



HAL
open science

Comprendre l'implicite en maternelle : en lien avec le développement des capacités de théorie de l'esprit

Elsa Sillero

► **To cite this version:**

Elsa Sillero. Comprendre l'implicite en maternelle : en lien avec le développement des capacités de théorie de l'esprit. Education. 2022. dumas-03924012

HAL Id: dumas-03924012

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03924012>

Submitted on 5 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire soutenu publiquement par :
SILLERO Elsa

COMPRENDRE L'IMPLICITE EN MATERNELLE

En lien avec le développement des capacités de théorie de l'esprit

**Mémoire présenté dans le cadre du
Master 2 MEEF mention 1^{er} degré**

2021 – 2022

En présence d'un jury composé de

Tuteur mémoire Inspé : Prof. Dr. ROMERO Margarida.

Directrice du Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Education (LINE).

Tuteur Éducation Nationale : PEMF. Mme Gwladys CHALME

Table des matières

Résumé	3
Abstract	4
1. Introduction	5
2. Revue de littérature	7
2.1. Pourquoi et comment travailler l'implicite en maternelle ?	7
2.1.1. La place du langage au sein des programmes en vigueur	7
2.1.2. Prendre en compte les obstacles liés à la compréhension du récit.....	8
2.1.3. Quelles pédagogies et quels outils utiliser pour travailler la compréhension de récit ?..	9
2.2. Théorie de l'esprit au sein du développement de l'enfant	12
2.2.1. Définir le concept de théorie de l'esprit et son lien potentiel avec l'implicite.....	12
2.2.2. Evaluer le niveau d'acquisition de théorie de l'esprit	13
3. Problématisation et hypothèses.....	15
4. Méthodologie.....	16
4.1. Participants	16
4.2. Instruments de recherche	16
4.3. Démarche méthodologique.....	18
4.4. Recueil des données.....	21
4.5. Démarche d'analyse	23
5. Résultats.....	25
6. Discussion	29
7. Conclusion	31
8. Références.....	32
9. Annexes	36

Résumé

Au cycle 1, les élèves de grande section ne possèdent pas encore les compétences nécessaires à la lecture mais doivent être capables en fin de cycle de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu (MEN, 2021). Afin d'être armés pour le CP, un travail est mené pour renforcer leurs compétences tant narratives qu'inférentielles. C'est à cet âge-là que se développent progressivement les capacités de théorie de l'esprit. Étant la capacité à inférer des états mentaux à autrui, l'acquisition des capacités de théorie de l'esprit joue un rôle dans la compréhension d'implicites.

Ce travail de recherche s'intéresse aux variables qui occasionnent des écarts de niveau entre les élèves afin de mettre en place une différenciation pédagogique adaptée à chacun. En effet, les programmes du cycle 1, précisent que l'école doit s'adapter aux jeunes enfants en s'adaptant notamment à leur développement respectif (MEN, 2021).

Pour réaliser cette étude, les instruments de recherche permettent à la fois d'évaluer le niveau d'acquisition de théorie de l'esprit (par le biais des tâches de fausses croyances) et le niveau de compréhension d'implicites (à l'aide d'un album).

Les résultats de cette recherche révèlent que le niveau de compréhension d'implicites d'un élève de GS dépend de son niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit.

Mots clés : capacités de théorie de l'esprit, compréhension d'implicites, différenciation pédagogique.

Abstract

In kindergarten, year one's students do not yet have the necessary reading skills, but by the end of the cycle they should be able to understand written texts without any other help than the language they hear (MEN, 2021). In order to be prepared for first grade work is done to strengthen their narrative and inferential skills. It is at this age that theory of mind skills are gradually developed. Being the ability to infer mental states to others, the acquisition of theory of mind skills plays a role in the understanding of implicit information.

This research work focuses on the variables that cause differences in level between students in order to set up a pedagogical differentiation adapted to each one. Indeed, kindergarten's programs specify that the school must adapt to young children by adapting to their respective development (MEN, 2021).

In order to carry out this study, the research instruments allow for the evaluation of both the level of theory of mind acquisition (through false belief tasks) and the level of implicit comprehension (through an album).

The results of this research reveal that the level of implicit understanding of year one's student depends on his level of acquisition of theory of mind abilities.

Key words: theory of mind skills, implicit understanding, pedagogical differentiation.

1. Introduction

Je suis professeure des écoles stagiaire dans une classe de grande section, le dernier niveau du cycle 1. Une de mes principales préoccupations est la réussite de tous mes élèves. J'entends par « réussite » que chacun puisse évoluer et progresser dans les apprentissages à son rythme. Pour cela, je m'intéresse aux enjeux de l'école maternelle et notamment à la maîtrise du langage. Les élèves de grande section ne possèdent pas encore les compétences nécessaires à la lecture mais doivent être capables en fin de cycle de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu (MEN, 2021). Le Ministre de l'Éducation nationale (2017) précise que « pour que les enfants qui fréquentent l'école maternelle puissent quitter cette école en ayant les usages des livres et l'envie de lire, il est fondamental qu'ils aient appris à écouter et à comprendre de nombreuses histoires ».

Une enquête a été réalisée durant d'année scolaire 2013-2014, dans 131 classes, sur 2507 élèves. Les résultats concernant leur niveau de compréhension se sont avérés mauvais. Les élèves ont été évalués au début et à la fin du CP, ainsi qu'à la fin du CE1. L'étude avait pour objectif d'identifier les composantes didactiques des pratiques enseignantes qui favorisent les progrès des élèves de cours préparatoire dans le domaine du lire-écrire. En ce qui concerne la compréhension des textes, l'observation des classes a permis d'identifier que les élèves évalués ont peu progressé en compréhension puisque 40% d'entre eux se situent en-dessous de la moyenne aux évaluations de fin de CP. Ce résultat met en lumière un aspect crucial des habiletés nécessaires en lecture : les compétences de décodage et de compréhension se développent simultanément, toutefois il est nécessaire qu'elles soient différenciées pour les plus jeunes élèves. Cette étude montre ainsi que les difficultés en compréhension portent sur les traitements inférentiels (Bishop et al., 2015). Ces remarques rejoignent les travaux de Van den Broek et al., (2005) : « les habiletés de compréhension doivent être développées de manière continue dès les premières années de la scolarité, sans attendre que les élèves soient capables de lire seuls. Au contraire, ce sont les progrès en compréhension de textes entendus qui faciliteront les progrès en compréhension de textes lus en autonomie ».

Prenant en compte ce constat, en tant que professeure des écoles débutante dans le métier, je cherche quelles sont les variables qui pourraient influencer la capacité de compréhension d'implicites afin d'adapter mon enseignement à mes élèves. Je me demande notamment si le développement de l'enfant peut expliquer des différences interindividuelles en compréhension

d'implicites notamment le développement de leurs capacités de théorie de l'esprit. Par le biais d'un protocole expérimental, j'aimerais trouver des réponses à ce questionnaire afin d'adapter mon enseignement en mettant en place une différenciation pédagogique qui pourrait permettre à mes élèves de progresser chacun à leur rythme. En effet, comme le précise les programmes du cycle 1, l'école doit s'adapter aux jeunes enfants en s'adaptant notamment à leur développement respectif.

2. Revue de littérature

Afin de mener à bien ce questionnement, les recherches qui suivront seront orientées dans un premier temps sur la façon de travailler l'implicite en maternelle. Pour cela, il faudra comprendre la place du langage dans les programmes en vigueur et définir la notion d'implicite au sein des apprentissages en maternelles. Ainsi, nous chercherons quelle méthodologie est utilisée pour travailler l'implicite en maternelle. Nous mettrons en avant les obstacles de compréhension face auxquels les élèves sont confrontés. Dans un second temps, nous nous intéresserons au développement des capacités de théorie de l'esprit chez les enfants. Nous mettrons en lumière ce que les auteurs avancent sur ces capacités en lien avec l'implicite. Pour finir, nous chercherons comment ces capacités de théorie de l'esprit sont évaluées.

2.1. Pourquoi et comment travailler l'implicite en maternelle ?

2.1.1. La place du langage au sein des programmes en vigueur

Le langage correspond à un ensemble d'activités donnant l'occasion à l'élève de parler, écouter, réfléchir, essayer de comprendre puis plus tard lire et écrire. Les programmes du cycle 1 lui ont toujours accordé une place primordiale. Ceux de 2002, plaçaient la maîtrise du langage « au centre des apprentissages ». Ceux qui ont suivi (2008), le désignaient comme étant le « pivot des apprentissages ». Par la suite, les programmes de 2015 insistent en précisant « la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous ». Enfin, les programmes en vigueur (2021) préconisent d'offrir aux élèves une fréquentation de la langue écrite afin de les guider dans la compréhension de leur contenu. L'enseignant met en place de multiples situations afin de permettre aux élèves de s'approprier le langage à travers deux composantes : l'oral et l'écrit. L'élève doit être capable en fin de cycle de « comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu » (MEN, 2021).

Le récit permet à la fois d'évaluer le langage de l'enfant dans ses aspects syntaxiques et sémantiques mais également d'évaluer sa capacité à inférer des états mentaux à un personnage de fiction (Veneziano, 2010). À travers les trois objectifs : parler, parler dans le thème et parler longtemps, définis par Péroz (2018), les élèves accèdent aux compétences langagières conversationnelles, linguistiques et discursives. Les compétences conversationnelles se développent suite à la prise de parole de l'élève au sein du groupe tout en respectant les règles préalablement établies. Les compétences linguistiques correspondent à la maîtrise de la syntaxe,

à la réutilisation à bon escient du lexique et à la construction correcte de la phrase. Les compétences discursives renvoient à la maîtrise des différentes formes de discours.

Un des enjeux de l'école maternelle est d'habituer les élèves « à la réception de langage écrit, afin d'en comprendre le contenu » (MEN, 2015). Toutefois, les élèves ne bénéficient pas toujours de situations d'apprentissage progressives sur l'année et tout au long de la scolarité du cycle 1. Les démarches mises en œuvre par les enseignants ne sont pas toujours adaptées.

2.1.2. Prendre en compte les obstacles liés à la compréhension du récit

Certains obstacles émanent directement du récit. Selon Van den Broek et al. (2005) l'activité de compréhension, mettant en jeu de nombreuses compétences, est complexe. Comprendre demande au lecteur un effort d'interprétation des informations, en utilisant à la fois ce qui est explicite dans le texte et ses propres connaissances, en effectuant des « opérations inférentielles de mise en lien des différents éléments ». Lécullée (2017, p.18) et Dorner & Schneider (2021) s'accordent pour dire que la présence d'implicites dans les récits constitue un obstacle dans la compréhension de ce dernier. En effet, tout ce qui n'est pas directement dit ou montré, autrement dit tout ce qui n'est pas présent dans les textes pose des problèmes de compréhension.

Selon Lécullée (2017, p.14-15), le MEN (2017), Péroz (2018) et Dorner & Schneider (2021) une des principales difficultés émane de la compréhension des personnages. Pour le jeune enfant, il est souvent très difficile de saisir que les changements qui affectent le personnage et les événements qui se succèdent forment un tout constituant une seule et même histoire. Lécullée (2017) explique que l'élève doit se saisir des émotions, intentions, désirs qui ne sont pas les siens et cela suppose de faire une projection dans les états mentaux des autres personnages. Ce travail de décentration est difficile pour un enfant étant dans une période empreinte à l'égoïsme. Dorner et Schneider (2021) ajoutent que l'identification du personnage en tant qu'acteur permanent de l'histoire n'est pas une évidence pour certains élèves et lorsqu'elle n'est pas comprise, la compréhension est plus difficile. Pour pallier à ces difficultés, Dorner et Schneider (2021) et Péroz (2018) proposent d'étudier les personnages, leurs caractères, les liens qui les unissent. Ils suggèrent également de d'explicitier l'implicite par le biais de questionnement et d'échanges langagiers.

