

Sensibilisation des enseignants à la théorie de l'esprit : effets d'une plaquette informative sur l'interprétation et les réponses éducatives face aux comportements d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme

Auteur : Tran, Léa

Promoteur(s) : Comblain, Annick

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en logopédie, à finalité spécialisée

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/27272>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

**“Sensibilisation des enseignants à la théorie de
l’esprit : effets d’une plaquette informative sur
l’interprétation et les réponses éducatives face aux
comportements d’enfants présentant un trouble du
spectre de l’autisme”**

Mémoire présenté par

Léa TRAN

Promotrice : Annick COMBLAIN

Lectrices : LECLERCQ Anne-Lise et LEROY Sandrine

Année académique 2025-2026

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma promotrice, Madame Annick Comblain, pour son accompagnement tout au long de ce travail. Ses conseils, ses relectures attentives et ses remarques m'ont permis de structurer ma réflexion et de mener à bien cette première expérience de recherche.

Je remercie également mes lectrices, Mesdames Anne-Lise Leclercq et Sandrine Leroy, pour le temps consacré à la lecture de ce mémoire ainsi que pour l'intérêt porté à ce travail.

Mes remerciements vont ensuite aux enseignants qui ont accepté de participer à cette étude. Leur disponibilité et leur investissement ont rendu ce travail possible.

Je tiens à remercier aussi mes maîtres de stage, Mesdames Florence Binamé et Carine Meunier, pour leur écoute et leurs encouragements durant la réalisation de ce mémoire.

Enfin, merci à mes parents, ma sœur et mes amis pour leur soutien constant, leurs encouragements et la confiance qu'ils m'ont témoignée tout au long de ces années.

Liste des abréviations

Abréviation	Signification
DSM-5	Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5e édition
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
ToM	Theory of mind (théorie de l'esprit)
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

Liste des tableaux et figures

Liste des tableaux :

Tableau 1. Récapitulatif des principales caractéristiques des participants en fonction du groupe

Tableau 2. Catégorisation des propositions d'explication et de réaction du questionnaire

Tableau 3. Nombre de propositions d'explication et de réaction rattachées à chaque catégorie, selon le type de vignette

Tableau 4. Statistiques descriptives et comparaisons intergroupes pour les scores associés aux hypothèses de recherche

Tableau 5. Statistiques descriptives des réponses aux items relatifs à l'impact perçu de la plaquette informative

Tableau 6. Suggestions d'amélioration formulées par les participants

Liste des figures :

Figure 1. Scores moyens obtenus par les deux groupes pour chacun des cinq scores associés aux hypothèses

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION.....	1
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	2
2.1. Le trouble du spectre de l'autisme.....	2
2.1.1. Prévalence.....	2
2.1.2. Définition.....	3
2.1.3. Diagnostic.....	4
2.2. La théorie de l'esprit.....	5
2.2.1. Théorie de l'esprit cognitive et affective.....	6
2.2.2. Théorie de l'esprit implicite et explicite.....	7
2.2.3. Développement de la théorie de l'esprit.....	8
2.2.4. Déficit de la théorie de l'esprit chez les enfants TSA.....	9
2.3. L'interprétation par les enseignants des comportements liés aux difficultés de théorie de l'esprit.....	11
2.3.1. Les biais d'attribution causale.....	12
2.3.2. Le problème de la double empathie.....	13
2.3.3. Les connaissances des enseignants sur le TSA.....	14
2.3.4. La théorie de l'esprit comme outil d'interprétation des comportements en classe.....	15
3. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES.....	17
4. MÉTHODOLOGIE.....	20
4.1. Participants.....	20
4.1.1. Critères de recrutement.....	20
4.1.2. Procédure de recrutement.....	20
4.1.3. Échantillon.....	21
4.2. Matériel.....	22
4.2.1. La plaquette informative.....	22
4.2.2. Elaboration des vignettes.....	22
4.2.3. Le questionnaire.....	25
4.2.3.1. Construction générale du questionnaire.....	25
4.2.3.2. Structure du questionnaire et modalités de réponse.....	26
4.2.3.3. Partie complémentaire destinée au groupe plaquette.....	26
4.3. Procédure.....	27
4.4. Critères d'analyse des réponses.....	28
4.4.1. Catégorisation des items.....	28

