



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -  
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



Université Claude Bernard Lyon 1  
Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation  
Département Orthophonie

**N° de mémoire 2127**

Mémoire d'Orthophonie  
présenté pour l'obtention du  
**Certificat de capacité d'orthophoniste**

Par

**ARNOULD Mathilde**

**Effet de la lecture interactive sur l'expression de la Théorie  
de l'Esprit dans le récit d'une enfant présentant un Trouble  
Développemental du Langage : étude de cas unique**

Directrice de Mémoire

**VALTOT Nathalie**

Année académique

**2020-2021**

**Institut Sciences et Techniques de Réadaptation DEPARTEMENT ORTHOPHONIE**

Directeur ISTR

**Xavier PERROT**

**Equipe de direction du département d'orthophonie :**

Directeur de la formation

**Agnès BO**

Coordinateur de cycle 1

**Claire GENTIL**

Coordinateur de cycle 2

**Solveig CHAPUIS**

Responsables de l'enseignement clinique

**Claire GENTIL**

**Ségoène CHOPARD**

**Johanne BOUQUAND**

Responsables des travaux de recherche

**Mélanie CANAULT**

**Floriane DELPHIN-COMBE**

**Claire GENTIL**

Responsable de la formation continue

**Johanne BOUQUAND**

Responsable du pôle scolarité

**Rachel BOUTARD**

Secrétariat de scolarité

**Anaïs BARTEVIAN**

**Constance DOREAU KNINDICK**

**Céline MOULART**

## 1. UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1

Président  
**Pr. FLEURY Frédéric**

Vice-Président CFVU  
**Pr. CHEVALIER Philippe**

Vice-président CA  
**Pr. REVEL Didier**

Vice-président CS  
**M. VALLEE Fabrice**  
Directeur Général des Services  
**M. VERHAEGHE Damien**

### 1.1 Secteur Santé

U.F.R. de Médecine Lyon Est  
Doyen **Pr. RODE Gilles**

Institut des Sciences Pharmaceutiques et  
Biologiques  
Directrice **Pr. VINCIGUERRA Christine**

U.F.R de Médecine et de  
maïeutique- Lyon-Sud Charles Mérieux  
Doyenne **Pr. BURILLON Carole**

Institut des Sciences et Techniques  
de la Réadaptation (I.S.T.R.)  
Directeur **Dr. PERROT Xavier**

U.F.R d'Odontologie  
Directrice **Pr. SEUX Dominique**

Département de Formation et Centre  
de Recherche en Biologie Humaine  
Directrice **Pr. SCHOTT Anne-Marie**

### 1.2 Secteur Sciences et Technologie

U.F.R. Faculté des Sciences  
Administrateur provisoire  
**M. ANDRIOLETTI Bruno**

Institut des Sciences Financières  
et d'Assurance (I.S.F.A.)  
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

U.F.R. Biosciences  
Administratrice provisoire  
**Mme GIESELER Kathrin**

Observatoire Astronomique de Lyon  
Directeur **Mme DANIEL Isabelle**

U.F.R. de Sciences et Techniques  
des Activités Physiques et Sportives  
(S.T.A.P.S.)  
Directeur **M. VANPOULLE Yannick**

Ecole Supérieure du Professorat et de  
l'Éducation (E.S.P.E.)  
Administrateur provisoire  
**M. Pierre CHAREYRON**

Institut National Supérieure du  
Professorat et de l'Éducation  
(INSPé)  
Directeur **M. CHAREYRON Pierre**

POLYTECH LYON  
Directeur **M. PERRIN Emmanuel**

Institut Universitaire de Technologie  
De Lyon 1 (I.U.T LYON 1)  
Directeur **M. VITON Christophe**

## Résumé

Les enfants présentant un Trouble Développemental du Langage (TDL) ont d'importantes difficultés à élaborer des récits riches et cohérents, du fait de l'altération de leurs compétences langagières. Ainsi, ils ne font pas référence spontanément aux états internes des personnages dans leurs narrations, c'est-à-dire qu'ils ne mentionnent que très rarement des sensations, des émotions, des intentions ou des croyances, et que ces états servent très peu à expliquer les événements narratifs. Ce travail s'est attaché à déterminer l'effet d'une intervention en lecture interactive sur l'expression de la Théorie de l'Esprit dans le récit d'un enfant TDL. Cette étude de cas unique a été menée durant quatre semaines à raison d'une séance hebdomadaire, auprès d'un enfant TDL âgé de 9 ans 8 mois. Les séances se sont axées sur un seul et même album jeunesse. Les résultats montrent qu'à mesure des séances et après l'intervention l'enfant a effectué davantage de mentions aux états internes. Concernant les argumentations incluant des états internes, une différence entre la phase d'intervention et la phase post test a été observée. A mesure des séances, les argumentations incluant des états internes ont augmenté en termes de nombre absolu mais pas en termes de proportions, c'est-à-dire que la part des états servant à expliquer les événements n'a pas augmenté pendant l'intervention. Toutefois, davantage d'argumentations relatives aux états internes ont été observées après l'intervention tant en proportion qu'en nombre d'argumentations. Les résultats de cette recherche ne sont pas significatifs mais tout de même encourageants.

**Mots-clés** : lecture interactive, récit, Théorie de l'Esprit, Trouble Développemental du Langage, étayage, états internes, argumentations.

## **Abstract**

Children with Developmental Language Disorder (DLD) have important difficulties producing narratives because of the severe alteration to their language skills. As a consequence, they do not spontaneously make references to the characters' internal states in their narratives, like sensations, emotions, intentions, or beliefs, and these states are rarely used to explain the narrative events. This study aims to determine the effect of an interactive reading intervention on the expression of the Theory of Mind in the DLD child's narrative. This single case study was led for four weeks with one session per week. The sessions were based on a single children's book, with a DLD child aged 9 years and 8 months. Results showed that the child increased the number of her references to characters' internal states during and after the intervention. Furthermore, she increased the number of explanations involving internal states in terms of number but not in terms of rates during the intervention. However, more explanations involving internal states are given after the intervention, in rate and number. Those results are not significant yet encouraging.

**Keywords** : interactive reading, narratives, Theory of Mind, Developmental Language Disorder, scaffolding, internal states, explanations.

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Nathalie Valtot, pour sa disponibilité et sa confiance durant ces deux années. Bénéficier de ses précieux conseils, de son soutien et de ses relectures m'ont permis d'avancer sereinement dans ce travail, et ce, toujours dans la bonne humeur.

Un grand merci également à Béatrice Gorce, ma maître de stage, qui m'a beaucoup encouragée et s'est intéressée au projet, le rendant possible.

Merci à la patiente, avec qui ce fut un plaisir de travailler, ainsi qu'à ses parents.

Je souhaite de même remercier les différentes orthophonistes que j'ai rencontrées au fil des ans durant mes stages et qui ont participé à la construction de ma future pratique.

Et enfin, merci à mes amies, les étudiantes en orthophonie comme celles issues d'autres horizons, et surtout, à ma famille.

## Sommaire

<b>I</b>	<b>Partie théorique</b> .....	<b>1</b>
1	Le Trouble Développementale du Langage .....	2
1.1	Terminologie et définition .....	2
1.2	Troubles et diagnostic .....	2
1.3	Retentissement des troubles .....	3
2	La Théorie de l'Esprit.....	3
2.1	Généralités.....	3
2.2	Liens entre Théorie de l'Esprit et langage .....	4
2.3	Théorie de l'Esprit chez l'enfant présentant un TDL.....	6
2.4	Expression de la Théorie de l'Esprit dans le récit de l'enfant TDL .....	6
3	La lecture interactive.....	7
3.1	Généralités.....	7
3.2	Intérêts .....	8
3.3	Intérêts dans le cadre des troubles .....	9
4	Questionnements et hypothèses .....	10
<b>II</b>	<b>Méthode</b> .....	<b>11</b>
1	Population.....	11
2	Matériel .....	11
2.1	Evaluations initiales.....	11
2.2	Albums jeunesse .....	13
2.3	Cibles des séances de lecture interactive .....	14
2.4	Transcriptions : le logiciel ELAN.....	14
3	Procédure .....	14
3.1	Phase d'évaluations initiales .....	14
3.2	Phase pré-test.....	14
3.3	Phase d'intervention.....	15
3.4	Phase post-test .....	16
3.5	Analyse des transcriptions .....	16
<b>III</b>	<b>Résultats</b> .....	<b>16</b>
1	Evaluations initiales .....	17
1.1	Epreuve pragmatique .....	17
1.2	Epreuve de récit oral .....	17
2	Expression de la Théorie de l'Esprit dans les récits.....	17
2.1	Mentions des états internes .....	17
2.2	Utilisation des états internes dans un but argumentatif .....	21



<b>IV Discussion</b>	<b>23</b>
1 Mise en lien avec les recherches antérieures	24
1.1 Mentions des états internes et utilisation comme argumentations	24
1.2 Effet de l'intervention sur les cibles	24
1.3 Dissociation entre les catégories d'états internes	25
1.4 Difficultés d'élaboration argumentative	26
1.5 Non linéarité des données entre les séances de la phase d'entraînement ..	27
1.6 Validation des hypothèses	27
2 Limites et perspectives	28
<b>V Conclusion</b>	<b>30</b>
<b>VI Liste des références</b>	<b>32</b>
<b>ANNEXE A – Déroulé des séances</b>	<b>I</b>
<b>ANNEXE B – Résultats des évaluations initiales</b>	<b>IV</b>

## I Partie théorique

Lorsqu'il raconte une histoire, l'enfant présentant un Trouble Développemental du Langage (TDL) ne fait pas référence spontanément aux états internes (sensations, émotions, croyances, intentions) pour expliquer les comportements des personnages (Veneziano & Hudelot, 2005). La dimension évaluative, autrement dit l'explication donnée à propos des comportements en les justifiant par des états internes (Labov, 1972) est très souvent absente des récits d'enfants TDL. Cette absence ne semble pas relever nécessairement d'un déficit de la composante évaluative ni même d'un déficit en Théorie de l'Esprit (définie en 1978 par Premack & Woodruff comme la capacité à attribuer à soi-même et aux autres des intentions, des croyances, des désirs et des émotions).

En réalité, la production de récit est une tâche très complexe. Les compétences langagières du sujet TDL étant altérées (au niveau phonologique, lexical, syntaxique,... et ce en expression et en compréhension), les narrations élaborées manquent de clarté et de précision pour l'auditeur. Le coût cognitif engendré par la production de récit laisse peu de place à la mention spontanée d'états internes. Toutefois, un recours plus important aux états mentaux dans les récits d'enfants TDL est possible lorsque la complexité langagière est contrôlée et ce à partir de 9 voire 10 ans (Le Normand et al., 2011). De ce fait, un étayage, autrement dit une aide apportée par l'adulte, est fortement aidant à la production d'un discours cohérent et riche.

C'est pourquoi la lecture interactive est une méthode qui pourrait être profitable à la mention d'états internes dans les récits d'enfants TDL. Elle réunit interaction et stimulation des compétences narratives, inférentielles et en Théorie de l'Esprit, compétences d'ailleurs primordiales à la réussite scolaire (Van Kleeck, 2008) et sociale (Brinton & Fujiki, 2017). A ce jour, les études concernent majoritairement l'effet bénéfique de la lecture interactive sur le développement du lexique, auprès de populations d'enfants tout-venants ou présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA). Moins de données relatives au TDL et à la Théorie de l'Esprit sont disponibles. Ainsi, ce mémoire exposera dans un premier temps les données théoriques concernant le TDL et la Théorie de l'Esprit puis les connaissances actuelles à propos des intérêts de la lecture interactive. Ensuite, le protocole employé pour répondre aux hypothèses sera décrit, suivi des résultats obtenus. Ceux-ci seront analysés et discutés au sein d'une dernière partie qui montrera les apports et les limites de l'expérimentation, ainsi que les perspectives amenées par ce mémoire.

# **1 Le Trouble Développemental du Langage**

## **1.1 Terminologie et définition**

Beaucoup de termes et de classification ont été établis au cours du temps. Pour ce mémoire, le terme qui a été choisi est celui de « Trouble Développemental du Langage » (TDL), en référence au récent consensus CATALISE (Bishop et al., 2017) adapté en français par Maillart (2018).

Le TDL désigne un trouble neurologique qui atteint le langage et son développement (Stipanovic et al., 2016) présent dès la petite enfance et se manifestant par des difficultés d'acquisition de la langue maternelle (Maillart, 2018). Il se caractérise par sa durabilité (de Weck, 2004). Selon la classification internationale en cours du DSM5 (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'American Psychiatric Association, 2013), le TDL est un trouble de la production et/ou de la compréhension du langage en l'absence d'étiologie avérée. Il n'est ainsi pas imputable à d'autres déficiences d'origine sensorielle, neurologique ou médicale et n'est pas mieux expliqué par un handicap intellectuel ou un retard global du développement. Il est classé dans les troubles du langage, eux-mêmes inclus dans les troubles de la communication, qui eux font partie des troubles neurodéveloppementaux (Avenet et al., 2016). Le terme « développemental » renvoie à une trajectoire avec atteintes changeantes au cours du temps (Bishop et al., 2017), et variables d'un individu à l'autre.

## **1.2 Troubles et diagnostic**

Les troubles constitutifs du TDL sont multiples : phonologiques (affectant majoritairement l'intelligibilité), morphosyntaxiques, sémantiques (donnant lieu à un stock lexical faible et à un manque du mot), pragmatiques (la compréhension et l'utilisation des métaphores et des expressions n'est pas aisée), et discursifs (les récits produits sont incomplets, les faibles capacités inférentielles des enfants TDL ne leur permettent pas de produire des récits cohérents). S'ajoutent à ces altérations de faibles capacités mnésiques, notamment en mémoire à court terme verbale et en mémoire de travail (Bishop et al., 2017).