Selon le Ministre de l'Éducation nationale (2017), une difficulté face à laquelle la plupart des élèves de grande section font face est l'appréhension de l'histoire dans sa globalité. En effet,

Lécullée (2017, p16) affirme que « outre la compréhension de situations prises isolément, l'enjeu pour l'enfant est de percevoir l'évolution des actions et la continuité chronologique. Cette dernière étant mise à rude épreuve par la vision fragmentée qu'offre l'album ». Toutefois, le principal obstacle n'est pas lié à la chronologie mais aux éléments logiques et de causalité. La chute ajoute notamment des difficultés de compréhension, étant un élément provoquant une rupture temporelle et recourant parfois à l'implicite pour arriver à ses fins humoristiques.

Des difficultés peuvent également être extérieures au récit et provenir de l'enfant. En effet, la prise de parole peut s'avérer être un obstacle pour certains élèves. Des difficultés émanent directement de la culture et langue maternelle de l'élève lorsqu'elle est différente de celle de l'école (Florin, 1986 ; Péroz, 2018). Il est donc nécessaire de soutenir l'intervention des petits parleurs. Cèbe & Goigoux (2018), Dorner & Schneider (2021) et Péroz (2018) avancent enfin que le vocabulaire peut être une source de difficulté de compréhension du récit. Ainsi, il est important d'expliquer le lexique inconnu par les élèves lors d'une séance décrochée. Le manque de référence et d'expérience des élèves peuvent expliquer leur incapacité à se construire des représentations mentales. Il est donc nécessaire, qu'avant certaines rencontres d'ouvrages, ils se bâtissent une première culture littéraire (Lécullée, 2017, p.15).

D'autres obstacles de compréhension émanent eux des choix didactiques, provenant de l'enseignant comme la manière de raconter l'histoire ou encore de l'auteur, par ses choix didactiques dans l'écriture du récit. Lécullée (2017, p.17) indique que les choix narratifs tels que « montrer ou raconter » peuvent faire obstacle à la compréhension. La manière dont le récit commence et se termine peut également constituer des difficultés de compréhension pour certains élèves. Les illustrations, lorsqu'elles sont présentes, peuvent déranger, voir entraver la compréhension. En effet, les élèves ne font pas forcément le lien entre ce qui est dit et ce qui est montré.

2.1.3. Quelles pédagogies et quels outils utiliser pour travailler la compréhension de récit ?

Pour répondre aux obstacles de compréhension cités précédemment, nous allons voir quelles pédagogies sont proposées par divers auteurs.

Selon le Ministre de l'Éducation National (2017), deux points sont à prendre en compte dans l'apprentissage de la compréhension des récits de fiction à l'école maternelle. Le premier concerne le personnage principal, le repérer et reconnaître à travers les transformations qui

l'affectent (comme l'apprentissage de la maîtrise de ses émotions), comprendre ses états mentaux (tels que ses motivations) et les relations qu'il entretient avec les autres personnages. Bishop & Joole (2012) sont en accord avec cette idée selon laquelle l'identification des désirs et états mentaux des personnages constitue la clé de la compréhension du récit. Tauveron (1999) précise qu'il s'agit d'être capable d'identifier leurs rôles respectifs dans l'action et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue. Le second concerne la compréhension des faits du récit comme les relations de causalités entre événements et leur chronologie. Cela suppose de les hiérarchiser selon leur importance tout en gardant en mémoire la situation initiale, la trame principale et la chute en tant qu'un ensemble cohérent (MEN, 2017). Cèbe & Goigoux (2018) et Van den Broek & al (2005) prennent en compte le rôle des inférences dans la compréhension du récit. En effet, ils ajoutent que comprendre c'est aussi construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble des informations (qui sont dites et qui ne sont pas dites). Oakhill & Cain (2004), dans cette même idée, explique que pour parvenir à élaborer cette représentation, « les lecteurs doivent identifier et établir les relations significatives entre les parties du texte, plus particulièrement en effectuant des inférences ».

Pour travailler le langage et la compréhension de texte avec des élèves de maternelle, il existe diverses pédagogies. La méthode Narramus (Cèbe et Goigoux, 2018) a pour objectif d'apprendre à comprendre et à raconter une histoire pour tous les niveaux de la maternelle jusqu'au début du CP. Une étude (Roux-Baron et al., 2017) montre les effets de cette méthode dans le cadre d'une évaluation basée sur l'observation de classes de maternelle issues de réseau d'éducation prioritaire. La compréhension du langage écrit, les compétences narratives et les acquisitions lexicales de 990 élèves ont été mesurées à six reprises au cours de l'année. Les résultats mettent en lumière que les élèves ayant bénéficié de la méthode Narramus obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats que leurs camarades n'en ayant pas bénéficié et ce sur l'ensemble des dimensions évaluées. De plus, il est précisé que ces différences se creusent au fil de l'année. Cette méthode consiste à faire mémoriser aux élèves le vocabulaire, leur faire acquérir de nouvelles tournures syntaxiques, retenir les idées principales, s'interroger sur les pensées des personnages et comprendre l'implicite du récit pour être capable de raconter l'histoire. Cèbe & Goigoux (2018) suggèrent, dans un premier temps, de mener un travail sur la représentation mentale que les élèves ont de l'histoire, ils ne découvrent que plus tard les illustrations. Cette pédagogie, différente de l'ordre classique de la lecture, permet de développer chez les élèves des compétences inférentielles. Ces derniers sont invités à rendre explicite ce qui est implicite dans l'histoire. Giasson (2003) et Péroz (2018, p.36) s'accordent avec ces

auteurs sur le fait que la compréhension de texte passe par la mémorisation de l'histoire et donc par le rappel de ce dont les élèves se souviennent. Ils n'accordent toutefois pas d'importance à l'ordre chronologique dans les premières séances, cet objectif étant visé après plusieurs séances seulement.

Il est pertinent de s'intéresser à la pédagogie de l'écoute développée par Péroz (2018) étant donné que le travail sur la compréhension de texte s'établit lors des séances de langage. Une étude de 2017, ayant été réalisée au sein d'écoles maternelles d'un secteur REP+, met en lumière les bienfaits de cette pédagogie. En effet, l'évaluation diagnostique en CP témoigne « d'un taux de réussite de 79% des items testés quand l'ensemble des élèves testés se situe autour des 59% ». Péroz (2018) conseille, pour mener à bien une séance de langage, de porter son attention sur certains aspects didactiques tels que le dialogue pédagogique, le format de séance, la question des supports, la prise en compte des difficultés, la séquence didactique. Sa pédagogie a pour objectif de développer les compétences suivantes : parler, parler dans le thème, parler longtemps. Vygotsky (1997) accorde de l'importance à la pratique l'expression orale en précisant que le langage entendu n'est pas suffisant à lui seul pour développer des compétences langagières. Il est souligné par Péroz (2018, p.25) que les élèves « ont le droit de répéter ou de reformuler ce qui a été dit par les autres » dans l'objectif de les encourager à produire du langage oral. Cette démarche propose une mise en retrait de l'enseignant pour libérer le langage de ses élèves et être pleinement à leur écoute. François (2004) précise également l'importance de laisser les élèves réfléchir pour construire leur propre discours en limitant les interventions de l'enseignant. Péroz (2018) et le MEN (2017) sont en accord en ce qui concerne l'avantage de ne pas montrer les illustrations pendant la lecture. En effet, cette démarche permet à l'élève de se construire un langage intérieur convoquant des images mentales. Dans ce sens, pour mobiliser leur travail de compréhension, ils doivent apprendre à accepter de pas avoir recours à des iconographies.

Issue de la lecture à dévoilement progressif (Bon, 1982 ; Tauveron, 2002, cités par Bishop, 2016), la lecture pas à pas est une autre pédagogie, proposée par Bishop (2016), permettant de travailler la compréhension de texte avec les élèves. Cette démarche consiste à dévoiler la lecture progressivement en effectuant des arrêts permettant d'accompagner l'élaboration des représentations mentales des élèves. Le texte, découpé en fonction des nœuds de compréhension, est lu à haute voix par l'enseignante. Ces nœuds correspondent à des moments offrant plusieurs alternatives distinctes aux élèves ou qui sont intéressants dans l'évolution de la tension narrative. Ainsi, lors de chaque arrêt, une question inférentielle est posée. Trois types

de questions sont proposées. Les questions de rétrospection permettent de reformuler et expliciter ce qu'il s'est passé antérieurement afin de faire du lien avec l'évènement actuel et mieux comprendre les liens de cause à effet. Les questions de clarification permettent d'explicitier un élément du récit. Enfin, les questions d'anticipation sont propices à la réflexion sur ce qu'il va se passer par la suite. Les élèves émettent des hypothèses sans que l'enseignante valide leurs réponses. Ce recueil d'hypothèses lui permet de contrôler la manière dont les élèves élaborent leurs représentations mentales ainsi que leurs capacités à faire des inférences et à relier les éléments du texte avec leurs connaissances. Cette pédagogie a porté ses fruits auprès de jeunes élèves de CP, dans une zone d'éducation prioritaire de la région parisienne. En effet, le guidage de la compréhension leur a permis de se construire une représentation cohérente de l'histoire proposée par l'enseignant.

À ce stade de nos recherches, nous en savons davantage en ce qui concerne l'enseignement de la compréhension de récit en maternelle. Il est maintenant temps de s'intéresser au développement de l'enfant et plus précisément aux capacités de théorie de l'esprit.

2.2. Théorie de l'esprit au sein du développement de l'enfant

2.2.1. Définir le concept de théorie de l'esprit et son lien potentiel avec l'implicite

Selon Thommen (2001), avant trois ans, l'enfant ne dissocie pas sa propre perception de celle des autres, il a une pensée dite égocentrique. Ainsi, il pense qu'autrui a la même perception que lui et de ce fait que nulle autre n'existe. Ce n'est que plus tard que l'enfant comprendra que la perception diffère selon le point de vue. Progressivement, aux alentours de ses 5 ans, il dissociera ses propres représentations mentales de la réalité (Flavell, 2001). Cette distinction est le point de départ sur lequel vont se construire les capacités de théorie de l'esprit (Astington, 1993). Le concept de théorie de l'esprit désigne la capacité à inférer des états mentaux à soi-même et à autrui, capacité qui nous permet d'interpréter et de prédire le comportement de nos pairs dans une situation donnée (Duval et al., 2011). Au fil de son développement, l'enfant devient capable de saisir des états mentaux, tels que les désirs, les émotions, les croyances, les intentions, les perceptions et il différencie progressivement sa propre perspective de celle d'autrui (Astington et Baird, 2005 ; Perner, 1991 ; Wellman et al., 1995 ; Dortier, 2006, p.90).