4.4.2. Calcul des scores.....	30
4.5. Analyses statistiques.....	30
5. RÉSULTATS.....	31
5.1. Résultats relatifs aux hypothèses.....	32
5.1.1. Hypothèse 1 : attributions causales pour les vignettes TSA-like.....	33
5.1.2. Hypothèse 2 : réactions de médiation pour les vignettes TSA-like.....	34
5.1.3. Hypothèse 3 : spécificité de l'effet aux vignettes TSA-like.....	34
5.1.4. Synthèse des résultats.....	34
5.2. Analyses complémentaires.....	35
5.2.1. Impact perçu de la plaquette informative.....	35
5.2.2. Evaluation de la plaquette informative.....	36
5.2.3. Suggestions d'amélioration de la plaquette informative.....	36
6. DISCUSSION.....	37
6.1. Interprétation des résultats.....	38
6.1.1. Effet de la plaquette sur les attributions causales des comportements TSA-like..	38
6.1.2. Effet de la plaquette sur les réactions de médiation.....	40
6.1.3. Effet de la plaquette sur les vignettes contrôle.....	42
6.1.4. Synthèse des résultats principaux.....	43
6.2. Analyses complémentaires : perception de la plaquette par les enseignants.....	44
6.3. Implications théoriques et pratiques.....	45
6.4. Limites et perspectives de recherche.....	46
7. BIBLIOGRAPHIE.....	48
8. ANNEXES.....	55
ANNEXE A. Lettre d'information à destination des établissements scolaires.....	55
ANNEXE B. Fiche de recrutement diffusée sur les réseaux sociaux.....	56
ANNEXE C. Fiche d'information à destination des participants.....	57
ANNEXE D. Formulaire de consentement libre et éclairé.....	61
ANNEXE E. Plaquette informative sur la théorie de l'esprit chez les enfants porteurs de TSA.....	63
ANNEXE F. Questionnaire expérimental : version groupe plaquette et version groupe contrôle...	65
ANNEXE G. Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire et le travail préparatoire à la recherche.....	75
RÉSUMÉ.....	77

1. INTRODUCTION

La théorie de l'esprit (Theory of Mind en anglais, abrégée en ToM) est la capacité cognitive qui permet d'attribuer des états mentaux tels que des pensées, des croyances, des intentions et des émotions à soi-même et à autrui (Baron-Cohen et al., 1985). Avoir de bonnes compétences en théorie de l'esprit implique d'être capable de réfléchir au contenu de son propre esprit ainsi qu'à celui des autres (Baron-Cohen, 2000).

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est un trouble neurodéveloppemental se caractérisant par des difficultés de communication et d'interaction sociale, ainsi que par des intérêts restreints, se manifestant dès la petite enfance (American Psychiatric Association, 2013). Chez les enfants présentant un TSA, le développement de la ToM est souvent atypique, entraînant des difficultés dans l'interprétation des états mentaux de soi et d'autrui (Happé, 1995). Ce déficit constitue un marqueur cognitif spécifique du TSA, indépendant du niveau intellectuel général : il persiste même chez des enfants TSA aux capacités cognitives proches de la moyenne, alors que des enfants présentant une déficience intellectuelle plus sévère réussissent, eux, les tâches de fausse croyance (Baron-Cohen et al., 1985). Les précurseurs de cette compétence, tels que l'attention conjointe ou le partage émotionnel, peuvent présenter des particularités dès les premières années de vie, ce qui rend une identification et un accompagnement précoces essentiels pour soutenir le développement des compétences sociales de l'enfant (Baron-Cohen, 2000).