Pour poser le diagnostic de TDL, le consensus CATALISE (Bishop et al., 2017) propose de remplacer les critères d'exclusion, qui servaient à conclure à la présence ou à l'absence d'un trouble langagier, par une « distinction à trois niveaux » (Maillart, 2018). Ces critères d'exclusion (par exemple, une déficience intellectuelle) limitaient l'accès aux soins, et ne permettaient pas de prendre en considération les facteurs

pouvant être les causes du trouble langagier. Ainsi, la démarche diagnostique porte un regard sur des « conditions de différenciation » (trisomie 21, déficience intellectuelle, TSA, paralysie cérébrale...), qui constituent un premier niveau. Si l'une de ces conditions est présente, le terme qui s'applique est « trouble langagier associé à (la condition de différenciation) ». S'il n'y a pas présence de condition de différenciation, le terme appliqué est alors « Trouble Développemental du Langage ». De plus, les troubles langagiers peuvent coexister avec des « conditions cooccurrentes » (troubles de la parole, attentionnels, moteurs, comportementaux, émotionnels ou dyslexie), qui renvoient à un deuxième niveau. Le troisième niveau d'attention est relatif aux facteurs de risques (antécédents familiaux, pré ou périnataux). Même si la relation entre les troubles langagiers et les facteurs de risques n'est pas avérée, il convient de prendre en compte ces facteurs pour une prise en soin la plus adaptée possible.

### **1. 3 Retentissement des troubles**

Le DSM5 prend en compte le critère de retentissement sur le quotidien de l'individu. Les troubles réceptifs et expressifs ont un fort impact social, scolaire, et sur le long terme au niveau professionnel (Brinton & Fujiki, 2017; Maillart & Orban, 2008). Jacob et Maintenant (2017) considèrent que l'évaluation de cet impact est aujourd'hui un axe à améliorer dans la prise en soin des troubles langagiers. La personne TDL aurait des compétences sociales moins développées par rapport à celles de ses pairs, du fait d'une accumulation de causes creusant les écarts. Dès tout petits, les enfants TDL se mettraient davantage en retrait, notamment des autres enfants. Se développerait alors un sentiment « d'incapacité sociale » puis des difficultés relationnelles. Par ces difficultés d'ajustement à l'autre, la scolarité et les relations sont souvent en échec. Cependant, il ne faut pas conclure à un lien direct entre TDL et difficultés sociales, car à ce jour les études ne sont pas suffisamment déterminantes. En considérant ces retentissements, la prise en soin orthophonique s'avère primordiale.

## **2 La Théorie de l'Esprit**

### **2. 1 Généralités**

La Théorie de l'Esprit est une compétence primordiale au bon déroulement des interactions sociales. Elle permet de prédire les comportements, les désirs, les croyances des autres et donc d'accéder à la socialisation (Duval et al., 2011). Selon Desgranges et al. (2012) il y a deux types de Théorie de l'Esprit. Une théorie « cognitive », qui constitue la capacité à se représenter les états épistémiques (les

pensées) et intentionnels (les désirs et intentions) des autres, et une théorie « émotionnelle ». Celle-ci concerne la représentation des états affectifs (les émotions). Ainsi, avec ces deux types de théorie, il est possible d'interpréter la signification des actions des autres dans un contexte social et de s'y adapter.

L'acquisition de la Théorie de l'Esprit se déroule en plusieurs étapes. Très jeune, l'enfant est centré sur sa propre perception (Thommen, 2007). De son point de vue, les autres individus ont nécessairement le même savoir que lui. Cette représentation est qualifiée « d'ordre 0 ». Vers 5 ans, l'enfant saisit que les autres n'ont pas nécessairement la même croyance que lui et il comprend qu'il est possible de posséder des représentations mentales non conformes à la réalité (appelées fausses croyances). Autrement dit, l'enfant comprend qu'il est possible de croire quelque chose de faux. Le premier ordre est alors acquis (Thommen et al., 2011) en lien avec le développement des capacités représentationnelles, elles-mêmes corrélées au développement de la Théorie de l'Esprit (Bouchand & Caron, 1999). Puis, selon les auteurs, le second ordre s'acquiert vers 6 (Gauthier & Bradmetz, 2005) ou 7 ans (Desgranges et al., 2012). Ce niveau cognitif permet d'adopter deux perspectives simultanément. L'individu comprend qu'une personne peut avoir elle aussi des représentations mentales sur celles d'une autre personne. Ainsi, il peut alors entrevoir les fausses croyances de second ordre, et penser qu'un individu A pense qu'un individu B se trompe sur un état du monde.

## **2. 2 Liens entre Théorie de l'Esprit et langage**

Il existe une étroite relation entre le langage et la Théorie de l'Esprit, constatée très tôt dans le développement. Les auteurs considèrent que pour se construire, le langage et la Théorie de l'Esprit nécessitent des habiletés communes. Ces habiletés sont, entre autres, les vocalisations, le pointage, l'attention conjointe (Veneziano, 2010a) et aussi le jeu de faire semblant (Daffe & Nader-Grobois, 2011).

Bien que langage et Théorie de l'Esprit s'influencent mutuellement, Nilsson et De Lopez (2016) et Stipanovic et al. (2016) constatent à travers la littérature que le langage influence davantage le développement de la Théorie de l'Esprit que l'inverse. En premier lieu, c'est par le langage que les états internes peuvent être partagés (Thommen et al., 2011), il est donc important pour le développement du jeune enfant de faire correspondre des mots aux émotions (De Villiers & De Villiers, 2014). Les attitudes parentales sont décisives dans la compréhension des états mentaux et des

fausses croyances. C'est en fonction des échanges verbaux et de l'importance attribuée aux émotions que l'enfant va se créer des représentations sur les états internes (Daffe & Nader-Grobois, 2011). D'après Farrar et al. (2009) et Farrar, Benigno, Tompkins et Gage (2017) une étape importante dans l'acquisition de la Théorie de l'Esprit est la compréhension des fausses croyances. Pour cela, des capacités sémantiques et syntaxiques sont requises, ainsi que des représentations lexicales relatives notamment au lexique mental (Miller, 2006), qu'on appelle « verbes mentaux », « cognitifs » (Abbeduto & Rosenberg, 1985) ou encore « lexique psychologique » (Veneziano, 2015). En effet, l'emploi de verbes mentaux dans une phrase implique une construction complétive qui est donc complexe, par exemple « Sally pense qu'Anne est triste, mais en réalité elle est heureuse ». Par conséquent, les capacités linguistiques, notamment syntaxiques sont considérées comme prédictives des compétences en cognition sociale (Andrés-Roqueta et al., 2013). De Villiers et De Villiers (2014) ont d'ailleurs démontré qu'entraîner les compétences syntaxiques améliore la Théorie de l'Esprit en compréhension (car cela permet de raisonner sur les pensées des autres) et en expression.

Enfin, certaines études ont mis en avant un élément inhabituel à propos des verbes mentaux. Leur compréhension semble succéder leur emploi (Bouchand & Caron, 1999 ; Shatz et al., 1983), contrairement aux autres mots, qui eux sont disponibles dans le lexique passif avant d'être produits. Les sens de « savoir », « se souvenir », « deviner » seraient difficilement saisis et différenciés avant 9 ans (Johnson & Wellman, 1980). Les auteurs concluent que les états internes ne seraient pas entièrement compris avant cet âge. Cela est nuancé par des études plus récentes : d'après Bouchand et Carron (1999), les premiers états internes exprimés sont relatifs aux émotions, aux perceptions et aux désirs de manière simultanée (« être content », « voir », « vouloir »), les termes relatifs aux pensées sont utilisés plus tardivement. Pour Veneziano et Hudelot (2006) et Veneziano (2010a) les premières références aux états internes concernent également les états physiques (« avoir mal ») et émotionnels (« être triste »). Les références aux états intentionnels (« vouloir ») apparaissent ensuite dans le langage, suivies plus tardivement par la mention d'états épistémiques (« croire »). Ce décalage entre savoir et savoir-faire est en rapport avec le développement des capacités représentationnelles et en Théorie de l'Esprit. Les différents stades d'acquisition vont alors se traduire dans le récit par une composante évaluative de plus en plus riche. C'est donc vers 10 ans seulement que la grande

majorité des enfants explique spontanément les comportements par les croyances (Thommen, 2007) et les fausses-croyances (Veneziano, 2010a). Avant cela, vers 5 ans, l'enfant peut attribuer des croyances (correspondant ou non à la réalité) mais seulement en y étant incité, en réponse à des questions notamment (Veneziano, 2010b).

### **2. 3 Théorie de l'Esprit chez l'enfant présentant un TDL**

A ce jour, les études concernant la Théorie de l'Esprit chez l'enfant TDL présentent beaucoup de biais, du fait d'échantillons trop limités, de la grande variabilité des profils et du manque d'études longitudinales (Stipanovic et al., 2016 ; Nilsson et De Lopez, 2016). Il est rapporté que les sujets TDL sont moins compétents que les sujets du même âge aux tâches de résolution de fausses-croyances (Andrés-Roqueta, 2013), mais réalisent les mêmes performances que les sujets du même niveau langagier. 8 ans 8 mois serait l'âge à partir duquel ces tâches sont réussies (Stipanovic et al., 2016), contre 5 ans environ chez le sujet tout-venant.

Ces résultats sont à imputer directement au trouble langagier plutôt qu'à un déficit en Théorie de l'Esprit. Le trouble langagier crée une sorte de « cercle vicieux », les difficultés langagières venant interférer dans les relations parents-enfants, les adultes éprouvent des difficultés à s'adapter aux compétences de leurs enfants (Monfort et al., 2007). Ils se cantonnent alors à des interventions plus directives à leur intention (De Weck, 1998) ce qui réduit les interactions verbales, alors que c'est par ces mêmes interactions que les références lexicales se créent. Cette réduction induit des représentations d'états mentaux lacunaires (Bartsch & Wellman, cités par Nilsson & de Lopez, 2016).

### **2. 4 Expression de la Théorie de l'Esprit dans le récit de l'enfant TDL**

Veneziano et Hudelot (2005) soulignent une absence de référence spontanée aux états internes dans les récits d'enfants TDL âgés de 8 ans, malgré l'apport d'étayage. Le trouble langagier engendre un coût cognitif très important lors de la production narrative, les récits sont de ce fait pauvres, autant sur le fond que sur la forme. Des difficultés d'organisation du discours sont relevées en termes de planification, de causalité et de connexion (De Weck, 2004). Ces phénomènes s'expliquent en partie par une mémoire de travail déficitaire, grandement sollicitée lors de l'élaboration de récit (Mar, 2004). Le manque de planification donne lieu à des narrations incomplètes, dans lesquelles certains éléments centraux à la compréhension de l'histoire sont

absents (De Weck & Rosat, 2003). Le manque de causalité, c'est-à-dire le manque de liens de cause à effet, ne permet donc pas à l'enfant d'expliquer pourquoi un personnage agit d'une manière ou d'une autre, ou pourquoi un événement a engendré une émotion donnée chez un personnage. Or, les liens de causalité sont indispensables à la macrostructure du récit (Sanchez & Makdissi, 2015). Hilaire-Debove et Kern (2013) observent d'ailleurs qu'en termes de macrostructure, la situation finale et la force transformatrice (l'événement modifiant le cadre) sont rarement mentionnées avant 10 ans dans les récits d'enfants TDL, contrairement à ceux des enfants tout-venants, complets vers 5 ou 6 ans. L'ensemble de ces éléments explique en grande partie pourquoi les états internes sont souvent absents des récits d'enfants TDL.

Le Normand et al. ont repris en 2011 les mêmes méthodes d'étayage utilisées par Veneziano & Hudelot (2005), à savoir les questions sur les états internes et le modèle verbal fourni par l'adulte lorsqu'il lit une histoire à l'enfant (modélisation), auprès d'enfants TDL de 9 et 10 ans. Il a été mis en évidence que grâce à un contrôle de la complexité langagière, mais aussi avec l'avancée en âge, ces enfants pouvaient exprimer des états internes dans leurs récits. C'est la preuve qu'ils possédaient bien des compétences en Théorie de l'Esprit s'exprimant par la composante évaluative et qu'il est bénéfique d'apporter un étayage pour soulager la production narrative.

### **3 La lecture interactive**

#### **3.1 Généralités**

La lecture interactive est un contexte d'interaction et d'attention conjointe entre un enfant et un adulte autour d'un livre d'histoires. L'adulte sollicite la participation de l'enfant, en lui posant des questions et en l'invitant à émettre des commentaires (Beaudry, Boudreau & Martel, 2019). En fonction de la cible à travailler, l'attention de l'enfant est portée sur des éléments du livre tels que des termes de vocabulaire ou des illustrations (Baron & Makdissi, 2018). Il est possible de rencontrer dans la littérature le terme de « lecture partagée ». Selon les auteurs, ce terme peut s'appliquer à une activité pédagogique (Charron, 2014), ou à une méthode d'intervention orthophonique (Thordardottir, Rioux, Lefevbre & Pinsonnault, 2019).

