.



C.



Pierre dit qu'il ne prête pas ses affaires.

A.



B.



C.

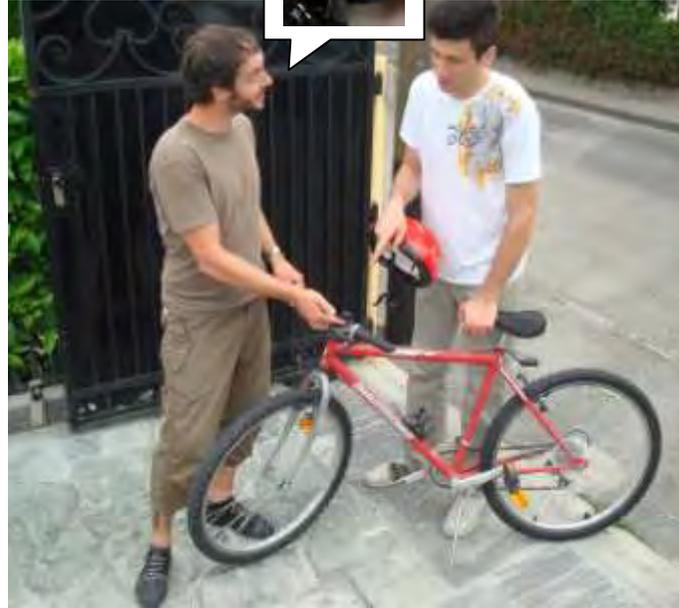
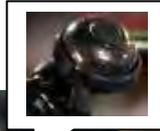


Pierre vérifie que l'inconnu mette un casque.

A.



B.



C.



Pierre dit à l'inconnu d'être prudent pour qu'il n'ait pas d'accident.

A.



B.



C.