Wellman et al., (2001) ajoutent qu'entre 4 et 5 ans, la compréhension des fausses croyances de premier ordre s'acquiert, l'enfant est non seulement en capacité de se représenter la pensée

de l'autre mais également d'accéder à d'autres croyances en dépassant son état de connaissance et sa perception. Wimmer et Perner (1983) ont réalisé une expérience sur les fausses croyances où l'enfant doit inférer une fausse croyance à un personnage. En effet, il lui est demandé de déterminer dans quel placard un personnage va chercher un objet alors qu'il a été changé de place pendant son absence. L'enfant a connaissance de l'endroit où se trouve l'objet mais doit dissocier sa propre connaissance de celle du personnage pour répondre correctement à la tâche. La théorie de l'esprit évolue afin de permettre de comprendre ce type de conflit cognitif. Alors que pour certains auteurs la compréhension des fausses croyances de deuxième ordre est acquise à partir de cinq ans (Frith U et Frith C, 2003), d'autres affirment qu'elle est acquise plus tard, vers 6-7 ans (Wimmer et Perner, 1983). Elle correspond à la capacité de penser à ce que quelqu'un d'autre pense à propos de la pensée d'une autre personne (Sullivan et al., 1994, cités par Hutchins et al., 2014). Charman & Shmueli-Goetz (1998) affirment qu'il existe « une forte corrélation entre leur théorie de l'esprit et certains aspects spécifiques de leur compétence pragmatique, tel que l'usage des stratégies référentielles au cours de récits élaborés à partir de livres illustrés ».

2.2.2. Evaluer le niveau d'acquisition de théorie de l'esprit

Pour évaluer les capacités de théorie de l'esprit, il existe une batterie *Theory of Mind Inventory* composée de 15 questions réparties en 9 tâches (Hutchins et al., 2014) :

Emotion Recognition Task vise à évaluer la reconnaissance des états émotionnels par les enfants. Plus précisément, on demande aux enfants d'identifier un visage heureux, triste, en colère et effrayé. *Desire-Based Emotion Task* vise à évaluer la compréhension des désirs par les enfants. Plus précisément, cette tâche est conçue pour exploiter les éléments de compréhension du fait que les gens soient heureux lorsque leurs désirs sont satisfaits (e.g., Wellman, 1988 ; Wellman et Banerjee, 1991 ; Wellman et Bartsch, 1994, cités par Hutchins et al., 2014). *Belief- and Reality-Based Emotion and Second Order Emotion Task* a été adaptée (Hadwin et al., 1996, cités par Hutchins et al., 2014) pour évaluer la compréhension du fait que les croyances, ainsi que les événements contraires aux croyances, peuvent provoquer des émotions.

Seeing Leads to Knowing Task vise à évaluer la connaissance qu'ont les enfants de l'influence des perceptions sur les croyances. Les enfants qui acquièrent cette compréhension devraient être capables d'attribuer la connaissance ou l'ignorance à un observateur selon que celui-ci a pu accéder à l'information par la vue ou l'ouïe (e.g., Baron-Cohen et Goodhart, 1994 ;

Friedman et al., 2003 ; Leslie et Frith, 2003, cités par Hutchins et al., 2014). *Line of Sight Task* (Flavell, 1992, cité par Hutchins et al., 2014) est destinée à évaluer la compréhension du fait que les perceptions ne sont pas toujours les mêmes, que les gens peuvent ne pas voir la même chose selon leur position et donc leur point de vue.

Perception-Based Action Task (Hadwin et al., 1996, cités par Hutchins et al., 2014) a été adaptée pour évaluer la compréhension de l'influence des perceptions sur le comportement, elle comporte un niveau de compréhension supplémentaire par rapport à la tâche "voir pour savoir". L'enfant doit non seulement comprendre que les connaissances peuvent être acquises par la perception visuelle mais également que la connaissance entraîne un comportement. *Message-Desire Discrepant Task* a été adaptée (Mitchell et al., 1997, cités par Hutchins et al., 2014) pour évaluer la capacité à déduire la croyance d'une autre personne lors de l'interprétation d'une déclaration de désir dans le contexte d'un changement de lieu.

Standard False Belief Task (Wimmer & Perner, 1983, cités par Hutchins et al., 2014) est destinée à évaluer la capacité des enfants à déduire des croyances dans le contexte d'un changement de lieu inattendu. Enfin, *Second-Order False Belief Task* (Silliman et al., 2003), adaptée à l'origine par Sullivan et al., (1994, cités par Hutchins et al., 2014) pour évaluer la connaissance de fausses croyances de second ordre. Cette tâche est considérée comme le test de théorie de l'esprit le plus difficile de la batterie car il s'agit de penser à ce que quelqu'un d'autre pense à propos de la pensée d'une autre personne.

3. Problématisation et hypothèses

Le problème majeur, face auquel je suis confrontée dans mon enseignement, est de gérer l'hétérogénéité de niveau de mes élèves de grande section concernant notamment la capacité à saisir les implicites dans les récits issus de littérature de jeunesse. Etant consciente que le développement des capacités cognitives diffère d'un enfant à un autre, je me demande si ce facteur peut expliquer les différences interindividuelles que j'observe dans ma classe au niveau de la compréhension de récit.

Le niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit chez des élèves de GS influence-t-il leurs compétences en compréhension d'implicites dans un récit ?

Hypothèse générale :

- Le niveau de compréhension d'implicites d'un élève de GS dépend de son niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit.

Hypothèse opérationnelle :

- Nous supposons une corrélation positive entre le niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit et le niveau de compréhension d'implicites.

4. Méthodologie

4.1. Participants

L'échantillon de participants de cette étude est composé de 21 enfants, âgés de 5 à 6 ans, provenant d'une classe de niveau grande section, d'une école maternelle située dans les Alpes-Maritimes. Parmi eux, il y a 9 garçons et 12 filles.

Tableau 1. Statistiques socio-démographiques de l'échantillon à T0 (24/02/2022).

Variables	Modalités	T	%
<i>Effectif (N)</i>	-	21	100
<i>Âge (M ± ET)</i>	-	5.1 ± 0.29	-
<i>Sexe</i>	Fille	12	57.1
	Garçon	9	42.9

4.2. Instruments de recherche

Pour créer mon protocole expérimental, j'ai utilisé deux outils.

Le premier outil vise à évaluer le niveau d'acquisition de la capacité de théorie de l'esprit des élèves. Comme nous l'avons vu précédemment, il existe de multiples tâches. Pour notre étude, nous avons choisi de nous focaliser sur les tâches de fausses croyances, de premier et second ordre. Notre évaluation est ainsi constituée de trois paradigmes. Ce sont des histoires courtes suivies de questions.

Le paradigme 1 est un paradigme de fausses croyances de premier ordre avec manipulation : « test des smarties » (Hogrefe et al., 1986). Il permet de savoir si l'enfant est capable de comprendre qu'autrui peut avoir une croyance différente de la sienne et également qu'autrui peut avoir une fausse croyance, ce qui implique de se détacher de la réalité (Wimmer et Perner 1983). Le paradigme 2 est un paradigme de fausses croyances de premier ordre également mais avec un niveau d'abstraction supérieur au précédent étant donné qu'il n'y a pas de manipulation contrairement au précédent : « Maxi et le chocolat » (Wimmer et Perner 1983). Le paradigme 3 est un paradigme de fausses croyances de second ordre : « John, Mary et le marchand de glaces » (Wimmer et Perner 1985). Il permet de savoir si l'enfant est capable de penser à ce que quelqu'un d'autre pense à propos de la pensée d'une autre personne (Silliman et al., 2003). La

première histoire est accompagnée d'une boîte à œufs contenant des gommes à l'intérieur permettant la manipulation par l'enfant, ce qui rend la proposition concrète (Voir [Annexe A](#)). Les deux histoires suivantes sont accompagnées d'images permettant de visualiser les personnages ou lieux facilitant la compréhension (Voir [Annexe B](#) et [Annexe C](#)).

Le deuxième outil est un texte, Le Singe et le crocodile, un album de littérature de jeunesse (Fronsacq et Pauwels, 2019). Le livre, l'album sur lequel la séquence prend appui, n'est pas montré aux élèves. Nous utilisons le tapuscrit dans lequel nous avons inséré des questions permettant d'évaluer le niveau de compréhension d'implicites des élèves. Le texte s'étend sur 10 pages, il contient 794 mots. Le lexique ainsi que les expressions à définir sont surlignés en jaune. Les passages dont l'écriture est en violet, entre crochets, marquent les ruptures de lecture, ce sont les interventions de l'enseignante. Ce sont 12 questions, dont 11 suggèrent aux élèves de faire des inférences afin de soulever les implicites du récit. Les lettres « C ; R ; A » indiquent le type de question posée. « C » correspond aux questions de type clarification, « R » correspond aux questions de type rétrospection, A correspond aux questions de type anticipation, toutes trois sont inspirées de la pédagogie de lecture pas à pas (Bishop, 2016). Enfin, les inscriptions « Fin de séance », mentionnées en rouge, entre parenthèses, marquent les coupures de textes inter-séances (Voir [Annexe D](#)).

L'album choisi convient parfaitement à mes élèves, l'âge suggéré par l'édition étant 5 ans, l'histoire leur est accessible. En effet, Péroz (2018) et le Ministre de l'Éducation nationale s'accordent à affirmer que le choix du support doit s'effectuer en fonction de l'âge des élèves et de leur vécu. Il est également relativement court, ce qui permet son analyse rigoureuse dans sa globalité, tout en contenant un lexique riche qui permettra à mes élèves d'agrémenter leur vocabulaire. De plus, le récit comporte un intérêt moral et le texte n'est pas écrit à la première personne, ce qui est conseillé par Péroz (2018). Le choix du récit répond parfaitement aux préconisations du Ministre de l'Éducation nationale (2017). En effet, l'histoire propose une véritable cohérence narrative : une situation initiale (un singe qui adore manger des noix de coco se retrouve avec des cocotiers vides de fruits), un déroulement (il rencontre un crocodile qui lui propose de l'aider à traverser le fleuve afin d'avoir accès à des cocotiers regorgeants de fruits), une chute (renversement de situation : le singe, qui s'était fait piéger par le crocodile, le piège à son tour avec une ruse d'autant plus intelligente). De plus, il est recommandé de choisir une histoire mettant en scène l'aventure vécue par un ou deux personnages dans un espace-temps relativement restreint autour d'un nombre relativement limité d'évènement (MEN, 2017), ce qui correspond à notre récit. Ce dernier est également propice à imaginer et anticiper

la suite progressivement de l'histoire. Enfin, c'est un texte réticent, il contient un grand nombre d'implicites et est propice à l'attribution d'états mentaux des personnages. Les programmes de 2002 suggèrent aux enseignants de proposer aux élèves des textes « résistants ». Le Ministre de l'Éducation nationale (2017), préconise notamment pour la grande section des lectures concernant des personnages dont le point de vue de leurs motivations, leurs émotions, et leurs relations avec autrui sont « un peu plus complexe à saisir ».

4.3. Démarche méthodologique

Niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit

Pour créer mon protocole expérimental, je me suis intéressée à ce que dit la recherche au sujet de l'évaluation de la théorie de l'esprit. Pour administration du test, je me suis appuyée sur l'article *Theory of Mind Inventory & Theory of Mind Task Battery* (Hutchins et al., 2012). L'environnement doit être confortable et tranquille. L'enseignant est assis à côté de l'enfant. Le test est présenté à l'enfant tel un défi, pouvant être amené en déclarant : "J'ai une mission pour toi, es-tu prêt(e) à relever mes défis ? Je vais te lire des petites histoires et te poser des questions pour voir si tu as bien compris. Tu peux répondre avec des mots ou montrer la réponse du doigt à l'aide des images." Au niveau de l'attitude, l'enseignant lit chaque page tout en pointant les images qui correspondent à ce qui est dit, la lecture et le pointage devant être effectués à un rythme détendu et relativement lent (Hutchins et al., 2012).