Beaudry et al. (2019) ont rassemblé les pratiques en lecture interactive jugées efficaces par la littérature, listées ci-après de manière non exhaustive. Premièrement, dans le cadre d'une intervention, il est recommandé de choisir en amont un album qui



correspond aux intérêts et au niveau de développement de l'enfant et de préparer un aide-mémoire des séances. Avant la lecture, il est intéressant de demander à l'enfant de déduire le sujet de l'album en regardant la couverture ou le titre. Durant la lecture, il est conseillé d'offrir plusieurs occasions d'interagir à l'enfant, pour qu'il se questionne ou commente l'album, et de s'assurer de la compréhension de l'histoire. Il est de même recommandé de privilégier les questions ouvertes et de relance, ou d'inviter les enfants à faire des liens avec leur vécu. Les mots clés ou les mots spécialisés doivent être définis. Il s'agit aussi de lire certains passages, d'en omettre d'autres, et de pointer du doigt certains mots. A la fin de la lecture, il est intéressant de demander à l'enfant son avis concernant le récit.

### **3. 2 Intérêts**

Ce qui fait l'intérêt de la lecture interactive est, justement, l'interaction. Tomasello (2015), cité par Baron & Makdissi (2019) insiste sur le rôle primordial de l'interaction pour tout apprentissage. Grâce à ces « moments d'échanges, certes asymétriques mais chaleureux » (Ducret, Saada & Jamet, 2008), l'enfant peut développer de nombreuses compétences. D'après Baron et Makdissi (2018, 2019), le contexte de lecture interactive permet à l'adulte d'être un médiateur et de faire naître la discussion. Le livre en tant qu'objet a lui aussi un rôle grandement utile à l'interaction, puisqu'il sera l'objet d'attention conjointe et son utilisation même (à savoir, regarder les images qui complètent le texte, tourner les pages) permet à l'enfant de comprendre l'histoire (Sanchez & Makdissi, 2015) et sa chronologie (Witko, Testud & Tourette, 2008).

Ensuite, par la lecture interactive d'histoires, la compréhension et l'acquisition du vocabulaire (Mol, Bus & De Jong, 2009 ; Thordardottir et al., 2019) et de la structure narrative (Beaudry et al., 2019) sont grandement facilitées. En effet, l'adulte, en produisant des gestes, des erreurs intentionnelles et en posant des questions amène l'enfant à réagir. L'intérêt suscité chez l'enfant entraîne sa participation dans l'échange et développe ainsi son langage, ses habiletés conversationnelles et émotionnelles (Brinton & Fujiki, 2017). De plus, bien qu'avec l'âge le récit s'améliore en termes de compréhension et de production, ce sont les expériences face aux récits qui jouent un rôle majeur dans le développement de la narration (Baron & Makdissi, 2018), et cela d'autant plus lorsque les acquisitions sont ancrées dans une conversation. Van Kleeck (2008) appelle cela la « socialisation littéraire ». En outre, la confrontation au récit accroît l'imagination, améliore les capacités inférentielles et sensibilise à l'écrit

(Veneziano, 2010b). Effectivement, l'exposition aux narrations facilite l'entrée dans la littérature, c'est-à-dire qu'elle enrichit les connaissances et habiletés communes à l'écrit (Guay, Gousse-Lessard, Reid & Chartrand, 2009). Ces connaissances sont étroitement liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et sont donc fortement prédictives de la réussite scolaire (Tremblay, Bigras & Veillette, 2009). Enfin, la lecture d'albums jeunesse a aussi un effet sur la Théorie de l'Esprit. Pour Adrian et al. (2005) l'exposition aux verbes mentaux dans les récits a un effet sur la réussite aux tâches de fausses croyances. Pour Gombert, Bernat et Joussey (2016) être en contact avec des ouvrages de littérature jeunesse permet à l'enfant d'être confronté aux états internes. L'enfant établit des liens entre émotions et comportements, et développe sa Théorie de l'Esprit.

### **3. 3 Intérêts dans le cadre des troubles**

Appliquée à des enfants présentant des troubles langagiers, la lecture interactive a cet avantage qu'elle constitue un étayage important, venant alléger la charge cognitive de l'enfant. Il ne faut pas oublier que l'étayage est une « ressource pour le novice » et un « déclencheur d'activité » (De Weck, 1998).

Ainsi, Thordadottir et al. (2019) ont observé chez des enfants TDL âgés de 4 à 5 ans une amélioration de la production du vocabulaire ciblé par l'intervention. La deuxième constatation est que l'intérêt porté par les enfants aux livres et leurs prises de parole durant la lecture ont augmenté à mesure des séances. Même résultat pour Lavelli et al. (2019) en contexte familial auprès d'enfants d'âge préscolaire pour qui la lecture a été effectuée par les mères. D'après les auteures, ces résultats sont liés à la manière d'agir de l'adulte : par les gestes porteurs de sens, les expressions faciales, les émotions surjouées ou encore en ajoutant des dialogues, la compréhension du récit par l'enfant est fortement favorisée (Brinton & Fujiki, 2017). Malgré l'absence d'effet sur la complexification du langage, l'étude de Lavelli et al. (2019) rapporte que grâce aux séances de lecture, les mères ont amélioré fortement leurs stratégies d'étayage. D'autre part, Barachetti et Lavelli (2011) remarquent que les reprises et reformulations d'énoncés par les mères ont nettement fait diminuer les énoncés erronés de leurs enfants durant les séances de lecture.

D'autres auteurs, comme Baron et Makdissi (2018) ont étudié l'effet de la lecture interactive sur la composante narrative avec un regard particulier sur l'expression de la Théorie de l'Esprit dans le récit d'une enfant TSA. Le travail ciblait les émotions

négatives et positives des personnages, en insistant sur les relations causales dans le but d'améliorer la compréhension du récit de l'enfant. Selon Wells (2007, cité par Sanchez et Makdissi, 2015), les habiletés de relations causales dépendent des capacités d'explications et sont primordiales à l'expression de la Théorie de l'Esprit. Les résultats de cette étude de cas unique ont montré une complexification des questions posées par l'adulte en lien avec les réponses de l'enfant qui marquaient une amélioration dans l'identification des émotions et dans leur nomination. De plus, l'intervention aurait permis une augmentation des liens de causalité établis et exprimés par l'enfant. En 2019, Baron et Makdissi ont continué l'analyse des données de l'étude de cas menée en 2018 et ont mis en avant l'importance du rôle de l'adulte et de l'adaptation de sa posture de narrateur durant la lecture interactive. En se situant dans la zone proximale de développement (la « ZPD », définie par Vygotsky), autrement dit en se plaçant au niveau cognitif de l'enfant et en le guidant vers un niveau dans lequel il peut réaliser une tâche en collaboration, l'adulte permet à l'enfant de développer ses compétences. Par l'interaction générée par la lecture interactive, les états internes sont discutés et inclus dans des structures grammaticales qui permettent à l'enfant de raisonner et d'envisager différents points de vue (Farrar et al., 2017).

Pour résumer, l'ensemble des auteurs souligne qu'en lecture interactive, l'adulte joue un rôle décisif d'une part dans l'élaboration des compétences de l'enfant et d'une autre part dans la mise au jour de ses compétences.

#### **4 Questionnements et hypothèses**

De ce fait, en considérant les bénéfices apportés par la lecture interactive aux habiletés discursives et à la mise en langage de la Théorie de l'Esprit, et au vu des difficultés éprouvées par l'enfant présentant un TDL à élaborer un récit, il paraît pertinent d'utiliser la lecture interactive dans le soin.

Dans cette optique, l'étude s'attachera à déterminer l'effet de la lecture interactive sur l'expression de la Théorie de l'Esprit dans le récit d'une enfant présentant un TDL.

Ce travail tentera de répondre à une première hypothèse selon laquelle, grâce à la lecture interactive, l'enfant fera davantage références aux états internes dans son récit au fil des séances durant et après l'intervention. Puis, selon une seconde hypothèse, une amélioration de la composante évaluative, autrement dit une augmentation dans le récit de l'utilisation de ces états internes comme explications des comportements

des personnages, sera attendue au fil des séances d'intervention et après l'intervention.

## **II Méthode**

### **1 Population**

Ce travail a choisi d'étudier un patient unique. Ce choix est motivé par la grande variabilité des symptômes au sein du TDL, qui rend très difficile la formation d'un échantillon homogène. L'étude porte donc sur une patiente présentant un TDL et âgée de 9 ans 8 mois au début du protocole, scolarisée en CE2 (il s'agissait de sa deuxième année de CE2, le maintien dans ce niveau a été nécessaire). Concernant les critères d'inclusion, le sujet devait présenter un TDL diagnostiqué par un.e orthophoniste et avoir entre 9 et 10 ans, âge auquel l'enfant TDL peut faire références aux états mentaux grâce à un étayage selon les données de la littérature. Par ailleurs, l'enfant devait également présenter une altération importante des composantes expressive et narrative ainsi qu'une faiblesse aux tâches de Théorie de l'Esprit, notamment celles nécessitant de produire une réponse verbale, difficultés objectivées par un score situé entre la classe 2 (considérée comme faible) et la classe 1 (considérée comme pathologique) de la batterie EVALEO 6-15 (Launay, Maeder, Roustit & Touzin, 2018). La présence de troubles concomitants tels qu'un TDA/H constituait en revanche un critère d'exclusion. L'enfant provient d'un milieu porteur, au sein duquel la pratique de la lecture d'histoires occupe une place importante. Elle est la troisième enfant d'une fratrie de quatre, et la seule présentant des troubles langagiers. La famille est bilingue français-turc, l'enfant ne parle que le français.

### **2 Matériel**

#### **2.1 Evaluations initiales**

Les évaluations initiales avaient pour but majeur de confirmer l'inclusion de la patiente dans l'étude, et avaient également pour visée d'apporter des éléments de discussion concernant les résultats de l'étude. Ainsi, une épreuve de récit oral et une épreuve pragmatique incluant des items en Théorie de l'Esprit ont été réalisées avec la batterie EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018). Cette batterie répond aux critères de validité théorique et de normalisation. Elle est informatisée.

### **2.1.1 Evaluation pragmatique.**

L'épreuve pragmatique évalue les capacités pragmatiques en compréhension et en expression à travers plusieurs modalités, ce qui permet d'apprécier les capacités du sujet lorsqu'il doit élaborer une réponse verbale et lorsqu'il doit choisir entre deux réponses proposées. Les deux premières sous-épreuves, respectivement « reconnaissance des émotions » et « identification des émotions en situation » demandent au sujet de pointer à l'écran une image qui correspond au nom de l'émotion entendue (joie, tristesse, colère, surprise et peur) ou de la situation entendue. La troisième sous-épreuve de « compréhension des situations en fonction des émotions » implique que le sujet formule une réponse verbale. Une image papier est montrée à l'enfant et il entend une situation, par exemple « un monsieur est assis sur un banc avec un bouquet de fleurs et attend ». Des questions pré-enregistrées lui sont ensuite posées (ici, « pourquoi le monsieur est-il triste ? »). Le score maximal « émotions » est de 15 points. La quatrième sous-épreuve concerne l'évaluation de la Théorie de l'Esprit de premier et de deuxième niveau. L'examineur montre à l'enfant des images et lui fait écouter une situation pré-enregistrée. Par exemple, « Tom cueille les fleurs dans le jardin de son voisin. Mais celui-ci le voit faire et en parle immédiatement à la mère de Tom. Quand Tom rentre chez lui, il offre les fleurs à sa mère ». Il est demandé à l'enfant de formuler une réponse concernant ce que pense Tom de ce que va lui dire sa maman, et concernant ce que sa maman va lui dire. Par cette situation, le sujet est confronté à une fausse croyance. Ainsi, les questions de cette épreuve ont pour but d'appréhender la capacité du sujet à confronter différents points de vue sur une même situation et surtout à les exprimer. Le score maximal de Théorie de l'Esprit est de 7 points. La sixième sous-épreuve « pragmatique au quotidien » propose des images de situations ainsi que des énoncés pré-enregistrés les décrivant. L'enfant doit choisir entre trois propositions entendues. Par exemple « On t'offre un cadeau que tu n'aimes pas », les réponses possibles sont « il est moche ton cadeau », « tu remercies » et « tu dis que ce n'est pas ce que tu voulais ». Enfin, la septième sous-épreuve de « pragmatique en situation » demande à l'enfant de produire une réponse verbale concernant ce que pourrait dire un personnage après avoir vu une scène (image papier). L'ensemble de ces sous-épreuves est noté sur 35 points.

### **2.1.2 Evaluation du récit oral.**

L'épreuve de récit oral d'EVALEO 6-15 se déroule en deux phases, entre lesquelles est intercalée une épreuve de rappel sériel qui a pour but de mettre de la distance entre les deux phases et de tester le rappel sériel. Bien qu'elle ait été passée pour respecter le protocole, elle ne sera pas détaillée car elle n'a pas d'intérêt pour cette étude. Une histoire en images est proposée à l'enfant. Elle met en jeu une famille de cinq personnes possédant un chien. Les parents partent, laissant leurs enfants seuls à la maison. Le chien disparaît, les enfants s'en aperçoivent et partent à sa recherche. Finalement, après quelques péripéties, le chien est rentré à la maison en compagnie d'un autre chien et les parents reviennent. Lors de la première phase, l'enfant doit raconter brièvement l'histoire avec les images sous les yeux. Lors de la seconde phase, sans les images, l'enfant doit produire un rappel de récit que l'examineur doit enregistrer. Cet enregistrement doit ensuite être transcrit dans la plateforme et analysé grâce à une grille de cotation de la macrostructure (sur 25 points) et de la microstructure (pourcentage d'erreurs calculé à partir du nombre de mots produits). Cela permet un aperçu de l'organisation et de la cohérence du récit de l'enfant. Un intérêt est porté aux capacités inférentielles, ainsi qu'aux éléments de Théorie de l'Esprit (cette partie est nommée « inférences dont éléments mentaux et évaluations »).