Ce déficit ne doit toutefois pas être appréhendé de manière isolée : la théorie de l'esprit entretient des liens étroits avec d'autres processus cognitifs, notamment les fonctions exécutives et les compétences langagières, au point que son acquisition pourrait constituer un prérequis au développement de ces dernières (André & Maintenant, 2024). Elle n'en demeure pas moins un véritable moteur des compétences sociales, aidant l'enfant à décoder les intentions d'autrui et favorisant ainsi la coopération, la réussite relationnelle et le bien-être émotionnel au quotidien (Slaughter et al., 2015).

Dans le développement de la théorie de l'esprit, l'entourage joue un rôle déterminant : les parents et les enseignants agissent comme des moteurs du développement socio-cognitif (Rosello et al., 2020). Par leur expertise relationnelle, les enseignants occupent une place

particulièrement centrale, devenant des médiateurs capables de traduire des interactions sociales complexes en opportunités d'apprentissage et de régulation émotionnelle (Szczypiński et al., 2024). Or, un manque de connaissances sur le TSA chez les enseignants entretient des idées reçues qui peuvent les conduire à interpréter ces comportements de manière erronée et à y répondre de façon inadaptée (Gómez-Marí et al., 2021). Dans ce cadre, la théorie de l'esprit pourrait constituer un levier de compréhension plus spécifique, permettant aux enseignants d'affiner cette interprétation au-delà des connaissances générales sur le trouble.

Dans ce contexte, ce mémoire vise à concevoir une plaquette informative sur la théorie de l'esprit et à évaluer son effet sur la manière dont les enseignants interprètent les comportements d'élèves présentant un TSA et y répondent sur le plan éducatif. L'idée centrale est de leur fournir un matériel qui permette de mieux décoder certains comportements d'élèves. L'objectif est de passer d'une lecture centrée sur le comportement en surface à une compréhension des intentions et des processus cognitifs à l'œuvre.

La question de recherche est donc la suivante : ***“La lecture d'une plaquette informative sur la théorie de l'esprit modifie-t-elle les attributions causales et les réponses éducatives des enseignants face à certains comportements d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme susceptibles de relever de difficultés de théorie de l'esprit ?”***

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. Le trouble du spectre de l'autisme

2.1.1. Prévalence

Selon les données actuelles, la prévalence du TSA est estimée à 1 personne sur 100 dans le monde (Organisation mondiale de la Santé, 2023). Cette hausse observée au cours des dernières décennies reflète principalement une meilleure sensibilisation de la communauté et des systèmes de santé et d'éducation, un élargissement des critères diagnostiques ainsi

qu'une détection accrue des formes plus légères du trouble, plutôt qu'une augmentation réelle de sa prévalence (Zeidan et al., 2022).

Selon le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), le ratio filles-garçons est d'environ 4 garçons affectés pour 1 fille. Ce ratio reste toutefois très variable d'une étude à l'autre (Loomes et al., 2017 ; Zeidan et al., 2022). En effet, si le sexe masculin constitue un facteur de risque bien établi, l'ampleur réelle de cet écart demeure incertaine, deux hypothèses concurrentes étant avancées : un effet biologique protecteur chez les filles, et des biais de détection liés à des outils diagnostiques historiquement pensés pour des profils masculins (Loomes et al., 2017).

2.1.2. Définition

Selon Lai et ses collaborateurs (2013), la notion d'autisme a été introduite par deux cliniciens dans les années 1940 : les rapports de Leo Kanner (1943) et Hans Asperger (1944) sont ainsi considérés comme les travaux fondateurs décrivant les premières manifestations de solitude sociale et de particularités comportementales. Toutefois, cette vision initiale a été profondément transformée par les travaux de Lorna Wing et Judith Gould (1979) qui, en introduisant la notion de *"spectre"*, ont démontré que les traits autistiques s'inscrivent en réalité sur un continuum, marquant ainsi le passage d'une définition clinique restreinte à une approche dimensionnelle plus inclusive. Le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) a officialisé cette évolution en adoptant l'appellation unique *"trouble du spectre de l'autisme"* (TSA) pour regrouper les sous-types auparavant distincts (syndrome d'Asperger, autisme de Kanner, troubles envahissants du développement). Cette nomenclature permet une meilleure reconnaissance et une meilleure prise en compte des différences individuelles au sein de la population autistique. Depuis, le terme *"trouble du spectre de l'autisme"* est devenu l'expression standard pour décrire les variations de l'autisme (American Psychiatric Association, 2013).