Suite à mes recherches concernant l'âge d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit chez les enfants, j'ai constaté que certaines capacités se développent plus tard que d'autres. En général, c'est aux alentours de 5 ans, ce qui correspond à l'âge de mes élèves, ils peuvent être capables de réussir les tâches de fausses croyances (Wimmer et Perner, 1983). J'ai donc décidé de proposer à mes élèves trois paradigmes avec un niveau de difficulté qui augmente entre le premier et le troisième. On présente donc aux élèves le premier paradigme, s'il donne une réponse correcte aux questions proposées alors on lui propose le deuxième, s'il réussit également, le troisième lui est présenté. Toutefois, s'il échoue aux deux paradigmes de fausses croyances de premier ordre, alors le dernier paradigme de fausses croyances de second ordre ne lui est pas proposé. La passation s'effectue individuellement aux élèves le matin entre 8h40 et 9h dans un coin calme et isolé de la classe pour une durée d'environ 6 minutes (lorsque l'épreuve est proposée entièrement). Les réponses des élèves sont notées sur une grille d'observations (Voir [Annexe F](#) et [Annexe G](#)).

Pour réaliser le premier paradigme, j'ai utilisé une boîte à œufs comme objet de manipulation à la place d'une boîte de smarties utilisée dans l'expérimentation originale (Voir [Annexe A](#)). Cela ne change rien car l'importance est de choisir un objet familier et connu par les élèves. Nous tâcherons de contrôler la reconnaissance de cet objet afin de pouvoir répliquer cette expérimentation et nous assurer de la fiabilité de des résultats. Le scénario est le suivant : On présente à l'enfant une boîte à oeufs. On lui pose une première question : « À ton avis, qu'est-ce qu'il y a dans cette boîte ? ». On lui demande d'ouvrir la boîte et on le laisse constater qu'à l'intérieur ce ne sont pas des œufs, puis on referme la boîte. On lui demande ensuite « *'prénom d'un élève de la classe'* n'a pas ouvert la boîte. À ton avis, que va-t-il répondre si on lui demande ce qu'il pense qu'il y a à l'intérieur ? » en l'incitant à se justifier.

Le scénario du deuxième paradigme est le suivant : « Maxi (*montrer le garçon sur l'IMAGE 1*) et sa maman (*montrer la femme sur l'IMAGE 2*) rentrent des courses. La maman demande à Maxi de ranger le chocolat dans le placard vert (*montrer l'IMAGE 1*). Maxi va jouer dehors. Pendant ce temps, sa mère fait un gâteau. Elle prend le chocolat mais le remet ensuite dans le placard bleu. (*montrer l'IMAGE 2*). Elle s'absente ensuite pour aller chercher des oeufs chez la voisine. Pendant son absence, Maxi revient dans la cuisine, affamé. Il veut manger du chocolat. » (*montrer l'IMAGE 3*). On demande à l'enfant : « Où Maxi va-t-il chercher le chocolat ? ».

Le scénario du troisième et dernier paradigme est le suivant : « John et Mary savent que le marchand de glaces est habituellement dans le parc. En l'absence de Mary, John est informé que le marchand de glaces se trouve à présent vers la gare. A l'insu de John, Mary assiste au déplacement du marchand ». Deux questions sont posées à l'enfant : « Est-ce que John sait que Mary sait où est le marchand de glace ? » et « Où John pense-t-il que Mary ira acheter une glace ? ». Pour faciliter la compréhension du scénario, la formulation suivante est proposée aux enfants : « Ça c'est une gare (*montrer l'image GARE*) et ça c'est un parc (*montrer l'image PARC*). Voici un marchand de glace (*montrer l'image MARCHAND DE GLACE*) ; voici John (*montrer l'image JOHN*) ; voici Mary (*montrer l'image MARY*). John et Mary vont souvent voir le marchand de glaces qui est près du parc. Un jour, alors que Mary n'est pas là, John va parler tout seul au marchand de glaces. Le marchand de glaces explique à John qu'il va déménager près de la gare. Quelques jours après, le marchand de glaces déménage et Mary qui était seule à sa fenêtre l'aperçoit se déplacer vers la gare. Est-ce que John sait que Mary sait où est le marchand de glace à présent ? À ton avis John va croire quoi : que Mary ira acheter une glace près du parc ou qu'elle ira acheter une glace près de la gare ? ».

Niveau de compréhension des implicites

Le niveau de compréhension des implicites sera évalué lors de séances de langage. Elles prennent place l'après-midi, après un temps calme, pour une durée de 15 minutes à raison d'une séance par jour. La classe est divisée deux groupes d'élèves : 10 petits parleurs et 11 grands parleurs.

Les élèves se placent en cercle, assis par terre (Voir [Annexe E](#)). La première séance a pour objectif de poser un cadre afin que les séances suivantes se déroulent dans des conditions optimales. L'enseignante explique et justifie chaque règle en s'assurant qu'elles soient comprises par les élèves et qu'elles aient du sens pour eux. Ils doivent rester bien assis, être concentrés et silencieux. Il n'est pas toléré d'interrompre l'enseignante lors de la lecture du texte. S'ils veulent intervenir, ils doivent lever la main et attendre d'être interrogés. Les élèves parlent les uns après les autres, ils ne doivent donc pas se couper la parole. L'enseignante veille à conserver un climat calme et bienveillant. Tout élève qui ne respecte pas les règles sera dans un premier temps rappelé à l'ordre. Si le comportement déviant se reproduit, l'élève est alors écarté du groupe pendant 5 minutes.

Les séances suivantes sont ritualisées. Les règles sont rappelées par les élèves, systématiquement en début de chaque séance. Ensuite, le vocabulaire du passage précédent est à nouveau expliqué par les élèves. L'enseignante donne une définition du vocabulaire nouveau accompagné ou non d'une illustration. Puis, un rappel du passage précédent est effectué soit par un élève, soit par l'enseignante. Elle enchaîne avec la lecture du passage prévu en effectuant des pauses à certains moments clés, comprenant des nœuds de compréhension. Cette pédagogie s'appuie sur celle de la lecture pas à pas (Bishop, 2016). Lorsqu'elle pose les questions, elle laisse le temps à tous les élèves de réfléchir, puis interroge un ou plusieurs élèves sans valider/invalidier leurs hypothèses.

En ce qui concerne la démarche de lecture, le texte est lu en l'absence des illustrations, selon les préconisations de Péroz (2018). L'intérêt de ne pas montrer les illustrations aux élèves pendant la lecture leur permet d'apprendre à comprendre les récits uniquement avec des mots. (MEN, 2017). Cela correspond à la compétence, attendue en fin de grande section, « les élèves doivent être capable de comprendre des récits sans autre aide que le texte lu » (MEN, 2021). La séance se termine par un temps de parole accordé à chaque élève à tour de rôle pour raconter ou expliquer quelque chose qu'ils ont compris du passage lu.

4.4. Recueil des données

Niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit

En ce qui concerne l'évaluation des capacités de théorie de l'esprit, une grille d'observations est élaborée, elle permettra de relever les réponses et l'attitude des participants. Les données de ces derniers seront anonymisées par le biais de l'utilisation d'acronymes pour les désigner. La grille d'observation, en deux pages, comporte un tableau par paradigmes (Voir [Annexe F](#) et [Annexe G](#)).

Le premier tableau, « Paradigme 1 », concerne la passation de l'épreuve de fausses croyances de premier ordre avec manipulation. Dans la première colonne « Q1 » sera inscrit « oui » si la réponse donnée par le participant correspond à la réponse attendue « des œufs ». Dans la deuxième colonne, il sera inscrit « oui » si le participant manifeste de l'étonnement suite à l'ouverture de la boîte. Il sera inscrit également « oui » dans la troisième colonne « Q2 », si la réponse donnée est « des œufs », correspondant à la réponse attendue. Enfin, dans la dernière colonne, il sera inscrit « oui » une ultime fois si une justification correcte est donnée telle que « car il n'a pas vu ce qu'il a à l'intérieur et l'emballage ne correspond pas à ce qu'il y a dedans ». L'inscription « non » sera mentionnée pour toutes réponses erronées ainsi que pour l'absence de manifestation d'étonnement et/ou d'une justification absente ou erronée.

Le deuxième tableau, « Paradigme 2 », concerne la passation de l'épreuve de fausses croyances de premier ordre sans manipulation. Il sera inscrit « oui » dans la première colonne « Q1 » si la réponse donnée est « dans le placard vert ». On écrira également « oui » dans la deuxième colonne si une justification correcte est donnée telle que "car il n'a pas vu sa maman déplacer le chocolat dans le placard bleu ». On inscrira « non » pour toutes réponses et/ou justification erronées ou leur absence.

Le troisième tableau, « Paradigme 3 », concerne la passation de l'épreuve de fausses croyances de deuxième ordre. Il sera inscrit « oui » dans la première colonne si l'élève répond « Non, il ne sait pas ». On écrira également « oui » dans la deuxième colonne si une justification correcte est donnée telle que "car il ne sait pas que Mary a vu le marchand de glace déménager ». De même, il sera inscrit « oui » dans la troisième colonne si l'élève répond « Il pense qu'elle ira au parc. ». Enfin, on écrira également « oui » dans la quatrième et dernière colonne si une

justification correcte est donnée telle que "car il ne sait pas que Mary sait qu'il a déménagé ». On inscrira « non » pour toutes réponses et/ou justification erronées ou leur absence.

Niveau de compréhension des implicites

En ce qui concerne le niveau de compréhension d'implicites, l'enseignante possède une grille d'observation. Le premier tableau (Voir [Annexe H](#)) correspond aux élèves « petits parleurs » et le deuxième correspond aux élèves « grands parleurs » (Voir [Annexe I](#)). Elle notera « + » pour une réponse correcte donnée ou « - » pour une réponse incorrecte/ambiguë ou l'absence de réponse. Chaque séance de langage sera enregistrée afin de permettre à l'enseignante d'écouter les enregistrements et d'affiner les observations. La première question, intervenant lors de la séance 1, permet d'entraîner les élèves dans l'histoire en reformulant le contexte du début du récit. Ne contenant pas d'implicites à soulever, elle ne sera pas prise en compte dans l'évaluation.

Tableau 2. Questions et types de réponses attendues.

Questions	Types de réponses attendues
2- Pourquoi ne reste-il plus une seule noix de coco ?	Car le singe les a toutes mangées.
3- Qu'est-ce que cela nous indique sur le singe s'il soupire et se gratte l'oreille ?	Il hésite, il est embêté.
4- Que pourrait proposer le crocodile au singe ?	De l'aider, de le porter sur son dos pour l'emmener de l'autre côté du fleuve
5- Qu'a décidé le singe face à la proposition du crocodile ?	Il a accepté.
6- Que se passe-t-il ?	Le crocodile a tendu un piège au singe en tentant de le noyer pour lui voler son cœur.
7- Pris quoi ? De quoi parle-t-il ?	De son cœur.
8- Qu'est-ce que le singe peut proposer au crocodile ?	De retourner au cocotier récupérer son cœur.
9- Comment a réagi le crocodile ?	Il est énervé mais il accepte.
10- Pourquoi lui demande-t-il de se dépêcher ?	Parce qu'il a hâte d'arriver au cocotier sain et sauf, il a peur que le crocodile change d'avis.
11- Qu'est-ce qu'il se passe ?	Le singe a tendu un piège au crocodile à son tour.
12- Que peut bien penser le crocodile ?	Il doit penser qu'à son tour aussi il s'est fait piéger, que finalement le singe est plus rusé que lui.