## **2.2 Albums jeunesse**

Deux livres ont été sélectionnés pour la passation de ce protocole. Le choix s'est porté sur *Les Super Héros n'existent pas* d'Ingrid Chabert et Guridi (2014) et sur *L'ami du petit tyrannosaure* de Florence Seyvos et Anaïs Vaugelade (2005). Le premier était destiné aux phases pré et post-test et le second à la phase d'intervention. Bien qu'il soit difficile d'apparier de manière fidèle deux histoires en termes d'états internes et de verbes mentaux, ces livres présentaient tous deux une macrostructure similaire « classique » : situation initiale, situation problème, tentative de résolution de ce problème, résolution et situation finale. De plus, ils permettaient d'aborder les éléments d'intérêt pour l'étude, à savoir l'expression d'états internes et leurs emplois comme explications des comportements. Ces livres exposaient les sentiments de joie, tristesse, peur, et honte ainsi que des fausses croyances relativement similaires liées au mensonge.

### **2. 3 Cibles des séances de lecture interactive**

Pour chaque partie de la macrostructure de *L'ami du petit tyrannosaure*, un ou plusieurs états internes à travailler ont été ciblés : cinq états émotionnels (tristesse, désespoir, peur, honte et joie), deux états intentionnels (volonté de devenir amis et volonté de duper) et un état épistémique (la croyance qu'a un des personnages -un tyrannosaure- à propos du bras cassé de l'autre personnage -une souris). Ce dernier état relève d'ailleurs d'une fausse croyance : la souris fait croire au tyrannosaure qu'elle a le bras cassé afin de le pousser à cuisiner seul et ainsi à ne plus manger ses amis. Chaque état interne était expliqué et questionné, dans le but qu'il soit ensuite mentionné et inclus dans une relation causale par l'enfant au sein de son récit.

### **2. 4 Transcriptions : le logiciel ELAN**

Chaque séance de lecture interactive a été filmée à l'aide d'un smartphone. Toutes ont été retranscrites grâce au logiciel ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, 2020), qui permet la transcription et l'annotation de vidéos.

## **3 Procédure**

Le recueil de données a eu lieu en cabinet libéral et s'est tenu de fin novembre 2020 à mars 2021. Les évaluations initiales se sont déroulées en fin du mois de novembre 2020, les séances ont débuté la semaine suivante. Une séance pré-test, puis quatre séances d'intervention (une par semaine, deux en décembre 2020, une en fin du mois de janvier, une en début de février 2021) et une séance post-test (en mars 2021) ont été effectuées.

### **3. 1 Phase d'évaluations initiales**

Les évaluations initiales en pragmatique et en récit oral ont duré 45 minutes. La patiente et l'adulte étaient face à face, au bureau de l'orthophoniste, avec l'ordinateur à leurs côtés pour la partie informatisée du test.

### **3. 2 Phase pré-test**

Cette phase a été administrée une semaine avant la phase d'intervention. Elle visait à recueillir les mentions spontanées d'états internes et les explications effectuées par l'enfant dans son récit avant que tout travail spécifique ne soit réalisé. Après s'être assuré que l'enfant ne le connaissait pas, *Les Super Héros n'existent pas* a été lu, sans aucun étayage. Cette manière de procéder a été choisie afin de provoquer une situation de production de récit chez l'enfant, différente de la phase d'évaluations

initiales. A la fin de la lecture, l'enfant avait pour consigne « maintenant, à toi de raconter l'histoire avec tes mots à toi, comme si tu la racontais à quelqu'un qui ne la connaît pas. Tu as le droit de regarder le livre et les images, mais il ne faut pas lire ce qui est écrit ». Le livre était laissé à disposition de l'enfant pour éviter tout biais mnésique. La séance, comme toutes les autres qui ont suivi, était filmée puis transcrite dans le logiciel ELAN. L'enfant et l'adulte étaient assises côte à côte au bureau de l'orthophoniste pour partager le livre, pour une durée d'une quinzaine de minutes.

### **3. 3 Phase d'intervention**

La phase d'intervention s'est concentrée sur le livre *L'ami du petit tyrannosaure*, inconnu également de l'enfant. Cette phase a débuté la semaine suivant la phase pré-test et a été administrée pendant quatre semaines, à raison d'une séance par semaine, d'une durée de 30 minutes chacune. Toutes les séances ont été préparées en amont sous forme de tableau, à partir d'une proposition de Dutemple et al. (2019) et inspirées de recommandations de divers auteurs rassemblées par Beaudry et al. (2019). Ce tableau est disponible en Annexe A. La première séance consistait à modéliser (autrement dit, lire l'histoire à l'enfant en s'attardant sur des éléments comme les noms d'états internes), à présenter l'histoire à l'enfant afin qu'elle en ait une bonne compréhension. Chaque état interne cible était expliqué à l'aide d'exemples et défini à l'enfant. Dès la seconde séance, des questions faisant explicitement références aux états internes des personnages cibles étaient adressées à l'enfant. Ces questions avaient pour but de l'inciter à participer et à entamer une discussion et une réflexion sur les états cibles, et ainsi de stimuler sa composante évaluative. Lors de la troisième séance, les questions concernaient toujours les ressentis des personnages mais sans y faire référence explicitement, et amenaient la patiente à fournir des réponses plus réflexives et ainsi à effectuer des inférences. A cela étaient ajoutés des parallèles au vécu de l'enfant pour renforcer les représentations mentales des états discutés. Enfin, lors de la dernière séance, les questions étaient pro-actives, c'est-à-dire qu'elles demandaient à l'enfant de se prononcer sur ce qui allait se produire. Il lui était également demandé de lire certains passages ou certains mots clés afin de la rendre plus active et de mobiliser ses connaissances. A la fin de chaque séance, l'enfant recevait la même consigne qu'en phase pré-test l'invitant à raconter à son tour. L'ensemble de l'intervention et du récit étaient filmés puis transcrits dans ELAN à des fins d'analyse.



### **3. 4 Phase post-test**

Cette phase s'est tenue un mois après la fin de la phase d'intervention, afin d'apprécier un éventuel maintien de l'effet des séances de lecture interactive. Le déroulement et les conditions sont exactement les mêmes qu'en phase pré-test.

### **3. 5 Analyse des transcriptions**

Les transcriptions des vidéos effectuées grâce au logiciel ELAN ont permis l'analyse des données. La première analyse a consisté en l'identification des différents états internes mentionnés, classés selon quatre catégories (physiques, émotionnels, intentionnels, épistémiques). Parmi ces catégories, les cibles étaient recherchées. La seconde analyse a visé à dégager quels états internes étaient employés comme explications (qu'elles soient marquées explicitement par un connecteur ou implicitement, par estimation d'un lien entre une proposition pouvant être la conséquence et une proposition pouvant être la cause). Ces transcriptions ont eu pour but également l'observation des interactions entre l'adulte et l'enfant, afin d'avoir un aperçu de l'adaptation de l'adulte à la patiente et du comportement de celle-ci (motivation, fatigue, intérêt...).

## **III Résultats**

Les résultats recueillis dans le cadre de cette étude seront présentés dans cette partie. Dans un premier temps, les résultats obtenus lors de l'évaluation initiale seront exposés. Dans un second temps, l'évolution de l'expression de la Théorie de l'Esprit au sein des récits de l'enfant sera décrite. Pour ce faire, un intérêt sera tout d'abord porté à la mention d'états internes dans le récit (en termes de nombre, de catégories, de diversité et de cibles travaillées). Puis il s'agira d'exposer les résultats concernant l'évolution de la composante évaluative de l'enfant, c'est-à-dire concernant l'emploi des états pour justifier les comportements des personnages, selon les mêmes critères que pour les mentions. Compte tenu de la méthodologie employée pour mener cette étude, les données seront décrites de manière qualitative. Pour chaque paramètre investigué (les mentions d'états internes et l'utilisation de ces états pour expliquer les comportements), la présentation des données procédera tout d'abord par comparaison entre les données relatives à la phase pré-test et les données relatives à la phase post-test, puis décrira les données de la phase d'intervention.

## 1 Evaluations initiales

Les évaluations initiales ont confirmé l'inclusion de la patiente. L'entièreté des résultats est disponible en Annexe B.

### 1.1 Epreuve pragmatique

L'enfant a obtenu un score total de 26/35, situé dans la zone dite « faible ». Le score en Théorie de l'Esprit était de 5/7, situé dans la norme. Les principales erreurs ont été commises lors de la formulation de réponses verbales et lors de la sous-épreuve de Théorie de l'Esprit de deuxième niveau. La Théorie de l'Esprit de niveau 1 était acquise, exprimer le point de vue d'un personnage était possible. En revanche, le niveau 2 n'a pas été exprimé.

### 1.2 Epreuve de récit oral

En macrostructure, l'enfant a obtenu un score situé en classe 2 (zone faible), et un score en classe 1 (zone pathologique) en microstructure. Pour les éléments de Théorie de l'Esprit, l'enfant a mentionné deux états internes : un état émotionnel (« pas contente »), utilisé comme explication d'un événement et un état épistémique (« *i dit : on sait pas* ») renvoyant à une attribution de croyance au style direct.

## 2 Expression de la Théorie de l'Esprit dans les récits

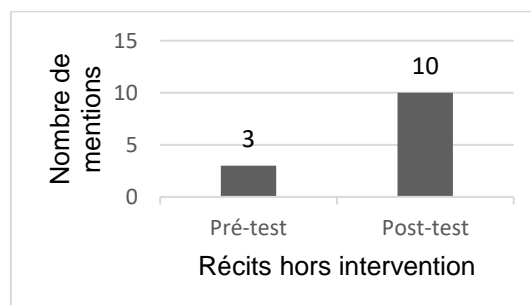
### 2.1 Mentions des états internes

Le but premier de cette étude était d'observer un effet de la lecture interactive sur la mention d'états internes dans le récit.

Tout d'abord, les résultats ont montré que les mentions des états internes étaient trois fois plus nombreuses lors du récit produit en post-test (dix mentions) que lors du récit produit en pré-test (trois mentions), comme illustré en figure 1.

**Figure 1**

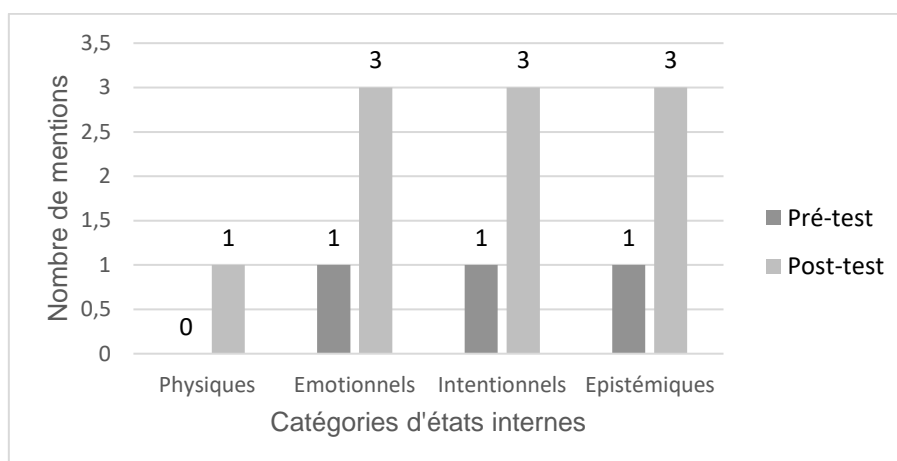
*Nombre de mentions des états internes aux récits pré et post-test*



La figure 2 permet d'observer l'évolution de l'enfant quant aux catégories d'états internes employés pour raconter les histoires. Chaque catégorie d'état interne a été mentionnée que ce soit en pré-test comme en post-test, à l'exception des états physiques lors du récit pré-test. Toutes ont connu une augmentation lors de la phase post-test comparativement à la phase pré-test : il a été noté une absence d'état physique en récit pré-test contre une mention en récit post-test et les mentions aux états émotionnels, intentionnels et épistémiques ont triplé en récit post-test (une en pré et trois en post-test).

**Figure 2**

*Nombre de mentions des différentes catégories d'états internes aux récits pré et post-test*

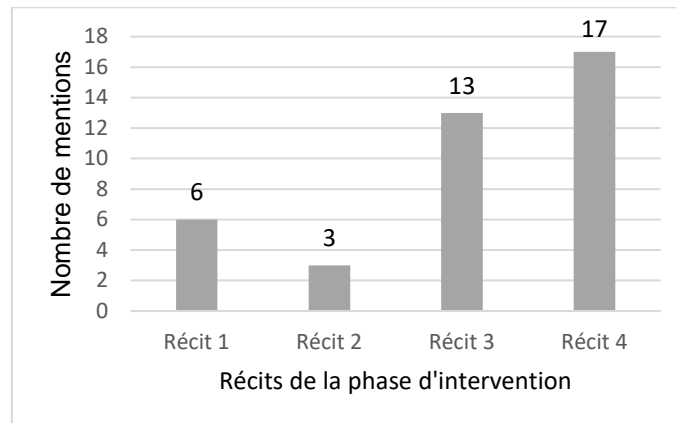


Parallèlement à l'augmentation des mentions et à la diversification des catégories d'états employés, une diversification des états mentionnés a également été observée. C'est-à-dire qu'au sein d'une même catégorie d'états internes, différents états sont cités. Par exemple, lors du récit pré-test, l'enfant a raconté que le personnage n'aime plus les super héros (état émotionnel), ne veut plus en entendre parler (état intentionnel) et qu'il croyait qu'ils existaient (état épistémique). Lors du récit post-test, la croyance relative à l'existence des super héros a été à nouveau mentionnée. Un autre état épistémique a été exprimé : l'enfant a expliqué que le personnage a cru rêver lorsqu'une de ses amies l'a emmené voler avec elle. Pour ce qui est des états émotionnels, l'enfant a mentionné la peur, la tristesse, la « bouderie ». Elle a

également exprimé le fait que le personnage se sentait mieux (état physique). Ces mentions relevaient d'ailleurs d'inférences.