Sur le plan clinique, le TSA est défini comme un trouble neurodéveloppemental hétérogène, caractérisé par des difficultés précoces et persistantes dans la communication et les interactions sociales, ainsi que par la présence d'intérêts restreints et de comportements répétitifs (Lai et al., 2013).

2.1.3. Diagnostic

Le diagnostic du TSA requiert idéalement une approche pluridisciplinaire et coordonnée pour évaluer l'hétérogénéité des besoins de l'individu, allant des compétences cognitives et langagières aux dimensions sensorielles et génétiques (Lord et al., 2018). Cette évaluation s'appuie sur des critères diagnostiques standardisés.

Selon le DSM-5, le diagnostic du TSA repose sur une dyade de symptômes autistiques se manifestant généralement précocement. Les caractéristiques essentielles du TSA sont *“des déficits persistants de la communication sociale réciproque et des interactions sociales”* (critère A) et *“un mode restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités”* (critère B) (American Psychiatric Association, 2013, p. 59). Le critère A se manifeste notamment par des déficits au niveau de la réciprocité sociale ou émotionnelle, des comportements de communication non-verbaux, ainsi que du maintien et de la compréhension des relations. Le critère B se manifeste par le caractère stéréotypé ou répétitif des mouvements, une intolérance au changement, des intérêts restreints, ou encore une hyper ou hyporéactivité aux stimulations sensorielles. Il existe différents niveaux de sévérité du trouble du spectre de l'autisme : *“niveau 3 : nécessitant une aide très importante”*, *“niveau 2 : nécessitant une aide importante”* et *“niveau 1 : nécessitant de l'aide”* (American Psychiatric Association, 2013, p. 58).

Avant de poser un diagnostic de TSA, il est primordial d'écarter d'autres troubles susceptibles de présenter un tableau clinique proche. Le DSM-5 identifie ainsi plusieurs diagnostics différentiels : le syndrome de Rett, le mutisme sélectif, les troubles du langage et le trouble de la communication sociale (pragmatique), le trouble du développement intellectuel sans TSA, le trouble des mouvements stéréotypés, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), ainsi que la schizophrénie (American Psychiatric Association, 2013, pp. 65-66).

Au niveau de la comorbidité, les diagnostics psychiatriques cooccurrents constituent la règle plutôt que l'exception dans la population atteinte de TSA (Lai et al., 2019). Le DSM-5 souligne ainsi que *“le trouble du spectre de l'autisme est souvent associé à un déficit intellectuel et à des troubles structurels du langage”* (American Psychiatric Association, 2013,

p. 66). Chez l'enfant et l'adolescent, les comorbidités les plus fréquentes sont le TDAH (26,2 %), le trouble du développement intellectuel (22,9 %), les troubles du sommeil (19,7 %) et les troubles anxieux (11,1 %) (Mutluer et al., 2022). Ces prévalences varient toutefois avec l'âge : les troubles anxieux et dépressifs augmentent à l'adolescence, tandis que les troubles du sommeil sont plus fréquents chez les plus jeunes (Mutluer et al., 2022). Elles varient également selon le mode de recrutement, les échantillons cliniques tendant à surestimer la fréquence des troubles associés par rapport aux données issues de la population générale (Lai et al., 2019 ; Mutluer et al., 2022).