4.5. Démarche d'analyse

Niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit

Dans un premier temps, on vérifiera la fiabilité de la passation du premier paradigme en s'assurant que l'enfant a bien saisi le contexte. On portera ainsi attention à la réponse à la première question. Si l'élève ne répond pas bien à la première question en ne reconnaissant pas l'objet présenté, la boîte à œuf alors le paradigme perd son sens et la réponse à la troisième question sera alors biaisée et ne pourra donc pas être prise en compte. On portera ensuite attention à l'analyse para-verbale du participant. En effet, s'il ne manifeste pas d'étonnement à l'ouverture de la boîte, cela signifie que le conflit cognitif n'est pas induit chez ce dernier, s'il répond « oui » à la 3^e question, celle-ci ne sera pas prise en compte car elle sera susceptible de relever du hasard. On considèrera que l'enfant a réussi la tâche de fausses de premier ordre avec manipulation s'il a obtenu quatre « oui » dans le tableau correspondant au premier paradigme (Voir [Annexe F](#)). On considèrera que l'enfant a réussi la tâche de fausses croyances de premier ordre sans manipulation s'il a obtenu deux « oui » dans le tableau correspondant au 2^e paradigme (Voir [Annexe F](#)). Enfin, on considèrera que l'enfant a réussi la tâche de fausses croyances de 2^e ordre s'il a obtenu quatre « oui » dans le tableau correspondant au 3^e paradigme (Voir [Annexe G](#)).

Quatre niveaux d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit sont établis. Le niveau 0, correspondant à un « très faible niveau », sera attribué aux élèves ayant échoué à la tâche de fausses croyances de premier ordre avec manipulation. Le niveau 1, correspondant à un « faible niveau », sera attribué aux élèves ayant réussi les tâches de fausses croyances de premier ordre avec manipulation mais ayant échoué à celles sans manipulation. Le niveau 2, correspondant à un « niveau modéré », sera attribué aux élèves ayant réussi les tâches de fausses croyances de premier ordre sans manipulation mais ayant échoué celles de fausses croyances de second ordre. Enfin, le niveau 3, correspondant à un « bon niveau », sera attribué aux élèves ayant réussi toutes les épreuves de fausses croyances dont celle de second ordre.

Niveau de compréhension des implicites

Pour chaque élève, une note sera attribuée. Elle renvoie au nombre de réponses correctes données, mentionnées par un « + ». (Voir [Annexe I](#)) Cette note sera ainsi comprise entre 0 et 11. Plus la note d'un élève sera haute (proche de 11), plus son niveau de compréhension

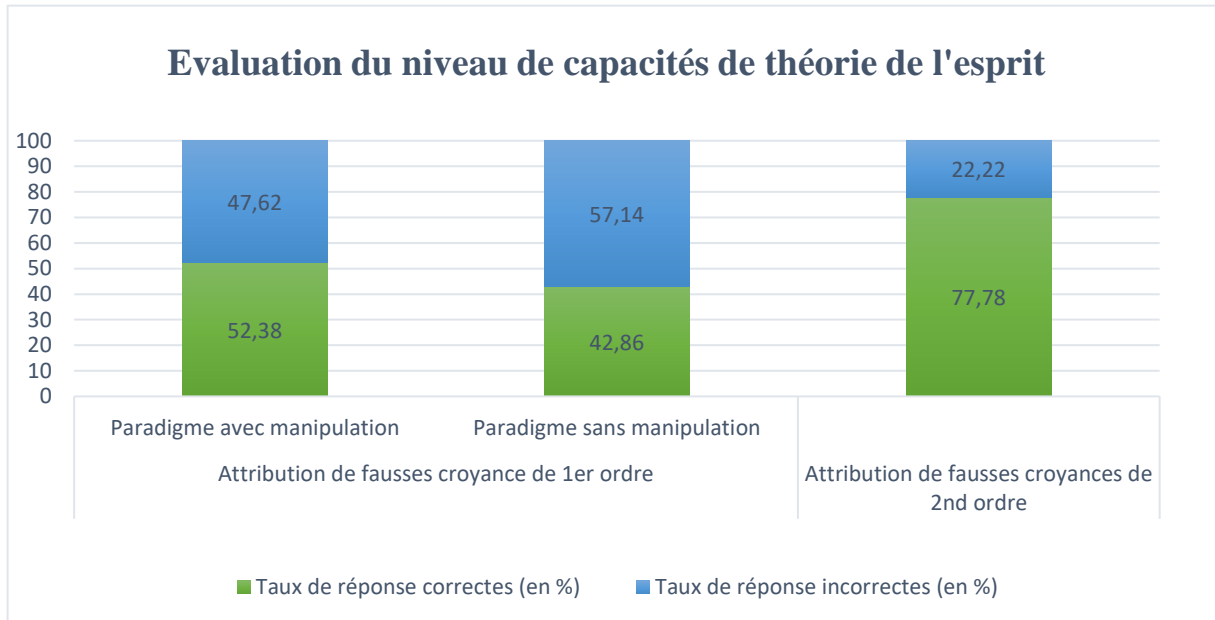
d'implicites sera élevé. Au contraire, au plus la note obtenue par un élève sera faible (proche de 0), plus son niveau de compréhension d'implicites sera fragile.

On établira quatre groupes de niveau de compréhension des implicites. Le niveau 0, correspondant à un « très faible niveau », sera attribué aux élèves ayant fourni entre 0 et 2 réponses correctes à l'issue de l'ensemble des 11 questions. Le niveau 1, correspondant à un « faible niveau », sera attribué aux élèves ayant rapporté entre 3 et 5 réponses correctes sur les 11. Le niveau 2, correspondant à un « niveau modéré », sera attribué aux élèves ayant été capables de répondre correctement à 6 à 8 questions. Et pour finir, le niveau 3, correspondant à un « bon niveau », sera attribué aux élèves ayant donné entre 9 et 11 réponses correctes.

5. Résultats

Figure 1. Évaluation du niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit.

Note. Statistiques descriptives.



Avant toute chose, précisons que pour le premier paradigme de fausses croyances de 1^{er} ordre, la totalité des élèves avait bien connaissance de l'objet. En effet, tous ont reconnu le matériel : la boîte à œufs, ce qui assure des résultats fiables. De plus, l'échantillon d'élèves ayant réussi cette tâche avait préalablement manifesté de l'étonnement à l'ouverture de la boîte. Le conflit cognitif a donc bien été provoqué.

La partie de gauche et du milieu de ce graphique, ci-dessus, illustrent le niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit concernant l'attribution de fausses croyances de 1^{er} ordre, en confrontant le paradigme avec manipulation et celui sans manipulation. Nous pouvons constater que 52,38% d'entre eux ont été capables d'inférer une fausse croyance de premier ordre à un individu lorsque qu'il s'agissait d'une tâche avec manipulation (niveau 1) contre seulement 42,86% lorsque la tâche était sans manipulation donc moins concrète (niveau 2). Cette différence de 10 points met en lumière une légère hausse de la difficulté de la tâche entre les deux paradigmes.

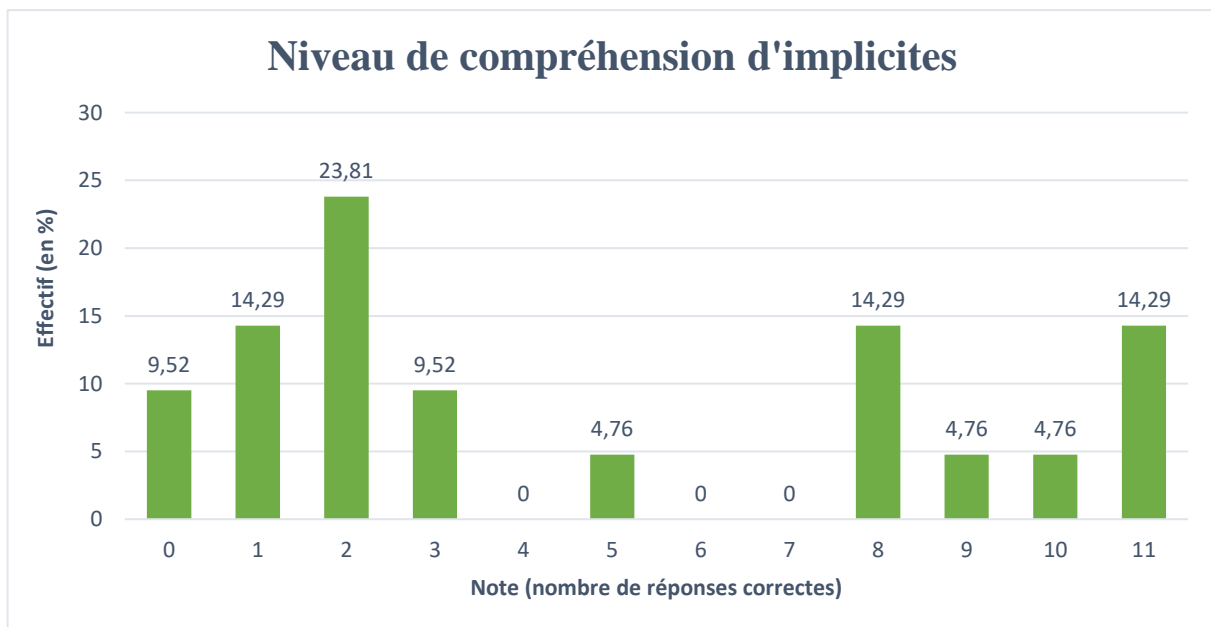
La partie de droite du graphique, quant à elle, illustre le niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit concernant l'attributions de fausses croyances de 2nd ordre concernant

uniquement les élèves ayant réussi toutes les tâches précédentes. Il nous apprend que 77.78% des élèves ayant réussi à inférer des fausses croyances de 1^{er} ordre ont également réussi à inférer des fausses croyances de 2nd ordre. Or, 22.22%, de ces mêmes élèves ayant réussi l'ensemble des tâches issues des paradigmes de 1^{er} ordre, ont échoué à celles proposant des tâches de fausses croyances de 2nd ordre.

En résumé, nous constatons qu'il y a un bien une hausse du niveau de difficultés entre les trois paradigmes. Cela permet de soutenir notre choix d'attribution des quatre niveaux (très faible, faible, modéré, bon).

Figure 2. Évaluation du niveau de compréhension d'implicites.

Note. Statistiques descriptives.