### Figure 3

*Nombre de mentions des états internes par récit en phase d'intervention*

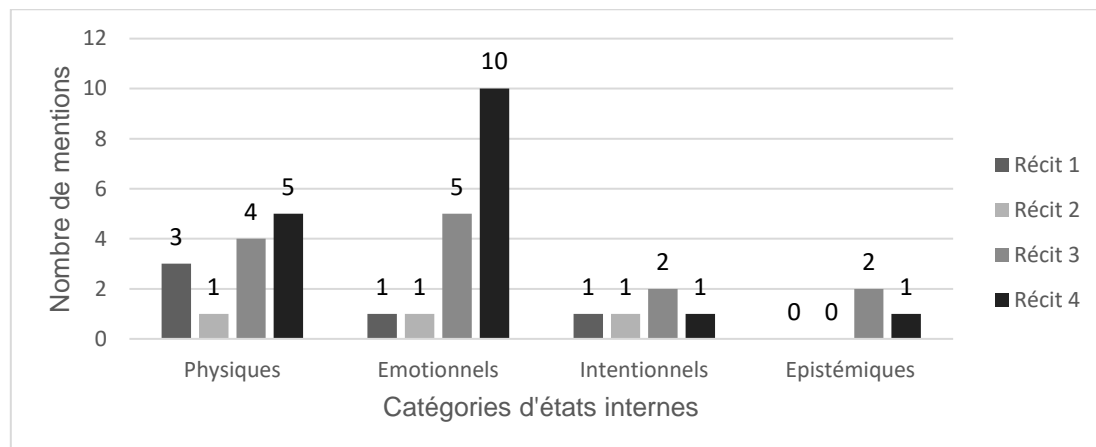


De même, une augmentation des références aux états internes a aussi été remarquée lors de la phase d'intervention. Comme illustré par la figure 3, les mentions au sein du dernier récit (17 mentions) étaient trois fois plus nombreuses qu'au sein du premier (six mentions). Une baisse des mentions lors du récit 2 est notée, suivie d'une augmentation progressive pour les deux récits suivants. D'ailleurs, dès le récit 3, l'augmentation est nette (13 mentions au total).

La figure 4 permet de rendre compte de l'évolution des mentions à différentes catégories d'états internes au cours de la phase d'intervention. Toutes les catégories sont apparues dans chaque récit, excepté celle des états épistémiques pour les récits 1 et 2. Ceux-ci, lorsqu'ils ont été mentionnés, l'ont été de manière moindre comparativement aux autres états internes (deux références au récit 3 et seulement une au récit 4). Les intentions ont été de même très peu mentionnées (une fois par récit, sauf en récit 3 où elles sont mentionnées à deux reprises). Les états physiques ont connu une augmentation (trois en récit 1, quatre en récit 3 et cinq en récit 4 – le récit 2 se démarquant, avec seulement une mention). L'augmentation la plus importante a concerné les états émotionnels : très peu exprimés lors des deux premières narrations, la troisième s'en est vue enrichie avec cinq mentions, et la quatrième avec dix. En somme, une dissociation physique/émotionnel et intentionnel/épistémique a été observée, avec un recours majeur aux émotions et aux sensations physiques.

**Figure 4**

*Nombre de mentions des différentes catégories d'états internes par récit en phase d'intervention*



Concernant les cibles travaillées en séance, toutes n'ont pas été mentionnées lors des récits. Premièrement, la peur, la croyance du tyrannosaure concernant la supercherie de son amie la souris et la volonté des deux personnages de devenir amis n'ont jamais été mises en langage par l'enfant, que ce soit dans ses récits ou même en séance à la suite des sollicitations de l'adulte. Le désespoir n'a jamais été mentionné non plus, bien qu'il ait été l'objet d'échanges entre l'adulte et l'enfant lors des séances. Deuxièmement, les cibles mentionnées (la tristesse, la joie et la honte) ne l'ont été qu'à partir du troisième récit, représentant ainsi 31% des états internes cités en récit 3 et 35% en récit 4.

Toutefois, en parallèle à l'augmentation des mentions aux états internes et à la diversification catégorielle, une diversification des états internes employés a été notée. Ont été relevés les faits d'être étonné et d'être inquiet (récits 3 et 4) et le fait d'être désolé (récit 4). Plus précisément, l'étonnement a été mentionné après une question spontanée de la part de l'enfant en séance. Le fait d'être désolé, lui, relève davantage d'une inférence effectuée par l'enfant.

Pour finir, il est à souligner que l'enfant a illustré certains états par le biais d'onomatopées (« ouf »), ou par le biais de manifestations physiques d'états internes (« pleurer »), non comptabilisées comme états internes. De plus, des tournures de phrases comme « *i dit : je suis désolé* » ont été fréquemment utilisées, notamment pour les états internes épistémiques et intentionnels.

## 2. 2 Utilisation des états internes dans un but argumentatif

Le second objectif de cette étude était d'apprécier un effet de la lecture interactive sur la composante évaluative, traduite par l'emploi d'états internes pour expliquer les comportements et les événements dans la narration.

Premièrement, comme l'atteste le tableau 1, l'utilisation d'états internes dans un but argumentatif était plus importante en récit post-test qu'en récit pré-test. Parmi les états internes mentionnés dans le récit post-test, 50% d'entre eux avaient une visée argumentative, contre 33% en récit pré-test.

**Tableau 1**

*Etats internes à but argumentatif dans les récits pré et post-test*

	Nombre d'états internes à but argumentatif	Part des états mentionnés
Pré-test	1	33%
Post-test	5	50%

Au récit pré-test, seul un état (sur trois mentionnés au total) avait une visée argumentative. Cet état était émotionnel (« il gribouille tout parce qu'il aime plus les super héros »). Lors du récit post-test, les explications ont fait appel à davantage de catégories et à divers états internes. Ainsi, l'enfant a expliqué par le biais de cinq états (sur dix mentionnés au total) que le personnage principal avait peur de rendre ses amis tristes en leur annonçant que les super héros n'existaient pas (deux états émotionnels), que sa vie avait changé et que par conséquent il ne voulait plus jamais entendre parler de super héros (un état intentionnel), qu'il ne croyait plus aux super héros alors il a décidé de jeter ses affaires et enfin qu'il croyait rêver parce que ses pieds ne touchaient plus le sol (deux états épistémiques). De ce fait, la hausse des mentions au sein du récit post-test a été accompagnée de la hausse des explications via les états internes.

Comme le montre le tableau 2, durant la phase d'intervention, le nombre d'états à but argumentatif a augmenté à mesure des récits. L'enfant a expliqué quatre fois plus d'événements à l'aide des états internes lors du récit 4 que lors du récit 1. En revanche, la place occupée par ces états dans les mentions totales n'a pas augmenté à mesure des récits. Autrement dit, la hausse des mentions à but argumentatif n'était pas proportionnelle à la hausse des mentions totales, ce qui donne lieu à un récit

majoritairement descriptif, avec peu de causalité. La part la plus importante d'argumentations par le biais d'états internes a été remarquée dans le récit 2 (67%). Toutefois, c'est lors de ce même récit que l'enfant n'avait produit que trois mentions au total.

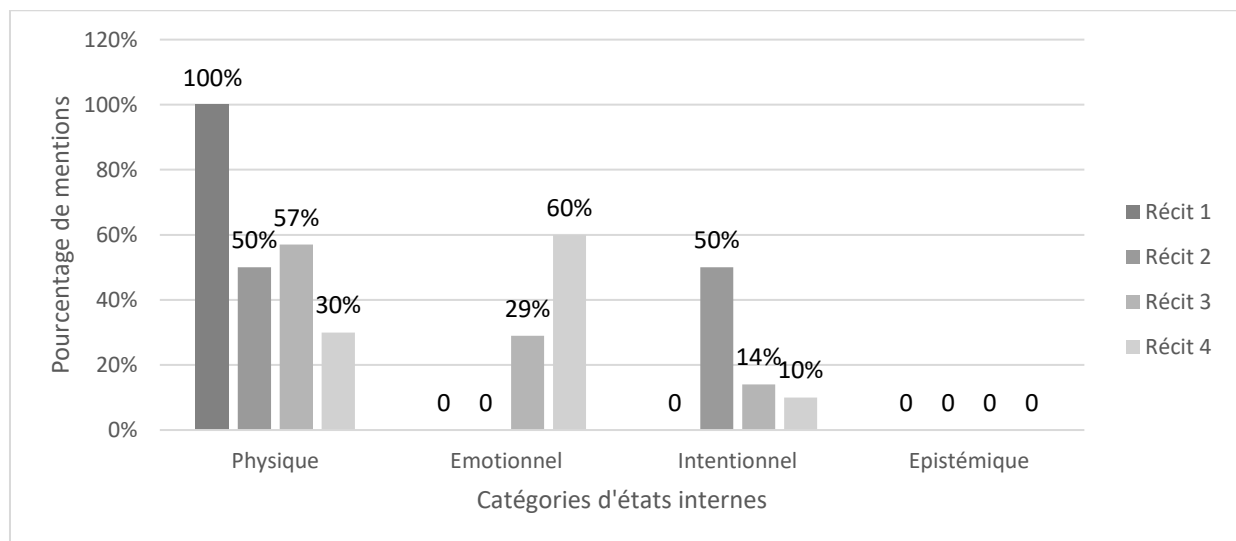
**Tableau 2**

*Etats internes à but explicatif dans les récits de la phase d'intervention*

	Nombre d'états internes à but argumentatif	Part des états mentionnés
Récit 1	2	33%
Récit 2	2	67%
Récit 3	7	54%
Récit 4	8	47%

**Figure 5**

*Répartition des mentions d'états internes à but argumentatif par catégorie et par récit en phase d'intervention*



La figure 5 permet d'illustrer l'évolution de l'implication de différentes catégories d'états internes dans les argumentations en phase d'intervention. L'enfant a eu majoritairement recours aux états physiques, et ce à chaque récit. Les émotions ont également été très employées, cependant seulement à partir du récit 3. Les états intentionnels ont été employés dès le deuxième récit, cependant pour les récits 3 et 4 ils ne représentaient pas une grande part des argumentations. Quant aux états épistémiques, ils n'ont jamais été impliqués dans des relations causales.

En effet, pour ce qui est des états physiques, la faim a été mentionnée à chaque récit dans le but de justifier les agissements du tyrannosaure, et cela à plusieurs reprises au sein de chaque narration. Lors des récits 3 et 4, l'enfant a expliqué que le tyrannosaure ne pouvait manger son amie parce qu'elle avait un goût épouvantable. Pour ce qui est des émotions, l'enfant a établi un lien de causalité entre la solitude et la tristesse du tyrannosaure en récit 3, puis a expliqué certains des événements du récit 4 par l'inquiétude, la joie, la tristesse et la honte. Concernant les intentions, lors du récit 2, l'enfant a expliqué « *i tourne un peu pour manger quelque chose parce qu'il veut pas manger son ami* ». Lors de ce même récit, l'enfant a signalé « *la souris a une idée, il a mis une plâtre* » sans toutefois en expliquer la raison. C'est lors des récits 3 et 4 que des argumentations ont été fournies à propos de la tromperie de la souris : « *i dit : je crois que je t'ai eu, j'ai même pas cassé le bras en vrai [...] parce que... pas manger les gens* » puis « *je t'ai menti je suis désolée c'est pour tu apprends* ». Ces deux explications sous-entendent que la souris a cherché à tromper le tyrannosaure dans le but que sa situation s'améliore.

Les éléments travaillés en séances ont été absents des deux premiers récits. Seules deux cibles sont mises en avant en récit 3 (la tristesse et la volonté de duper le tyrannosaure), et seules quatre cibles sont expliquées en récit 4 (la tristesse, la joie, la honte et la volonté de duper). Comme le désespoir, la peur, l'intention des deux personnages de devenir amis n'ont jamais été mentionnés, ils n'ont pas pu être inclus dans une argumentation. Même chose pour la croyance du tyrannosaure à propos du plâtre de la souris : puisque cette croyance n'a jamais été mise en langage, elle n'a pas pu être présentée comme fausse.

A nouveau, beaucoup d'explications d'états internes ont été effectuées au style direct.

#### **IV Discussion**

L'intérêt de cette étude portait sur l'effet de séances de lecture interactive sur l'expression de la Théorie de l'Esprit au sein du récit d'une enfant présentant un TDL. L'objectif des interventions était, en premier lieu, que l'enfant augmente les références à différents états internes dans ses narrations. En second lieu, une augmentation de l'utilisation des états internes pour expliquer les événements et les comportements des personnages était attendue. Ainsi, quatre séances de lecture interactive axées sur un même album jeunesse ont été menées (une séance par semaine durant deux



semaines consécutives en décembre 2020, puis une séance par semaine durant deux séances consécutives en fin janvier/début février 2021). Chacune durait une trentaine de minutes. A l'issue de la lecture de l'album, l'enfant était incitée à raconter l'histoire qui venait d'être lue avec l'adulte. Une séance pré-test et une séance post-test ont été effectuées, toutes deux basées sur un album différent de celui utilisé en phase d'intervention. Pour mesurer la présence ou l'absence d'évolution favorable, la phase post-test sera comparée à la phase pré-test.