Au-delà des critères diagnostiques, le TSA se caractérise également par des profils neurocognitifs atypiques, sous-tendus par un développement neural particulier au niveau des systèmes (Lai et al., 2013). Ceux-ci touchent la cognition sociale, les fonctions exécutives (flexibilité cognitive, planification, contrôle inhibiteur et mémoire de travail) ainsi que le traitement de l'information, cette dernière particularité se traduisant notamment par une attention marquée aux détails au détriment du contexte global et par une réactivité sensorielle idiosyncrasique. Les difficultés de théorie de l'esprit occupent toutefois une place centrale parmi ces particularités, étant considérées comme le cœur des déficits de communication sociale observés dans le trouble (Lai et al., 2013). C'est cette dimension qui fait l'objet de la section suivante.

2.2. La théorie de l'esprit

Le concept de *"théorie de l'esprit"* peut être défini de différentes manières selon les contextes. Bien que ce terme soit couramment utilisé dans la littérature, d'autres termes tels que *"compréhension des états mentaux"*, *"perception des intentions"*, *"mentalisation"* peuvent également être employés pour exprimer ce même concept (Baron-Cohen, 2000). Cette variété terminologique reflète la complexité de la théorie de l'esprit.

La théorie de l'esprit désigne la capacité à attribuer des états mentaux tels que des croyances, des intentions, et des désirs à soi-même et aux autres (Premack & Woodruff, 1978). On distingue plusieurs niveaux de la théorie de l'esprit faisant référence à des degrés différents de compétence dans la compréhension des états mentaux (Bianco & Castelli, 2023).

La théorie de l'esprit de premier ordre désigne la capacité à inférer l'état mental d'une seule personne (ex : je pense que Paul veut aller au cinéma). L'enfant doit alors être capable d'inférer ce qu'une personne peut penser ou ressentir à partir de ses propres observations et de ses interactions avec celle-ci (Bianco & Castelli, 2023). Cette compétence se développe généralement vers l'âge de quatre ans (Hollebrandse et al., 2012).

La théorie de l'esprit de second ordre implique quant à elle la capacité de considérer les états mentaux enchâssés, c'est-à-dire de se représenter la croyance d'une personne à propos de la croyance d'une autre (ex : je pense que Zoé pense que Paul veut partir) (Bianco & Castelli, 2023 ; Pelloquin et al., 2023). Ce degré de raisonnement supérieur est acquis plus tardivement que le premier ordre, généralement vers sept à huit ans (Hollebrandse et al., 2012).

2.2.1. Théorie de l'esprit cognitive et affective

Si la distinction entre premier et second ordre porte sur la complexité du raisonnement mobilisé, une autre distinction concerne la nature même de l'état mental attribué. Brothers et Ring (1992) ont ainsi proposé de différencier deux aspects de la théorie de l'esprit : un aspect "*froid*", de nature cognitive, et un aspect "*chaud*", de nature affective. Cette séparation tient à la nature de l'état mental concerné : la compréhension des croyances et des connaissances d'autrui repose sur des processus distincts de ceux mobilisés pour comprendre ses émotions et ses intentions à notre égard (Brothers & Ring, 1992).

La théorie de l'esprit cognitive renvoie à la capacité de comprendre et d'attribuer des croyances, des connaissances, des pensées et des intentions à soi-même et à autrui (Brothers & Ring, 1992). Elle permet de prédire et d'expliquer le comportement d'une personne en fonction de ses états mentaux, par exemple de comprendre qu'une personne peut penser qu'un restaurant est ouvert alors qu'il est fermé (Flavell, 2004).

La théorie de l'esprit affective concerne quant à elle la capacité de comprendre et d'attribuer des émotions et des ressentis à autrui (Brothers & Ring, 1992). Elle joue un rôle essentiel dans l'empathie et les interactions sociales, par exemple lorsqu'il s'agit

de reconnaître qu'une personne est heureuse parce qu'elle a obtenu ce qu'elle souhaitait (Flavell, 2004).

Ces deux dimensions sont l'une et l'autre mobilisées dans l'interprétation des comportements en classe : identifier ce qu'un élève sait, croit ou a compris d'une consigne relève de la théorie de l'esprit cognitive, tandis qu'anticiper ses réactions émotionnelles face à une situation relève de la théorie de l'esprit affective.