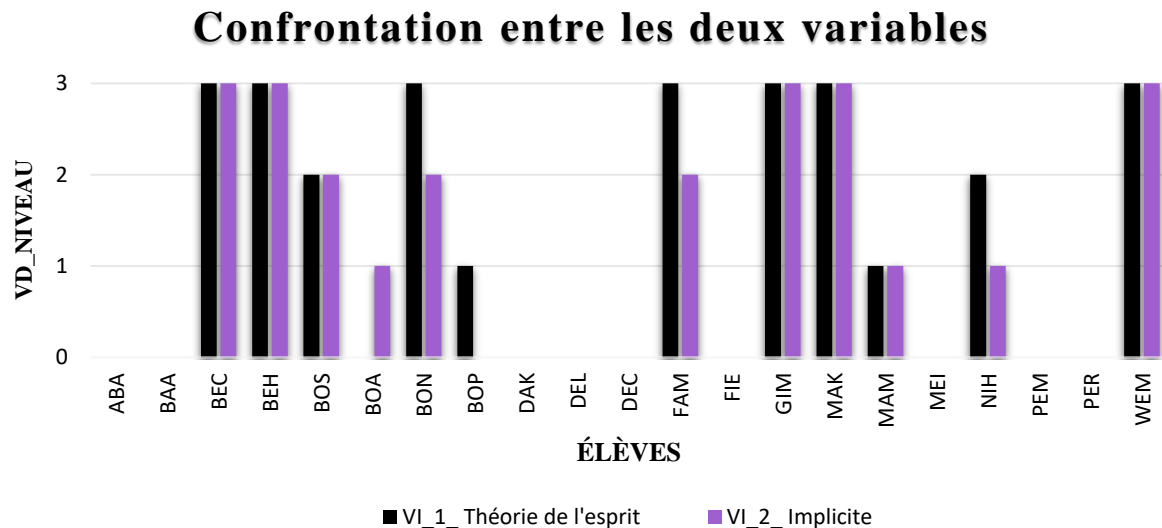


Ce second graphique donne une vision globale du niveau de compréhension d'implicites de l'ensemble des élèves de la classe. Il donne à voir un niveau assez hétérogène. En effet, l'évaluation a montré que 38.1% ($14,29 + 4,76 \times 2 + 14,29$) ont un bon niveau de compréhension d'implicites, avec une note \geq à 8. Toutefois, elle montre également que 47.62% des élèves s'avèrent avoir un niveau très faible, ce qui représente presque la moitié de l'effectif totale de la classe et une différence de seulement 9,52 points avec le taux d'élèves ayant un niveau bon niveau.

Nous avons décrit les résultats des deux évaluations indépendamment l'une de l'autre. À ce stade de notre analyse, il nous reste désormais à déterminer si un lien existe entre le niveau d'acquisition de théorie de l'esprit et le niveau de compréhension d'implicites.

Figure 3. Confrontation des deux variables.

Note. Statistiques descriptives.



Rappel de notre hypothèse : Le niveau de compréhension d'implicites d'un élève de GS dépend de son niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit.

Ce graphique, ci-dessus, confronte le niveau d'acquisition de capacités de théorie de l'esprit avec le niveau de compréhension d'implicite, pour chaque élève. 16 élèves sur 21 ont le même niveau, ce qui représente 72.73% de la classe, soit pratiquement les 3/4. Les 27.27% restant ont un niveau d'acquisition de capacités de théorie de l'esprit très proche de leur niveau de compréhension d'implicites. En effet, prenons l'exemple des élèves « BOA » et « BOP », ils/elles ont un niveau 0 à l'un et un niveau 1 à l'autre. De même, pour les élèves « BON » et « FAM », ils/elles ont un niveau 2 à l'un et 3 à l'autre.

Ainsi, ce graphique suggère une corrélation positive entre le niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit et le niveau de compréhension d'implicites. Vérifions nos observations par le biais d'un test paramétrique.

Figure 4. Lien entre le niveau de capacités de théorie de l'esprit et le niveau de compréhension d'implicites.

Note. Analyse de corrélation de Pearson à l'aide du logiciel JASP.

Results

Correlation Matrix

Pearson Correlations

		VI_1_Niveau TOM	VI_2_Niveau Implicite
VI_1_Niveau TOM	Pearson's r	—	
	p-value	—	
VI_2_Niveau Implicite	Pearson's r	0.917	—
	p-value	< .001	—

Dans le but d'analyser la relation entre le niveau de capacités de théorie de l'esprit et le niveau de compréhension d'implicites, nous avons conduit une analyse de corrélation de Pearson. L'analyse a permis de mettre en évidence une relation entre le niveau de capacités de théorie de l'esprit et le niveau de compréhension d'implicites ($r = .917, p < .001$). Nous pouvons donc affirmer, avec un risque d'erreur à 0.001%, qu'il existe une corrélation positive entre le niveau de capacités de théorie de l'esprit et le niveau de compréhension d'implicites. Toutefois, nous ne pouvons pas déterminer le sens de cette corrélation.

Nous avons également conduit une analyse de régression (Voir [Annexe K](#)) avec en variable dépendante le niveau de compréhension d'implicites et en variable indépendante le niveau de capacités de théorie de l'esprit. L'analyse a montré que le niveau de capacités de théorie de l'esprit pourrait expliquer 84% de la variance du niveau de compréhension d'implicites ($R^2 = .841, p < .001$).

Dans le but d'analyser la relation entre le niveau de capacités de théorie de l'esprit et l'âge, nous avons conduit une analyse de corrélation de Pearson (Voir [Annexe L](#)). L'analyse a permis de montrer que la relation entre le niveau de capacités de théorie de l'esprit et l'âge n'est pas significative, $r = .124, p > .05$. En effet, les résultats montrent que le niveau de capacité de théorie de l'esprit ne dépend pas de l'âge.

6. Discussion

Dans cette partie, nous discuterons de la validité de nos résultats puis nous évoquerons les limites de notre étude.

Les résultats de notre étude ont montré que le niveau de compréhension d'implicites d'un élève de GS dépend de son niveau d'acquisition des capacités de théorie de l'esprit. Ces résultats semblent être pertinents au regard des résultats des recherches précédentes. En effet, les capacités de théorie de l'esprit permettent à l'enfant d'être capable non seulement de se représenter la pensée d'autrui mais également de leur inférer des états mentaux dépassant son état de connaissance et sa propre perception (Wellman et al., 2001 ; Duval et al., 2011). Elles jouent donc un rôle fondamental dans l'attribution d'inférences. Notre étude montre qu'au plus les élèves sont capables d'inférer des fausses croyances nécessitant de se détacher de leur propre réalité, au plus ils réussissent à soulever et comprendre les implicites, même les plus difficiles, dans un récit. En effet, les seuls élèves ayant compris la chute de l'histoire, avec la ruse du singe piégé par le crocodile qui finalement le piège à son tour, sont ceux ayant un niveau d'acquisition de capacités de théorie de l'esprit le plus élevé.

Les résultats des statistiques descriptives mettent en évidence que 38% des élèves ont réussi au moins la moitié des tâches de fausses croyances et à comprendre au moins la moitié des implicites du récit. Ces résultats sont en contradictions avec ceux rapportés par Veneziano & Hudelot (2006 et 2007) d'après lesquels « à 6-7 ans, les attributions de fausses croyances sont quasiment inexistantes et elles restent rares à 8-9 ans ». De plus, l'analyse de corrélation de Pearson a montré que le niveau de capacité de théorie de l'esprit des élèves de GS ne dépend pas de leur âge. Ces résultats peuvent en partie s'expliquer par l'étayage verbal de la part de l'adulte ayant favorisé l'attribution d'états cognitifs aux personnages du récit (Veneziano & Hudelot, 2006 et 2007). La pédagogie de lecture pas à pas (Bishop, 2016) a sûrement permis de guider les élèves dans l'élaboration de leurs représentations mentales, grâce aux questions qui leur étaient posées. L'étayage repose toutefois sur le niveau de compétence des enfants explicitant ou permettant de mobiliser des savoirs implicites. De plus, seuls les enfants ayant acquis des capacités de théorie de l'esprit peuvent en bénéficier (Clements et al., 2000).

Pour permettre une meilleure répliquabilité de notre étude, nous allons désormais évoquer certaines de ses limites afin d'y remédier. Ce travail de recherche a été mené dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF premier degré, sur une période d'environ sept mois, comprenant une

alternance entre les cours universitaire et la responsabilité d'une classe de GS. Ainsi, notre échantillon, représentant un effectif de seulement 21 élèves, aurait mérité d'être plus grand afin d'être au plus représentatif de la population générale. Toutefois, un point positif, en cette période de pandémie mondiale, a été que presque l'ensemble de mes élèves a participé à l'expérimentation de cette recherche jusqu'à son terme, le taux de mortalité expérimentale s'élevant seulement à 14%.

Il aurait été pertinent de mener cette étude sur une période plus longue afin de contrôler certaines variables parasites étant sources de biais. Le niveau de langage et l'accès à la culture pourraient notamment être pris en compte. Effectivement, il existe un lien fort entre la maîtrise du langage et la capacité à inférer de fausses croyances (Astington, 1993 ; Peterson et Siegal, 1995 ; Woolfe et al., 2002). Un élève peut notamment avoir compris l'histoire sans être capable de s'exprimer pour la restituer, la production narrative étant complexe (Léculée, 2017, p.49).

Un second élément à prendre en compte est la connaissance de l'univers de référence par les élèves et leur accès à la culture. En effet, l'implicite nécessite parfois le recours à des connaissances spécifiques. Dans le récit que nous avons choisi, pour échapper au piège que lui tend le crocodile, le singe lui fait croire qu'il a oublié son cœur en haut du cocotier. Or, les élèves, pour saisir l'implicite de la ruse du singe, ont besoin de la connaissance selon laquelle en tant qu'être vivant, il nous est impossible de nous dissocier de notre cœur pour vivre. Pour que la compréhension de texte soit optimale, il est nécessaire que les élèves intègrent stratégiquement les éléments propres au texte et à leur base de connaissances (Cain et al., 2001).

Il est pertinent de s'interroger sur l'influence de l'ordre et du type de tâches proposées. En effet, en raison de la multitude des tâches d'évaluation de théorie de l'esprit et étant contraints temporellement, nous avons fait le choix de proposer seulement les tâches de fausses croyances. Il serait pertinent de répliquer cette étude en augmentant le nombre de paradigmes proposés par la batterie de test *Theory of Mind Inventory & Theory of Mind Task Battery* (Hutchins et al., 2012).

7. Conclusion

Ce travail de recherche aura permis de mettre en lumière le lien entre l'acquisition des capacités de théorie de l'esprit et le niveau de compréhension d'implicites. Plus précisément, les résultats montrent que plus un élève est capable d'inférer des fausses croyances complexes à autrui, plus il est en capacité de saisir les implicites les plus difficiles dans un récit.

L'aboutissement de cette recherche permet ainsi de proposer à mes élèves une différenciation pédagogique dans le choix des récits que je pourrai mettre en place dans ma classe. J'ai beaucoup apprécié ce travail de recherche m'ayant permis d'associer deux domaines qui me passionnent : l'enseignement et la psychologie. Cette expérience de recherche m'a donné l'occasion de chercher et trouver de nombreuses réponses à mes questionnements datant de plusieurs années. Ce fut également une nouvelle opportunité pour consolider mes compétences en recherches scientifiques.

Dans la continuité de cette étude, il peut être pertinent de s'intéresser au développement de l'enfant en lien avec ses capacités de résolutions de problèmes mathématiques. En effet, « l'acquisition des premiers outils mathématiques » et la modalité d'apprentissage « apprendre en résolvant des problèmes » font parties intégrantes des enjeux du cycle 1. En effet, les résultats de notre étude font émerger une réflexion quant au potentiel transfert de la capacité de compréhension d'implicites des élèves envers la compréhension des énoncés, notamment en mathématiques.