Cette partie va donc discuter des résultats obtenus.

## **1 Mise en lien avec les recherches antérieures**

### **1.1 Mentions des états internes et utilisation comme argumentations**

Premièrement, l'augmentation des états internes relevée, que ce soit durant et après la phase d'intervention (phase post-test) (hypothèse 1) concorde avec les données mises en avant par Le Normand et al. (2011). Il avait été démontré qu'un étayage centré sur les états internes permettaient aux enfants TDL de 9 à 10 ans d'en énoncer dans leurs récits. Pour ce qui est des argumentations concernant les événements par le biais des états internes (hypothèse 2), autrement dit pour ce qui est de la composante évaluative, une différence est observée entre la phase d'intervention et les phases pré et post-test. Durant la phase d'intervention, une augmentation a eu lieu en termes de nombre absolu mais n'est pas observée en termes de proportions. Ce constat est le même que celui effectué par Veneziano et Hudelot (2006). En revanche, les argumentations sont plus nombreuses en termes de nombre absolu et de proportions en phase post-test, comparativement à la phase pré-test. Ce résultat peut être lié à l'histoire *Les Super-Héros n'existent pas*, qui s'avère moins complexe que celle de *L'ami du petit tyrannosaure*. En effet, l'album utilisé aux phases pré et post-test est légèrement moins long et possède une structure narrative comprenant moins de sous-problèmes que l'album qui a servi à la phase d'intervention.

### **1.2 Effet de l'intervention sur les cibles**

Malgré l'augmentation des énonciations d'états internes et des argumentations les incluant, l'effet sur les cibles travaillées en séances semble modéré. Les cibles mentionnées par l'enfant (tristesse, honte, joie, volonté de mentir) sont présentes dans l'album (que ce soit par l'écrit et par les illustrations), contrairement aux cibles omises par l'enfant (peur, désespoir, fausse croyance du tyrannosaure et volonté de devenir amis). Cela va dans le sens des propos de Sanchez et Makdissi (2015) : le seul fait

d'utiliser le livre et de regarder les images soutient de manière importante la compréhension de l'histoire. Les cibles non mentionnées sont des éléments plus implicites car absents du texte et des illustrations, or, les enfants TDL possèdent des capacités inférentielles plus faibles que les enfants tout-venants du même âge (Bishop et al., 2017). Ainsi, l'enfant ne s'est pas saisi de ces cibles. Ces résultats peuvent également s'expliquer par l'effet majeur de la modélisation (c'est-à-dire le modèle verbal fourni par l'adulte lorsqu'il lit l'histoire à l'enfant) en tant qu'étayage, comparativement à la méthode des questions sur les états internes (Le Normand et al., 2011). La modélisation permet d'alléger davantage la charge cognitive. Ainsi, le seul fait de poser des questions sur des états internes ne semble pas avoir été suffisant pour que l'enfant observée les mentionne et les explique dans sa narration, tout comme le seul fait d'expliquer et de définir à l'enfant les états cibles non inclus dans l'album. De plus, le terme « désespoir » paraissait inconnu de l'enfant avant l'intervention. Cela a pu freiner son énonciation dans les récits et comme l'écrit Maillart (2018), l'apprentissage de mots nouveaux est difficile pour l'enfant TDL. Eaton et al. (1999) (cités par Veneziano & Hudelot, 2006) expliquent que le fait de poser des questions à l'enfant au fur et à mesure des « scénettes » lui demande moins d'élaboration langagière, ce qui peut expliquer pourquoi l'enfant observée a mentionné quelques fois « désespéré » durant les séances et n'a pas pu l'énoncer dans ses narrations, une fois en situation de monogestion (autrement dit en situation de raconter seule). Un autre résultat vient appuyer l'influence du contexte d'étayage : le récit 2 se démarque des autres récits par le nombre très faible de mentions effectuées. Ce « décrochage » a très certainement un lien avec la manière d'étayer. Dans le premier récit produit par l'enfant, bien que les mentions n'aient pas été nombreuses, elles l'étaient plus que celles du deuxième récit. L'étayage apporté par l'adulte en séance 1 a été très important, voire « maximal ». Lors de la seconde séance, plus aucune explication n'a été donnée par l'adulte, il s'est alors agit pour l'enfant de commencer à raisonner et d'être plus active. Ainsi, la production narrative a pu s'avérer plus coûteuse et a laissé moins de place à la mention d'états internes.

### **1. 3 Dissociation entre les catégories d'états internes**

La dissociation observée entre les états internes physiques et émotionnels (majoritairement employés par l'enfant) et les états intentionnels et épistémiques (moins employés), que ce soit en termes de mentions ou en termes d'argumentations,

renvoie au développement des capacités représentationnelles et de la Théorie de l'Esprit (Veneziano, 2010 ; Veneziano & Hudelot, 2006). Les états physiques et émotionnels relèvent davantage du concret, de l'observable, et sont acquis plus tôt dans le développement, contrairement aux états intentionnels et épistémiques qui relèvent plutôt de l'abstrait et sont alors compris et utilisés plus tardivement par les enfants. Par ailleurs, les inférences réalisées par l'enfant concernaient principalement des états physiques et émotionnels, ce qui peut laisser supposer qu'elle réalisait des inférences sur les états qu'elle maîtrisait. Le manque de maîtrise des états épistémiques et intentionnels peut d'ailleurs expliquer pourquoi les explications données par l'adulte à leur propos n'ont eu que très peu d'effet. Ces explications ne se situaient probablement pas dans la ZPD de l'enfant. En outre, les éléments les plus mentionnés et expliqués par l'enfant sont également les états les plus présents dans la trame narrative de *L'ami du petit tyrannosaure* : le nombre d'occurrences a pu favoriser l'apparition de certains mots dans le récit.

#### **1. 4 Difficultés d'élaboration argumentative**

La faible part des argumentations incluant des états internes parmi les énonciations totales renvoie probablement à la difficulté de la tâche d'argumentation. En effet, les évaluations initiales ont mis en évidence une production syntaxique très altérée, qui entrave l'expression de la dimension évaluative. Le score en microstructure du récit oral situé en zone pathologique et les erreurs lors des épreuves de Théorie de l'Esprit demandant une formulation de phrase en sont l'illustration. La présence de phrases dans les récits de l'enfant telles que « *i dit : je suis désolé... c'est pour tu apprends* », relèvent d'une simplification syntaxique. D'ailleurs, l'emploi de verbes de communication tels que « dire » pour exprimer des états intentionnels est un phénomène très observé chez les jeunes enfants lorsqu'ils ne maîtrisent pas encore totalement les états internes (Tager-Flusberg & Joseph, 2005). Comme l'expression de la Théorie de l'Esprit et notamment celle des fausses croyances nécessite une certaine maîtrise grammaticale permettant l'emploi de phrases complétives (Andrés-Roqueta et al., 2013 ; De Villiers & De Villiers, 2014 ; Miller, 2006), l'absence d'expression de la croyance du tyrannosaure et de sa présentation comme étant fausse n'est pas étonnante au vu des compétences langagières de l'enfant observée. Expliquer qu'une croyance est fausse est très complexe. Il s'agit de prendre en compte deux points de vue différents d'un seul et même événement, dont un ne correspondant

pas à l'état objectif des choses (Veneziano & Hudelot, 2006). Ainsi, raconter le mensonge de la souris, sa raison et toutes les conséquences que ce mensonge impliquait était très probablement trop difficile pour l'enfant. De plus, il est à rappeler que bon nombre de recherches ont expliqué que la mention explicite de fausses croyances est très rarement possible avant 10 ou 11 ans, et ce même chez des enfants tout-venants (Veneziano & Hudelot, 2006, citant Aksu-Koç & Tekdemir, 2004; Bamberg & Damrad-Frye, 1991 ; Kielar-Turska, 1999; Küntay & Nakamura, 2004).

### **1.5 Non linéarité des données entre les séances de la phase d'entraînement**

La nette augmentation des énonciations et des argumentations dès le récit 3 laisse à penser que l'intervention a commencé à porter ses fruits à cet instant. C'est d'ailleurs lors de ce même récit que les cibles ont commencé à apparaître dans la narration de l'enfant. Grâce à la lecture interactive, il est possible que l'enfant ait développé une meilleure compréhension de la structure narrative (Beaudry et al., 2019). Par les gestes, les mimiques et les dialogues effectués par l'adulte et grâce au nombre de présentations de l'album, l'enfant est très certainement devenue plus familière de l'histoire et en a accru sa compréhension et sa maîtrise, lui permettant de la raconter de manière plus aisée (Brinton & Fujiki, 2017). Cette maîtrise lui a peut-être de ce fait permis de diminuer la charge cognitive et alors de mentionner davantage d'états internes et d'argumenter davantage à propos de ces états, ce qui est d'ailleurs retrouvé dans les études de Gombert et al. (2016) et Baron et Makdissi (2018). Toutefois, cette dissociation entre les récits 1 et 2 et les récits 3 et 4 reste à nuancer. Entre le récit 2 et le récit 3 s'est écoulé un mois. Par conséquent, il n'est pas impossible que les améliorations observées ne relèvent pas entièrement de l'intervention mais d'une maturation des compétences de l'enfant.

### **1.6 Validation des hypothèses**

Pour finir, bien que la méthodologie employée ne permette pas d'obtenir des résultats significatifs, il semble que l'intervention axée sur un seul et même album a eu dans l'ensemble un effet bénéfique pour la patiente observée. Concernant l'hypothèse 1, une augmentation des états internes est effectivement notée pendant l'intervention et après l'intervention (en phase post-test), comme attendu. De même, une augmentation des argumentations concernant les états internes est remarquée en phase post-test, ce qui est conforme à la deuxième hypothèse formulée. Toutefois, durant l'intervention,

l'emploi des états internes comme argumentations n'augmente qu'en termes de nombre absolu et pas en termes de proportions. Plus généralement, la progression des cibles travaillées est trop faible pour conclure à un effet spécifique de l'intervention. Pour ce qui est des catégories d'états internes, l'intervention semble avoir été profitable pour les états physiques et émotionnels, et très peu pour les états intentionnels et épistémiques. De ce fait, les hypothèses ne sont validées que partiellement.

## **2 Limites et perspectives**

Le niveau de preuve de la méthodologie employée ne permet pas de conclure à des résultats significatifs et comporte certaines limites.

L'étude d'un sujet unique constitue une première limite. Pour ce cas de figure, il aurait été adéquat d'utiliser une méthodologie de type SCED (Single Cased Experimental Design). Cette méthodologie, adaptée aux études ne comportant que très peu de sujets (un à trois en général) permet de s'affranchir du recours au sujet ou groupe contrôle. Des mesures répétées et une intervention intensive sur chaque sujet sont prévues, dans l'optique d'éliminer les biais causés par les grands groupes (Krasny-Pacini & Evans, 2018). De ce fait, il aurait été bénéfique pour la présente étude d'augmenter le nombre de prises de mesures en pré et post-test, avec au minimum trois prises de mesures par phases. Le SCED prévoit également des mesures à distance, afin d'objectiver la présence d'un maintien de l'effet de l'intervention dans le temps (la phase « follow-up »). En considérant cela, cette étude confond les principes de la phase post-test (censée mesurer l'état des compétences du sujet immédiatement après l'intervention en l'absence de celle-ci) et ceux de la phase à distance (censée mesurer le maintien de l'effet dans le temps).

La deuxième limite concerne les albums utilisés. Dans le cas où une intervention prolongée aurait été possible, il aurait été intéressant d'utiliser davantage d'albums pour obtenir davantage de données et mesurer une éventuelle généralisation. De plus, la difficulté à apparier deux albums pour les différentes phases (pré/post-test et d'intervention) a légèrement biaisé les résultats obtenus.

Enfin, la troisième limite concerne les évaluations initiales. Pour faciliter l'interprétation des résultats, un état des lieux plus précis des compétences de l'enfant aurait pu être conduit (évaluation des capacités inférentielles et lexicales entre autres). Par exemple, une évaluation des termes renvoyant aux états internes travaillés aurait pu être

avantageuse, pour ne pas inclure un biais de « non-connaissance » comme dans la présente étude, l'usage du terme « désespoir ». A ce propos, l'emploi d'une ligne de base incluant des états internes aurait été judicieux. Cet outil, d'ailleurs très utilisé en SCED, permet de savoir si les évolutions favorables observées sont liés à l'intervention ou alors à une maturation naturelle ou à un effet placebo (Martinez Perez, Dor & Maillart, 2015).

Néanmoins, l'ensemble des résultats, bien que non significatifs et propres à une patiente unique, signent un intérêt de la lecture interactive utilisée en contexte de rééducation orthophonique pour le développement des compétences narratives et en Théorie de l'Esprit. Ces deux aspects visés par l'étude doivent être pris en considération, puisqu'ils sont prédictifs de la réussite sociale (Brinton & Fujiki, 2017) et scolaire (Van Kleeck, 2008). Les données obtenues rappellent également la forte importance de se situer légèrement au-dessus du niveau cognitif de l'enfant pour lui permettre d'élaborer des compétences (ce qui renvoie de nouveau à la notion de « ZPD » de Vygotsky) et d'apporter un étayage adapté à l'enfant, tout en s'appuyant sur l'aspect motivationnel, « chaleureux » proposé par la lecture interactive (Ducret & Saada, 2008).