2.2.2. Théorie de l'esprit implicite et explicite

Une troisième distinction, davantage centrée sur les processus en jeu, oppose la théorie de l'esprit implicite à la théorie de l'esprit explicite. Clements et Perner (1994) ont été les premiers à mettre en évidence une dissociation entre ces deux niveaux : dès l'âge de deux ans et onze mois, les enfants anticipaient correctement du regard l'action d'un personnage détenant une fausse croyance, alors qu'ils répondaient de façon erronée à la même question posée verbalement. Ces résultats suggèrent que la compréhension des états mentaux d'autrui peut se manifester dans le comportement avant de pouvoir être verbalisée, et qu'elle ne repose donc pas sur une capacité unique (Clements & Perner, 1994).

Pour rendre compte de cette dissociation, Apperly et Butterfill (2009) ont proposé l'existence de deux systèmes partiellement indépendants : un système rapide et automatique (système 1) et un système lent et délibératif (système 2).

Le premier désigne une sensibilité précoce, intuitive et automatique aux états mentaux (Apperly & Butterfill, 2009). Ce système permet d'anticiper spontanément le comportement d'autrui en temps réel, sans effort délibératif, via des mécanismes souvent captés par des mesures oculométriques (Schuwerk et al., 2014).

Le second, quant à lui, correspond à une capacité analytique et réflexive (Apperly & Butterfill, 2009). Il mobilise des ressources attentionnelles et langagières pour raisonner consciemment sur les croyances et intentions d'autrui, permettant de justifier ou prédire des actions dans des contextes complexes (Apperly & Butterfill, 2009).

L'intérêt de cette distinction tient à ce que ces deux systèmes peuvent être atteints de manière inégale (Schuwerk et al., 2016). Ils ne s'évaluent d'ailleurs pas de la même façon : les tâches explicites reposent sur une question posée verbalement, tandis que les tâches implicites mesurent, par oculométrie, le regard anticipateur du participant, sans qu'aucune consigne ne porte sur les états mentaux (Schuwerk et al., 2014). Ils ne dépendent pas non plus des mêmes ressources cognitives : les performances aux tâches implicites ne sont pas corrélées aux fonctions exécutives, contrairement à celles obtenues aux tâches explicites, de sorte qu'une personne peut réussir une tâche explicite de théorie de l'esprit tout en peinant à mobiliser spontanément cette compréhension (Schuwerk et al., 2016). Cette dissociation est particulièrement pertinente en contexte scolaire, où les interactions se déroulent en temps réel et laissent peu de place au raisonnement délibéré.

2.2.3. Développement de la théorie de l'esprit

Le développement de la théorie de l'esprit s'étend sur une longue période : ses prémices apparaissent dès la première année de vie et sa maturation se poursuit bien au-delà des années préscolaires (Flavell, 2004).

Les premières manifestations précèdent largement la capacité à raisonner explicitement sur les états mentaux (Clements & Perner, 1994). Dès la fin de la première année, les nourrissons comprennent que le comportement humain est dirigé vers des buts, suivent le regard d'autrui et utilisent le référencement social ; vers dix-huit mois, ils saisissent qu'une autre personne peut avoir des désirs différents des leurs (Flavell, 2004). Cette sensibilité précoce concerne également les fausses croyances : dès deux ans et onze mois, les enfants anticipent du regard l'action d'un personnage détenant une croyance erronée, bien avant de pouvoir répondre correctement à la question posée verbalement (Clements & Perner, 1994).

Les années préscolaires sont marquées par une transition majeure dans la compréhension des états mentaux (Flavell, 2004). La réussite aux tâches de fausse croyance progresse nettement entre trois et cinq ans (Wellman et al., 2001), les enfants y répondant correctement à partir de quatre ans (Wellman et al., 2001 ; Wimmer & Perner, 1983). Cette évolution constitue un changement conceptuel : l'enfant cesse de concevoir l'esprit comme

directement lié à la réalité physique pour comprendre qu'autrui agit en fonction de ses représentations internes, même erronées (Wellman et al., 2001).