8. Références

- Astington, J. W. (1993). Comment les enfants découvrent la pensée. Retz, Paris.
- Astington, J. W. & Baird, J. A. (2005). *Representational development and false-belief understanding*. In Astington, J.W. & Baird, J.A. (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp.163–185). Oxford : Oxford University Press.
- Bishop, M. & Joole, P. (2012). Et si l'on parlait des récits.... *Le français aujourd'hui*, 179, 3-8. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0003>
- Bishop, M.F., Cèbe S. & Piquée C. (2015), *L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques*, *Repères* n° 52, p. 15-39.
- Bishop, M. F., & Boiron, V. (2016). *Aider les élèves de GS et de CP à comprendre des histoires, oui, mais comment*. *Recherches*, 64, 107-120.
- Bradmetz, G & Schneider, L (1999). *La Théorie de l'esprit dans la psychologie de l'enfant de 2 à 7 ans*. Presses universitaires franche-comtoises, Paris.
- Bradmetz, G. (2005). *Le Développement de la compréhension des fausses croyances chez l'enfant de cinq à huit ans*. *Enfance* n°4, PUF, Paris.
- Cain, K., Oakhill, J.V., Barnes, M.A. & Bryant, P.E. (2001). *Comprehension skill, inferencemaking ability, and their relation to knowledge*. *Memory & Cognition*.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). *Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity*. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). *Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants*. *Recherche formation*, (1), 77-96.
- Clements, W. A., Rustin, C.L. & McCallum, S. (2000). *Promoting the transition from implicit to explicit understanding: a training study of false belief*. *Developmental Science*, 3, 81–92.

- Desgranges, B., Laisney, M., Bon, L., Duval, C., Mondou, A., Bejanin, A., & Muckle, G. (2012). *TOM-15 : Une épreuve de fausses croyances pour évaluer la théorie de l'esprit cognitive*. *Revue de neuropsychologie*, 4, 216-220. <https://doi.org/10.3917/rne.043.0216>
- Dorner, C., & Schneider, L. (2021). *Autour des livres (Maternelle MS)*. Accès.
- Dortier, J.F (2006), *L'intelligence de l'enfant, le regard des psychologues*, (Les dossiers de l'éducation). Sciences Humaines.
- Duval, C., Piolino P, Bejanin , A. (2011). *La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge*. *Rev Neuropsychol*; 3 : 41-51.
- Fronsacq, A., & Pauwels, J. (2019). *Le singe et le crocodile. Père castor*.
- Flavell, (2001). *Le développement des savoirs intuitifs à propos des expériences mentales*. Enfance.
- Florin, A. (1986). *Le langage à l'école maternelle*. *Revue française de pédagogie*, volume 75, p. 118-120.
- François, F. (2004). *Enfants et récits : mises en mots et "reste"* (Vol. 889). Presses Univ. Septentrion.
- Frith, U. & Frith, C. (2003). *Development and neurophysiology of mentalizing*. (Philosophical Transactions of the Royal Society). *Biological Sciences*, vol. 358, p. 459–473.
- Gaonach, D. & Fayol M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris, Hachette.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). *Enseigner la compréhension de textes narratifs au cours élémentaire*. Lectorino & Lectorinette, Retz.
- Guillain, A. & Pry, R. (2016). *Distinction entre monde réel et imaginaire en images*. *Enfance*, 2, 167-191. <https://doi.org/10.3917/enfl.162.0167>
- Hogrefe, G.J, Wimmer H, Perner J. (1986). *Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states*. *Child Dev* 1986 ; 57 : 567-82.

Hutchins, T.L., Prelock, P.A., Bouyea, L.B. (2014). *Technical Manuel for the Theory of Mind Inventory & Theory of Mind Task Battery*.

Lécullée, C. (2017). *La maternelle, une école de littérature* (Des progressions pour surmonter les obstacles de compréhension). Canopé.

M.E.N., « *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* ». *BO*, HS n°1 du 14 février 2002.

M.E.N., « *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* ». *BO*, HS n°3 du 19 juin 2008.

MEN., « *Les compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement* ». 2017.

M.E.N., « *Programme de l'école maternelle* ». *BO* spécial n°2 du 26 mars 2015.

M.E.N., « *Programme de l'école maternelle* ». *BO* spécial n°25 du 24 juin 2021.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge (États-Unis): MIT Press/Bradford Books.

Péroz, P., (2018). *Pédagogie de l'écoute* (éducation éd.). Hachette.

Peterson, C. & Siegal, M. (1995). *Deafness, conversation and theory of mind*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459–474.

Roux-Baron, I., Cèbe, S. & Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique *Narramus* à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 201, 83-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.7284>.

Tauveron, C., (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 19(1), 9-38.

Thommen, (2001). *l'Enfant face à autrui*. (Armand Collin). Coursus Psychologie, Paris.

Van den Broek P., Kendeou P., Kremer K., Lynch J. S., Butler J., White M. J. & Lorch E. P. (2005). *Assessment of comprehension abilities in young children*. Paris.

Veneziano, E. (2010). Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux. In Bernicot, J., Veneziano, E., Musiol, M. & Bert-Erboul, A. (Eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 91–119). Paris : L'Harmattan.

Veneziano, E. & Hudelot, C. (2006). *États internes, fausse croyance et explications dans les récits : effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans*. *Langage et l'Homme*, 41(2), 119–140.

Veneziano, E. & Hudelot, C. (2007). *Processus discursifs dans le développement de la cohérence narrative*. *Actualités psychologiques*, 19, 41–46.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensée et Langage* (*European Journal of Psychology of Education*). BROSSARD. <http://www.jstor.org/stable/23422029>.

Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M. & Sinclair, A. (1995). *Early understanding of emotion : Evidence from natural language*. *Cognition and Emotion*, 9(2/3), 117– 149.

Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.

Wimmer, H., Perner, J. (1983). *Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. *Cognition* 1983; 13: 103-28.

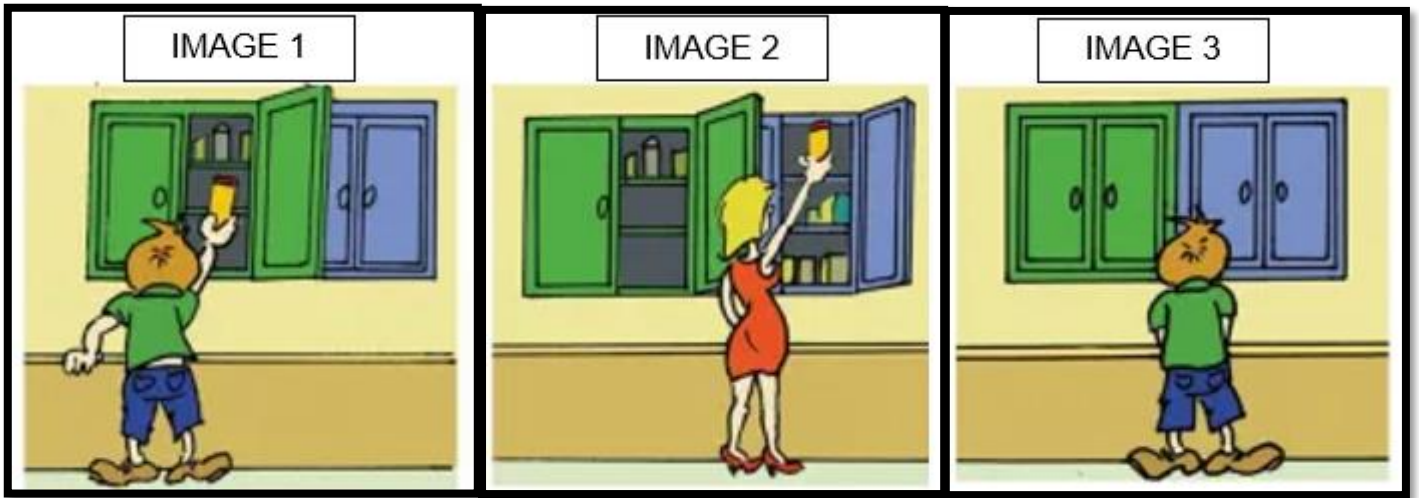
9. Annexes

Annexe A : Matériel pour le paradigme 1.	37
Annexe B : Matériel et disposition pour le paradigme 2.	38
Annexe C : Matériel et disposition pour le paradigme 3.	39
Annexe D : Matériel pour les séances de langage.	40
Annexe E : Posture des élèves pendant les séances de langage.	43
Annexe F : Grille d'observation des paradigmes 1 et 2 de théories de l'esprit.	44
Annexe G : Grille d'observation du paradigme 3 de théories de l'esprit.	45
Annexe H : Grille d'observation de la compréhension d'implicites du groupe des « petits parleurs ».	46
Annexe I : Grille d'observation de la compréhension d'implicites du groupe des « grands parleurs ».	47
Annexe J : Tableau EXCEL permettant d'effectuer les analyses de corrélation sur JASP.	48
Annexe K : Analyse de régression	49
Annexe L : Lien entre l'âge et le niveau de capacités de théorie de l'esprit.	50

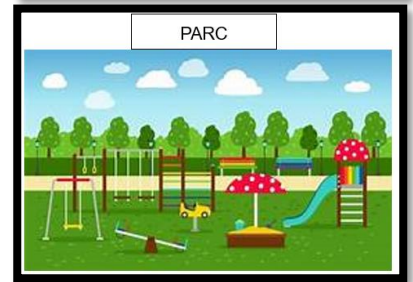
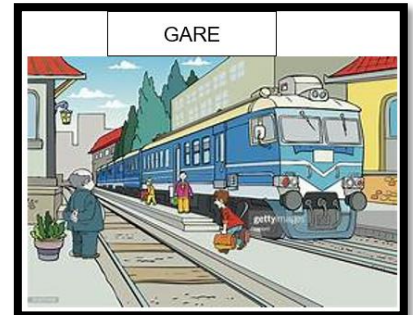
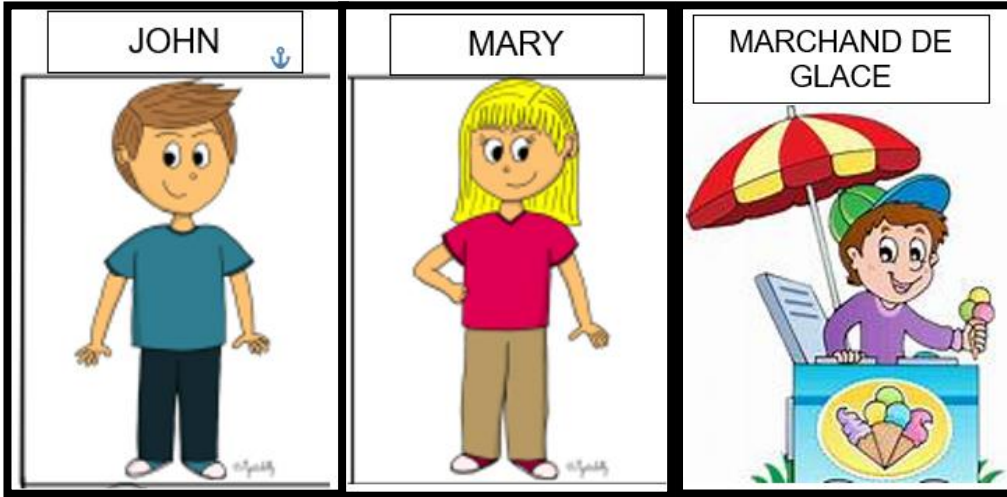
Annexe A : Matériel pour le paradigme 1.



Annexe B : Matériel et disposition pour le paradigme 2.



Annexe C : Matériel et disposition pour le paradigme 3.



Annexe D : Matériel pour les séances de langage.

Note. Tapuscrit Le singe et le crocodile avec annotations.