Certains résultats relatifs aux données du récit auraient gagné à être comparés plus précisément aux données des séances de lecture interactive. La majorité des auteurs étudiant cette méthode insistent fortement sur l'importance de l'interaction entre l'enfant et l'adulte en contexte de lecture interactive et/ou partagée dans l'élaboration des compétences de l'enfant (Ducret & Saada, 2008 ; Barachetti et Lavelli, 2011, Brinton & Fujiki, 2017 ; Baron & Makdissi, 2019). Ainsi, une analyse plus poussée des interactions (mimiques, gestes, motivation, formulations des énoncés de chaque participant) pourrait être l'objet d'une autre étude.

Pour finir, la plupart des écrits disponibles dans la littérature à propos de la lecture interactive sont issus d'études québécoises (Baron & Makdissi, 2018, 2019 ; Thordardottir, 2019 ; Dutemple et al., 2019) ou tout simplement étrangères. Un état des lieux de la pratique de la lecture interactive auprès des orthophonistes français serait intéressant.

## V Conclusion

Cette étude de cas unique avait pour but d'étudier l'effet d'une intervention en lecture interactive sur l'expression de la Théorie de l'Esprit dans le récit d'un enfant présentant un TDL.

Les hypothèses formulées ne peuvent être validées que partiellement. Les résultats obtenus démontrent une augmentation des mentions d'états internes effectuées par l'enfant pendant et après l'intervention (en phase post-test), comme attendu. Une augmentation du recours aux états internes pour expliquer les comportements est observée durant l'intervention, en termes de nombre absolu uniquement et non en termes de proportions. L'augmentation est toutefois effective tant en nombre absolu qu'en proportions lors de la phase post-test, ce qui pourrait signifier un maintien de l'effet de l'intervention et ainsi une amélioration de la composante évaluative, mais ce résultat est à considérer prudemment du fait de la méthodologie et du matériel employé. Plus précisément, l'intervention a eu un effet bénéfique auprès de l'enfant observée pour les états internes physiques et émotionnels mais pas pour les états intentionnels et épistémiques. Très peu d'effet est observé sur les cibles de l'intervention et aucun effet n'est observé sur l'expression de la fausse croyance et sa rectification.

Ces résultats soulignent l'importance de l'interaction pour tout apprentissage et de l'impact de l'étayage apporté : il s'agit de bien calibrer l'aide apportée au patient, dans le but de se placer dans la zone proximale de développement de celui-ci afin de l'aider à développer ses compétences. De plus, les données obtenues rappellent que proposer une modélisation, c'est-à-dire des modèles verbaux à l'enfant, permet davantage d'évolution favorable que le simple fait de poser des questions sur les éléments pour lesquels des améliorations sont attendues. Il est important d'allier différents étayages : la modélisation, les questions et la discussion, mais aussi l'utilisation d'un album avec ses illustrations et son texte qui sont un appui majeur à la compréhension et à l'allègement de la tâche narrative.

Malgré une méthodologie ne permettant pas l'obtention de résultats significatifs, les conclusions de ce travail sont encourageantes. La lecture interactive gagne à être connue et utilisée en orthophonie, tant pour travailler l'expression de la Théorie de l'Esprit dans la narration que d'autres aspects langagiers. Des perspectives de recherche se dégagent de cette étude : il serait intéressant d'appliquer cette méthode à davantage de sujets, avec davantage de mesures. Un état des lieux des pratiques orthophoniques françaises en lecture interactive pourrait être lui aussi profitable.





## VI Liste des références

- Abbeduto, L., & Rosenberg, S. (1985). Children's knowledge of the presuppositions of know and other cognitive verbs. *Journal of Child Language*, 12(3), 621-641. <https://doi.org/10.1017/S0305000900006693>
- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32(3), 673-686.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth edition*. Washington DC, London : American Psychiatric Association Publication.
- Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Katsos, N. (2013). Which are the best predictors of theory of mind delay in children with specific language impairment ? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(6), 726-737. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12045>
- Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2016). DSM5 : Quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(2), 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.12.002>
- Barachetti, C., & Lavelli, M. (2011). Responsiveness of children with specific language impairment and maternal repairs during shared book reading. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(5), 579-591. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00032.x>
- Baron, M.-P., & Makdissi, H. (2018). L'intervention en lecture interactive pour favoriser le développement du discours narratif : Exemple d'intervention auprès d'une enfant concernée par le TSA. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, N° 83-84(3), 131-150.

- Baron, M.-P., & Makdissi, H. (2019). Lecture interactive et théorie de l'esprit : Agir en tant que médiateur avec l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 3-18. <https://doi.org/10.7202/1066862ar>
- Beaudry, H., Boudreau, M., & Martel, V. (2019). La lecture interactive d'albums documentaires à la maternelle : Regards sur les pratiques exemplaires. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 140-150.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE : A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bouchand, J., & Caron, J. (1999). Production de verbes mentaux et acquisition d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 52(3), 225-237. <https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3146>
- Brinton, B., & Fujiki, M. (2017). The power of stories : Facilitating social communication in children with limited language abilities. *School Psychology International*, 38(5), 523-540. <https://doi.org/10.1177/0143034317713348>
- Chabbert, I., & Guridi. (2014). *Les Super-Héros n'existent pas*. Frimousse.
- Charron, A. (2014). *Langage et Littérature Chez l'Enfant en Service de Garde Éducatif*. Montréal : PUQ.
- Daffe, V., & Nader-Grobois, N. (2011). Comportements parentaux à l'égard des émotions et des croyances et Théorie de l'Esprit chez l'enfant. In N. Nader-

- Grosbois (Ed), *La Théorie de l'Esprit : entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 301-321), Louvain La Neuve, De Boeck Supérieur.
- Desgranges, B., Laisney, M., Bon, L., Duval, C., Mondou, A., Bejanin, A., Fliss, R., Beaunieux, H., Eustache, F., & Muckle, G. (2012). TOM-15 : Une épreuve de fausses croyances pour évaluer la théorie de l'esprit cognitive. *Revue de neuropsychologie, Volume 4(3)*, 216-220.
- De Villiers, J. G., & De Villiers, P. A. (2014). The Role of Language in Theory of Mind Development. *Topics in Language Disorders, 34(4)*, 313-328.  
<https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000037>
- De Weck, G. (1998). Strategies d'étayage avec des enfants dysphasiques : Sont-elles spécifiques ? (Scaffolding Strategies with Dysphasic Children: Are They Specific?). *Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel), 29*, 13-28.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED428537>
- De Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance, Vol. 56(1)*, 91-106.
- De Weck, G., & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques : Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire ?* Paris : Elsevier-Masson.
- Ducret, J.-J., Saada, E. H., & Jamet, F. (2008). Temps, causalité et conduite du récit chez le jeune enfant. In *La littérature au préscolaire* (pp. 211-241). République et Canton de Genève, Service de la recherche en éducation (SRED).
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : Aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie, Volume 3(1)*, 41-51.
- ELAN (Version 6.0) [Computer software] (2020). Nijmegen : Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

- Farrar, M. J., Benigno, J. P., Tompkins, V., & Gage, N. A. (2017). Are there different pathways to explicit false belief understanding ? General language and complementation in typical and atypical children. *Cognitive Development, 43*, 49-66. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.02.005>
- Farrar, M. J., Johnson, B., Tompkins, V., Easters, M., Zilisi-Medus, A., & Benigno, J. P. (2009). Language and theory of mind in preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders, 42*(6), 428-441. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2009.07.001>
- Gauthier, C., & Bradmetz, J. (2005). Le développement de la compréhension des fausses croyances chez l'enfant de 5 à 8 ans. *Enfance, Vol. 57*(4), 353-362.
- Gombert, A., Bernat, V., & Roussey, J.-Y. (2016). Albums de jeunesse pour le développement d'une théorie de l'esprit. *Enfance, N° 3*(3), 329-345.
- Guay, M.-C., Gousse-Lessard, A.-S., Reid, L., & Chartrand, C. (2009). La lecture interactive : Un outil de développement et d'adaptation. In A. Charron, C. Bouchard, G. Cantin (Eds), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (147-160). Montréal : PUQ.
- Hilaire-Debove, G., & Kern, S. (2013). Evaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans trouble du langage. *A.N.A.E., 124*, 306-315.
- Jacob, S., & Maintenant, C. (2017). Les troubles spécifiques du langage oral (TSLO) chez l'enfant et leur incidence sur les relations entre pairs. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 65*(2), 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.12.003>

- Johnson, C. N., & Wellman, H. M. (1980). Children's Developing Understanding of Mental Verbs: Remember, Know, and Guess. *Child Development*, 51(4), 1095-1102. <https://doi.org/10.2307/1129549>
- Krasny-Pacini, A., & Evans, J. (2018). Single-case experimental designs to assess intervention effectiveness in rehabilitation : A practical guide. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 61(3), 164-179. <https://doi.org/10.1016/j.rehab.2017.12.002>
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City : Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Launay, L., Maeder, C., Roustit, J., & Touzin, M. (2018). *EVALEO 6-15—Batterie d'évaluation du langage oral et écrit chez les sujets de 6 à 15 ans*.
- Lavelli, M., Barachetti, C., Majorano, M., Florit, E., Brotto, C., & Miottello, P. (2019). Impacts of a shared book-reading intervention for Italian-speaking children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 00(0), 1-15.
- Le Normand, M.-T., Veneziano, E., Scripzac, A., & Testagrossa, F. (2011). Conduites narratives et Theorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques : Les effets de deux méthodes d'intervention. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 112-113, 214-221.
- Maillart, C. (2018). L'apprentissage du langage chez les enfants présentant un trouble développemental du langage (TDL). In A. Roy, B. Guillery-Girard, G. Aubin & C. Mayor (Eds), *Neuropsychologie de l'enfant: Approches cliniques, modélisations théoriques et méthodes* (pp67-81). Paris : De Boeck Supérieur.

- Maillart, C., & Orban, A. (2008). Le bilan langagier de l'enfant : Aspects théoriques et cliniques. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 20(20), 211-220.
- Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative : Story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42(10), 1414-1434. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.016>
- Martinez Perez, T., Dor, O., & Maillart, C. (2015). Préciser, argumenter et évaluer les objectifs thérapeutiques pour améliorer la prise en charge orthophonique. *Rééducation Orthophonique*, 261, 63-89. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/184602>
- Miller, A. (2006). Developmental Relationships Between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 142-154. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/014))
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education : A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Monfort, M., Juarez Sanchez, A., & Monfort Juarez, I. (2007). Une approche fonctionnelle de l'intervention langagière. *Langage et pratiques*, 39, 64-73.
- Nilsson, K. K., & De Lopez, K. J. de. (2016). Theory of Mind in Children With Specific Language Impairment : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, 87(1), 143-153. <https://doi.org/10.1111/cdev.12462>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

- Sanchez, C., & Makdissi, H. (2015). *Genèse des liens de causalité dans la narration en contexte de lecture mère-enfant*. Retrieved 09, 15, 2020, from [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/546/2015\\_3\\_Sanchez\\_Makdissi.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/546/2015_3_Sanchez_Makdissi.pdf)
- Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs : A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14(3), 301-321. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90008-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90008-2)
- Stipanivic, A., Lefebvre, M.-P., Nolin, P., Paquette, M., & Lesage, J. (2016). La relation entre le trouble primaire du langage et la théorie de l'esprit : Perspective. *Journal on Developmental Disabilities*, 22(2), 16-31. <http://oadd.org/wp-content/uploads/2016/12/41023-JoDD-22-2-v10f-16-31-Stipanivic-et-al.pdf>
- Tager-Flusberg, H., & Joseph, R. M. (2005). How Language Facilitates the Acquisition of False-Belief Understanding in Children with Autism. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 298–318). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.003.0014>
- Thommen, E. (2007). L'enfant et les phénomènes mentaux : Les théories de l'esprit. *Langage et pratiques*, 39, 9-19.
- Thommen, E., Cartier-Nelles, B., Guidoux, A., & Wiesendanger, S. (2011). Aspects typiques et atypiques du développement de la Théorie de l'Esprit. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 112-113, 145-151.
- Thordardottir, E., Rioux, E. J., Lefebvre, C., & Pinsonnault, P. (2019). *L'efficacité de la lecture partagée : Une collaboration internationale en orthophonie*. Retrieved 10, 14, 2020, from [38](https://ciusss-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

centresudmtl.gouv.qc.ca/sites/ciusscssmtl/files/media/document/19\_Affiche\_Lecture%20partage%CC%81e\_Thordardottir\_Final.pdf

- Tremblay, M., Bigras, N., & Veillette, S. (2009). Littératie familiale et stimulation du langage entre 0 et 24 mois. Les services de garde font-ils la différence ? In A. Charron, C. Bouchard & G. Cantin (Eds), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (pp.107-126). Montréal : PUQ.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the schools*, 7(45), 627-643.
- Vaugelade, A., & Seyvos, F. (2005). *L'ami du petit tyrannosaure*. Ecole des loisirs.
- Veneziano, E. (2010a). Interaction, langage et théorie de l'esprit : Liens inhérents et développementaux. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 89-118). L'Harmattan.
- Veneziano, E. (2010b). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter ? Les effets de différentes méthodes d'intervention. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Eds), *La littératie au préscolaire : Une fenêtre ouverte sur la scolarisation* (pp107-104). Presses Universitaires du Québec.
- Veneziano, E. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. *Spirale*, N° 75(3), 119-136.
- Veneziano, E., & Hudelot, C. (2005). Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étaillage : Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel)*, 42, 81-103.



Veneziano, E., & Hudelot, C. (2006). Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits : Effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Le Langage et l'Homme*, XXXXI(2), 117-138.