« Il était une fois, en Afrique, au bord d'un fleuve, un grand cocotier. Dans cet arbre, habitait un jeune singe qui s'empiffrait de noix de coco. [Q1_C : Qu'apprend-on en ce début d'histoire ?] Il en attrapait une, la jetait sur le sol pour qu'elle éclate. Alors en trois bonds, hop ! hop ! hop ! il dégringolait jusqu'en bas, ramassait les morceaux, et se délectait de leur exquise chair blanche. Plus vite encore, en trois bonds, hop ! hop ! hop ! le singe remontait en haut du cocotier et balançait une nouvelle noix de coco sur le sol.

-p.1-

Et ainsi de suite, tout au long de la journée, jetant, descendant, mangeant, remontant, encore et encore ! C'était le roi des cabrioles et ... de la gourmandise. (Fin de séance)

-p.2-

Mais un soir, il ne resta plus une seule noix de coco dans l'arbre. [Q2_R : Pourquoi ne reste-il plus une seule noix de coco.] Le singe les avait toutes mangées.

Dans le soleil couchant, un vieux crocodile surgit de l'eau et se hissa sur la berge. Il aperçut le petit singe qui pleurnichait tout en s'éventant avec les palmes du cocotier.

- Eh l'ami, dit le crocodile, tu m'as l'air bien triste. Que t'arrive-t-il ?
- Il n'y a plus une seule noix de coco ! gémit le singe.
- Des noix de coco ? reprit le crocodile. Regarde de l'autre côté du fleuve, ne vois-tu pas tous ces cocotiers qui regorgent de fruits ? Pourquoi ne traverses-tu pas ?

Le jeune singe soupira, se gratta l'oreille, puis répondit : [Q3_C : Qu'est-ce que cela nous indique sur le singe s'il soupire et se gratte l'oreille ?]

- Il y a longtemps que je les ai vus, j'en ai même l'eau à la bouche. Mais je ne peux pas y aller : je ne sais pas nager. (Fin de séance)

-p.3-

- Nager ! répondit le crocodile, voilà une chose que je sais faire ! Qu'à cela ne tienne, mon jeune ami, je ne vais pas te laisser mourir de faim. [Q4_A : Que pourrait proposer le crocodile au singe ?] Monte sur mon dos, et en un rien de temps, je vais te conduire de l'autre côté du fleuve.

-p.4-

Grand merci, vieux crocro. J'arrive tout de suite ! s'écria le jeune singe, tout joyeux. [*Q5_C : Qu'a décidé le singe face à la proposition du crocodile ?*]

-p.5-

Il se laissa glisser le long du tronc et hop ! hop ! hop ! en trois bonds, il était déjà installé sur le dos du crocodile. Sans tarder, le vieux crocodile glissa lentement jusqu'à l'eau et commença la traversée. Le jeune singe se laissait porter en toute tranquillité.

Arrivé au milieu du fleuve, là où l'eau était la plus profonde, le crocodile plongea d'un coup.

- Hé là ! Hé là ! cria le jeune singe. Remontez vite, vous allez me noyer ! (*Fin de séance*)

Le vieux crocodile se mit à rire.

- Mais justement, je veux te noyer !

- Et pourquoi ? s'effraya le singe.

- Petit sot ! répondit le crocodile. Si tu es là, c'est que j'ai besoin de toi. Ma femme est très malade, et le sorcier affirme qu'il y a un seul moyen de la guérir : elle doit manger un cœur de singe. [*Q6_C : Que se passe-t-il ?*]

-p.6-

Le jeune singe fut terrifié par ce qu'il venait d'entendre, pourtant, il ne laissa rien paraître de son effroi.

Il reprit le plus tranquillement possible :

- Quel dommage ! Pourquoi ne m'avez-vous pas dit cela plus tôt, vieux crocro ? Si j'avais su...

- Et qu'aurais-tu donc fait ? demanda le crocodile, qui se félicitait déjà de sa ruse.

- Eh bien, si j'avais su, je l'aurais pris ! [*Q7_C : Pris quoi, de quoi parle-il ?*]

- Comment ? Que dis-tu ? s'énerva le crocodile.

- Je l'aurais pris ! répéta le singe. Je me suis tellement dépêché que j'ai oublié mon cœur en haut du cocotier ! Quel étourdi je suis ! Vite ! Vite ! [*Q8_A : Qu'est-ce que le singe peut proposer au crocodile ?*]

retournons là-bas le chercher. (*Fin de séance*)

-p.7-

Sans rien répondre, le crocodile obéit aux ordres du jeune singe. D'un violent coup de queue, il fit demi-tour et pris le chemin du retour. [*Q9_C : Comment a réagi le crocodile ?*]

De temps en temps, le singe lançait :

- Ne traînez pas ! Plus vite, votre femme attend ! Alors le vieux crocodile accélérât encore le mouvement de ses pattes. [*Q10_R : Pourquoi lui demande-il de se dépêcher ?*]

-p.8-

Dès qu'ils **regagnèrent** la berge, le singe sauta à terre, saisit la branche qui lui avait permis de descendre, et, en trois bonds, hop ! hop ! hop ! il grimpa le long du cocotier. Une fois en haut de l'arbre, le jeune singe se mis à faire des **cabrioles** et à **rire à gorge déployée**. Cher crocro, si vous voulez mon cœur, montez donc le chercher ! cria-t-il.

-p.9-

Qui de nous deux est le plus sot ? Est-ce moi qui ai cru en votre **bonté**, ou vous qui avez cru à une **histoire qui ne tient pas debout** ? Car connaissez-vous quelqu'un capable de vivre sans cœur ? [*Q11_C : qu'est-ce qu'il se passe ?*]

Honteux et **dépité**, le vieux crocodile plongea dans le fleuve en donnant de **furieux** coups de queue. Le petit singe l'avait bien eu ! À l'avenir, il lui faudrait être moins **ignorant**... »

[*Q12_C : Que peut bien penser le crocodile ?*] (*Fin de séance*)

-p.10-

Annexe E : Posture des élèves pendant les séances de langage.



Annexe F : Grille d'observation des paradigmes 1 et 2 de théories de l'esprit.

Élèves (acronymes)	PARADIGME 1				PARADIGME 2		
	Q.1	Manifeste de l'étonnement	Q 2	Justification Q2	Q.1	Justification Q1	
ABA	Oui	Oui	Non	/	Non	/	
BAA	Oui	Oui	Non	/	Non	/	
BEC	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
BEH	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
BOS	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
BOA	Oui	Oui	Non	/	Non	/	
BON	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
BOP	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	/	
DAK	Oui	Non	Non	/	Non	/	
DEL	Oui	Non	Non	/	Non	/	
DEC	Oui	Non	Non	/	Non	/	
FAM	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
FIE	Oui	Non	Non	/	Non	/	
GIM	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
MAK	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
MAM	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	/	
MEI	Oui	Non	Non	/	Non		
NIH	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
PEM	Oui	Oui	Oui	Non	Non	/	
PER	Oui	Non	Non	/	Non	/	
WEM	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
N	Oui	21	15	12	11	9	9
	Non	0	6	9	1	12	0
TAUX DE REUSSITE (%)	100	71,43	57,14	91,67	42,86	100	

Annexe G : Grille d'observation du paradigme 3 de théories de l'esprit.

PARADIGME 3

Élèves (acronymes)	Q.1	Justification Q1	Q 2	Justification Q2	
BEC	Oui	Oui	Oui	Oui	
BEH	Oui	Oui	Oui	Oui	
BOS	Oui	Oui	Non	/	
BON	Oui	Oui	Oui	Oui	
FAM	Oui	Oui	Oui	Oui	
GIM	Oui	Oui	Oui	Oui	
MAK	Oui	Oui	Oui	Oui	
NIH	Oui	Oui	Non	/	
WEM	Oui	Oui	Oui	Oui	
N	Oui	9	9	7	7
	Non	0	0	2	0
TAUX DE REUSSITE (%)	100	100	77,78	100	

**Annexe H : Grille d'observation de la compréhension d'implicites du groupe des « petits
parleurs ».**

Élèves (acronymes)	Séance 2		Séance 3		Séance 4			Séance 5			N		
	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	+	-
ABA	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	2	9
BEC	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	9	2
DEC	+	-	-	-	-	-	-		ABS			1	6
FIE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	11
MEI	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	2	9
DAK	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	2	9
MAK	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	1
DEL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	11
BOP	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	2	9
PER	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	10

**Annexe I : Grille d'observation de la compréhension d'implicites du groupe des « grands
parleurs ».**

Élèves (acronymes)	Séance 2		Séance 3		Séance 4			Séance 5			N		
	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	+	-
BOA	+	-	+	+	+	-	+	-	-	-	-	5	6
BAA	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	10
NIH	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	3	8
BEH	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	11	0
WEM	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	11	0
MAM	+	-	+	+		ABS		-	-	-	-	3	5
PEM	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	2	9
FAM	+	+	+	+		ABS		+	+	+	+	8	0
GIM	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	11	0
BON	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	8	3
BOS	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	8	3

Annexe J : Tableau EXCEL permettant d'effectuer les analyses de corrélation sur JASP.

Élèves (acronymes)	VI 1 Niveau TOM	VI 2 Niveau Implicite	Date de naissance	Age (mois)	SCORE AGE	SCORE VI 1 + VI 2
ABA	0	1	03/09/2016	65	4	1
BAA	0	1	15/08/2016	66	5	1
BEC	3	7	18/10/2016	64	3	10
BEH	3	8	27/04/2016	70	9	11
BOS	2	5	26/05/2016	69	8	7
BOA	0	4	15/01/2016	73	12	4
BON	3	6	08/02/2016	74	13	9
BOP	1	2	09/10/2016	64	3	3
DAK	0	2	09/11/2016	65	4	2
DEL	0	0	29/03/2016	71	10	0
DEC	0	0	14/05/2016	69	8	0
FAM	3	8	30/04/2016	70	9	11
FIE	0	0	02/09/2016	65	4	0
GIM	3	8	07/07/2016	67	6	11
MAK	3	8	23/03/2016	71	10	11
MAM	1	5	05/12/2016	62	1	6
MEI	0	1	07/04/2016	70	9	1
NIH	2	2	06/08/2016	66	5	4
PEM	0	2	16/07/2016	67	6	2
PER	0	0	30/06/2016	68	7	0
WEM	3	8	31/10/2016	64	3	11
	[0 ; 3]	[0 ; 8]		[62 ; 74]	[0 ; 13] 62 mois = 1 74 mois = 13	[0 ; 11]

Annexe K : Analyse de régression

Linear Regression

Model Summary

Model	R	R ²	Adjusted R ²	RMSE
1	0.917	0.841	0.833	1.651

ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
1	Regression	274.035	1	274.035	100.563	< .001
	Residual	51.775	19	2.725		
	Total	325.810	20			

Coefficients

Model		Unstandardized	Standard Error	Standardized	t	p
1	(Intercept)	1.322	0.497		2.658	0.016
	VI_1_Niveau TOM	2.675	0.267	0.917	10.028	< .001

Annexe L : Lien entre l'âge et le niveau de capacités de théorie de l'esprit.

Note. Analyse de corrélation de Pearson à l'aide du logiciel JASP.

Results ▼

Correlation Matrix ▼

Pearson Correlations ▼

		SCORE AGE	SCORE VI 1 + VI 2
SCORE AGE	Pearson's r	—	
	p-value	—	
SCORE VI 1 + VI 2	Pearson's r	0.124	—
	p-value	0.592	—