Witko, A., Testud, C., & Touquette, A. (2008). Situation de lecture partagée et intervention précoce en orthophonie. Une étude exploratoire pour décrire et évaluer les conduites langagières et communicatives d'enfants de 24 mois. *Glossa*, 103, 4-35.

## ANNEXE A – Déroulé des séances

Déroulé des séances de lecture interactive - L'Ami du Petit Tyrannosaure – Florence Seyvos et Anaïs Vaugelade (2005)				
	<b>SEANCE 1 (11/12/2020) Séance de modélisation :</b>	<b>SEANCE 2 (18/12/2020) Séance avec questions :</b>	<b>SEANCE 3 (29/01/2021) Séance avec questions + appel au vécu de l'enfant :</b>	<b>SEANCE 4 (04/02/2021) Séance avec questions + participation active de l'enfant :</b>
	<p>Explication des termes renvoyant aux états internes cibles</p> <p>Explication des événements (mise en avant de relations causales cibles)</p> <p>Emploi d'intonations, gestes porteurs de sens pour illustrer et soutenir la compréhension, attirer l'attention</p> <p>But : découverte de l'album et compréhension de l'histoire</p>	<p>Questions sur les raisons des événements et états internes cibles, faisant explicitement référence aux états internes.</p> <p>But : amener l'enfant à la réflexion via la discussion</p>	<p>Quelques rappels, compte tenu de la distance entre la séance 2 et la séance 3</p> <p>Questions sur les raisons des événements et états internes cibles, moins explicites.</p> <p>Exemples pour illustrer les états internes cibles en faisant appel au vécu de l'enfant</p> <p>But : identique à la séance précédente, avec ajout de la dimension « vécu de l'enfant » pour renforcer les aspects déjà travaillés</p>	<p>Questions proactives demandant à l'enfant de se prononcer sur les raisons des événements et états internes cibles</p> <p>Demander à l'enfant de lire certaines pages, répliques ou mots cibles</p> <p>But : renforcer les aspects travaillés</p>
<b>Page de titre</b>	Lire le titre à l'enfant et présenter les personnages en les pointant	Demander à l'enfant de rappeler le titre de l'histoire et le nom des personnages	Demander à l'enfant de rappeler le titre de l'histoire et le nom des personnages	Demander à l'enfant de rappeler le titre de l'histoire et le nom des personnages
<p><b>Situation initiale :</b> Ne pouvant jamais lutter contre sa faim et après avoir mangé tous ses amis, un petit tyrannosaure se retrouve entièrement seul -&gt; cela provoque chez lui une grande <b>tristesse</b> et un <b>désespoir</b> important.</p> <p><b>Cibles :</b> <b>Tristesse</b> <b>Désespoir</b> <b>Relation causale les incluant</b></p>	<p>p.1/2. : Laisser le temps à l'enfant d'observer l'illustration (le tyrannosaure pleure)</p> <p>p.3/4. : Mimer le désespoir, la tristesse.</p> <p>p. 5/6. : - Attirer l'attention de l'enfant sur l'illustration (tyrannosaure qui pleure) et expliquer la raison de la tristesse et du désespoir. - Expliquer le terme « désespéré » : « quand on est désespéré, on est très triste, on a l'impression qu'il n'y a plus aucune solution, plus aucun espoir »</p>	<p>p.1/2. : Laisser le temps à l'enfant d'observer l'illustration (le tyrannosaure pleure)</p> <p>p. 3/4. : Mimer le désespoir, la tristesse.</p> <p>p.5/6. : Demander « pourquoi il se sent triste et désespéré ? ». Si réponse manquant de précision, expliquer.</p>	<p>p.1/2. : Demander « tu te souviens pourquoi il n'avait pas d'ami ce tyrannosaure ? »</p> <p>p.3/4. : Après avoir lu, demander « qu'est-ce qui se passait à chaque fois ? » Mimer le désespoir, la tristesse</p> <p>p.5/6. : Demander « comment se sent le petit tyrannosaure ? ».</p>	<p>p.3/4. : commencer à lire puis laisser l'enfant finir de raconter la double page</p> <p>p.5/6. : - Avant de lire, demander « comment se sent le tyrannosaure ? » / discussion pour obtenir honte/désespéré/triste - Laisser l'enfant lire</p>
<p><b>Dynamique de l'action (élément venant perturber le cadre) :</b></p> <p>Une souris arrive d'une autre forêt, elle tient à sa main une valise.</p>	<p>p.6/7. : - Expliquer la raison de la peur - Expliquer la raison de la volonté de la souris de lui venir en aide</p>	<p>p.6/7. : - Demander « pourquoi il a peur ? » - Demander « pourquoi elle veut lui faire un gâteau ? »</p>	<p>p. 6/7. : - Demander « comment il se sent ? » - Demander « et la souris, pourquoi elle ne bouge pas ? »</p>	<p>p.6/7. : - Avant de lire, demander « comment il se sent ? » - Demander « et la souris, pourquoi elle ne bouge pas ? »</p>

<p>Le tyrannosaure prend <b>peur</b> en la voyant -&gt; il pense qu'il va encore lui faire du mal.</p> <p>Elle <b>veut</b> lui apprendre à faire des gâteaux -&gt; pour que le tyrannosaure ne mange plus jamais ses amis, et ainsi, qu'ils deviennent amis.</p> <p><b>Cibles :</b> <b>Peur</b> <b>Volonté de devenir amis</b> <b>Relations causales les incluant</b></p>				
<p><b>Force formatrice (tentatives de résolution du problème) :</b></p> <p>Pendant 3 jours, la souris et le tyrannosaure vont cuisiner des gâteaux.</p> <p>Le 1<sup>er</sup> jour, le tyrannosaure trouve le temps long et finit se jette sur la souris -&gt; il a <b>honte</b>.</p> <p>Le 2<sup>e</sup> jour, il se met à pleurer en criant qu'il veut manger la souris. Mais elle le rassure, elle a confiance.</p> <p>Le 3<sup>e</sup> jour, la souris arrive avec un drôle d'air et le bras dans le plâtre. Elle annonce qu'elle ne va pas pouvoir faire de gâteau et qu'il va devoir la manger. = <b>Fausse croyance</b>.</p> <p><b>Cibles :</b> <b>Honte</b> <b>Croire que la souris a le bras cassé</b> <b>2 relations causales les incluant</b></p>	<p>p.13/14. : - Mimer la honte et pointer l'expression du tyrannosaure - Expliquer le terme « honte »</p> <p>p.17/18. : - Pointer le plâtre et l'expression de la souris. - Expliquer que le petit tyrannosaure pense qu'elle a le bras cassé.</p>	<p>p.13/14. : - Demander « pourquoi il a honte ? ». Si réponse non adéquate/pas assez précise, expliquer.</p> <p>p.17/18. : - Demander « qu'est-ce qu'elle a la souris ? » - Demander « il va la manger ? » - Demander « Qu'est-ce qu'il croit le petit tyrannosaure ? »</p>	<p>p.13/14. : - Demander « comment se sent le petit tyrannosaure ? » (on attend « honte ») - Donner un exemple « Toi, par exemple, si tu fais du mal à une copine, tu sais que c'est pas bien, tu vas avoir honte ».</p> <p>p. 15/16. : - Demander « comment il se sent le petit tyrannosaure ? » (on attend « désespéré »).</p> <p>p.17/18. : - Demander « pourquoi elle a l'air bizarre la souris ? » - Demander « tu crois que c'est vrai ça ? » - Demander « pourquoi il lui demande la recette le tyrannosaure ? »</p>	<p>p.13/14. : - Demander à l'enfant de lire ce que dit Molo. - Demander à l'enfant de lire « honte »</p> <p>p.15/16. : - Demander à l'enfant de lire la réplique du petit tyrannosaure. - Demander comment il se sent.</p> <p>p.17/18 : - Questionner sur l'événement « Qu'est-ce qui va se passer ? ». On attend la mise en avant de la fausse croyance.</p>
<p><b>Force équilibrante (résolution du problème) :</b></p> <p>Le tyrannosaure décide de cuisiner un gâteau seul. Il y parvient et ne mange pas son amie.</p> <p>La souris se débarrasse de son plâtre, en réalité elle n'avait pas le bras cassé. Elle a menti-&gt; <b>elle voulait qu'il apprenne seul afin</b></p>	<p>p. 23/24. : - Expliquer la raison du mensonge de la souris - Expliquer que le petit tyrannosaure a cru qu'elle avait vraiment le bras cassé</p>	<p>p. 23/24. : - Demander « Pourquoi a menti Molo ? » - Demander « ça veut dire quoi mentir ? »</p>	<p>p.23/24. : - Demander « Qu'est-ce qu'elle a fait Molo ? » - Faire appel au vécu de l'enfant « tu mens parfois ? » - Demander « est-ce que Molo a eu raison de mentir ? »</p>	<p>p.23/24. : -Demander à l'enfant de lire le passage avec la levée de la fausse croyance. -Discussion à propos du mensonge (« c'est bien de mentir ? » « elle a eu raison de mentir ? » « pourquoi . »)</p>

<p>qu'ils deviennent amis. = Levée de la fausse croyance.</p> <p><b>Cibles :</b> <i>Volonté de tromper le tyrannosaure pour devenir amis</i> <i>Une relation causale incluant la fausse croyance et la levée de la fausse croyance</i></p>				
<p><b>Situation finale</b></p> <p>Amis pour la vie = heureux/contents</p> <p><b>Cibles :</b> <i>Joie</i> <i>Relation causale l'incluant</i></p>	<p>Expliquer la raison de leur bonheur</p>	<p>Demander « pourquoi ils sont heureux ? »</p>	<p>Demander « comment ils se sentent ? »</p>	<p>Avant de lire, demander « comment ils se sentent ? »</p>
	<p><b>Récit de l'enfant   Consigne :</b> « Maintenant j'aimerais que ce soit toi qui racontes l'histoire, avec tes mots à toi, comme si tu la racontais à quelqu'un qui ne la connaissais pas. Tu as le droit de regarder le livre, les images, mais il ne faut pas lire ce qui est écrit. »</p>	<p><b>Récit de l'enfant   Consigne :</b> « Maintenant j'aimerais que ce soit toi qui racontes l'histoire, avec tes mots à toi, comme si tu la racontais à quelqu'un qui ne la connaissais pas. Tu as le droit de regarder le livre, les images, mais il ne faut pas lire ce qui est écrit. »</p>	<p><b>Récit de l'enfant   Consigne :</b> « Maintenant j'aimerais que ce soit toi qui racontes l'histoire, avec tes mots à toi, comme si tu la racontais à quelqu'un qui ne la connaissais pas. Tu as le droit de regarder le livre, les images, mais il ne faut pas lire ce qui est écrit. »</p>	<p><b>Récit de l'enfant   Consigne :</b> « Maintenant j'aimerais que ce soit toi qui racontes l'histoire, avec tes mots à toi, comme si tu la racontais à quelqu'un qui ne la connaissais pas. Tu as le droit de regarder le livre, les images, mais il ne faut pas lire ce qui est écrit. »</p>

## ANNEXE B – Résultats des évaluations initiales

### 1 Epreuve pragmatique

Résultats

	Score Brut	1	2	3	4	5	6	7
Total Pragma Reconnaissance émotions	5/5							
Total Pragma Reconnaissance situations	5/5							
Total Pragma Compréhension situations	1/5							
<b>Score Total Emotions</b>	<b>11/15</b>		X					

	Score Brut	1	2	3	4	5	6	7
Total Pragma Compréhension situations TOM 1 <sup>er</sup> niveau	3/3							
Total Pragma Compréhension situations TOM 2 <sup>ème</sup> niveau	2/4							
<b>Score Total Théorie de l'esprit</b>	<b>5/7</b>				X			

	Score Brut	1	2	3	4	5	6	7
Score Compréhension intonation	4/4							X
Score Pragmatique au quotidien	2/4		X					
Score Pragmatique en production	4/5			X				
<b>Score Total PRAGMATIQUE (toutes sous-épreuves confondues)</b>	<b>26/35</b>		X					

### 2 Epreuve de récit oral

#### 1. MACROSTRUCTURE

	Totaux	1	2	3	4	5	6	7
Processus de bornage	1/2							
Exposition	5/11		X					
Elément déclencheur	1/2							
Développement	3/7		X					
Conclusion	3/5			X				
Inférences	4						X	
Erreurs sur identification	1							

	Score Brut	1	2	3	4	5	6	7
<b>Score Total Macrostructure Trame narrative à l'oral</b>	<b>12/25</b>		X					
Nombre de mots	164					X		

## 2. MICROSTRUCTURE

ANALYSE QUANTITATIVE	Total Microstructure à l'écrit : éléments microstructurels adaptés	Taux en % / nombre de mots	1	2	3	4	5	6	7
FlexV - Verbes conjugués	24	14.6 %						X	
Synt Pr Sjt	2	1.2 %		X					
Syntaxiques autres	2	1.2 %	X						
Lexicaux	7	4.3 %	X						

Relative (PsR)	0	0 %	X						
Complétives	0	0 %	X						
Circonstancielles	4	2.4 %						X	
% Total subordonnées		2.4 %					X		

Connecteurs logiques	5	3 %						X	
Marqueurs temporels	6	3.7 %			X				
Adverbes (Hors marqueurs temporelles)	0	0 %	X						
Présentatifs	0	0 %							X
Total	50	30.5 %	X						

## 3. DIVERSITE

	Nombre	%	1	2	3	4	5	6	7
Co-référents syntaxiques	3	1.8	X						
Co-référents nominaux	2	1.2		X					
Connecteurs logiques	2	1.2		X					
Marqueurs temporels	2	1.2		X					

% Diversité lexicale	5.5 %
----------------------	-------