Ces acquisitions suivent par ailleurs un ordre stable, la réussite à une étape complexe impliquant presque toujours la maîtrise des étapes plus simples qui la précèdent (Wellman & Liu, 2004). L'enfant comprend ainsi la subjectivité des désirs avant celle des croyances, puis qu'une croyance peut être fausse, et enfin qu'une émotion affichée peut différer de celle réellement ressentie (Wellman & Liu, 2004). La méta-analyse de Yu et Wellman (2024) confirme cette séquence dans différents contextes culturels, la compréhension des désirs divergents étant acquise vers trois ans et cinq mois en moyenne, et la distinction entre émotion ressentie et émotion affichée vers cinq ans et quatre mois.

Le développement se poursuit toutefois au-delà : le raisonnement de second ordre n'est maîtrisé que vers sept à huit ans (Hollebrandse et al., 2012). C'est également après la période préscolaire que l'enfant devient capable de concevoir l'esprit comme un processeur actif, interprétant différemment un même événement selon les attentes de la personne (Flavell, 2004).

Cette trajectoire décrit toutefois un développement typique. Chez les enfants présentant un TSA, l'acquisition de ces compétences suit un cours différent, les difficultés de théorie de l'esprit étant considérées comme centrales dans ce trouble (Lai et al., 2013).

2.2.4. Déficit de la théorie de l'esprit chez les enfants TSA

L'existence d'un déficit de théorie de l'esprit dans le TSA a été établie par Baron-Cohen et ses collaborateurs (1985) : seuls 20% des enfants TSA réussissaient une tâche de fausse croyance de premier ordre, contre 86% des enfants présentant une trisomie 21 dont le niveau intellectuel était pourtant inférieur. Ce déficit ne découlerait donc pas d'un trouble du développement intellectuel global, mais constituerait une difficulté spécifique à la théorie de l'esprit (Baron-Cohen et al., 1985).

Cette difficulté au niveau de la théorie de l'esprit correspondrait davantage à un retard développemental spécifique qu'à une absence de compétence (Baron-Cohen, 1989). Des

enfants TSA parviennent en effet à acquérir la théorie de l'esprit de premier ordre, mais à un âge mental bien plus avancé que les enfants tout-venants, et échouent encore, à ce stade, aux tâches de second ordre que des enfants d'âge mental inférieur réussissent : les étapes du développement typique sont donc franchies, mais avec un décalage important (Baron-Cohen, 1989).

Lorsque ces tâches de fausse croyance sont réussies, elles ne reposent pas nécessairement sur les mêmes processus que chez les enfants au développement typique (Happé, 1995). Chez les personnes TSA, la réussite dépend étroitement du niveau verbal, et selon des seuils bien supérieurs : un âge mental verbal de neuf ans et deux mois y est nécessaire pour atteindre une probabilité de réussite de 50 %, contre quatre ans dans le développement typique (Happé, 1995). Ces réussites reposeraient sur une médiation verbale, c'est-à-dire une déduction consciente des états mentaux plutôt que sur une intuition sociale (Happé, 1995). Le langage fournit en effet un outil précieux pour ce raisonnement. Une phrase comme *"il pense que les bonbons sont dans la boîte"* peut être vraie dans son ensemble même si les bonbons ne s'y trouvent pas : cette structure grammaticale offre ainsi un moyen de se représenter une croyance fausse tout en sachant ce qu'il en est réellement (De Villiers, 2007). Les enfants TSA semblent s'appuyer sur cette ressource langagière pour compenser leurs difficultés (André & Maintenant, 2024).

Cette compensation ne restaure toutefois pas une compréhension spontanée : chez les enfants TSA, la réussite aux épreuves explicites de théorie de l'esprit s'accompagne d'un déficit persistant de théorie de l'esprit implicite, indépendamment du niveau intellectuel et des fonctions exécutives (Schuwerk et al., 2016).

Concrètement, ces difficultés prennent plusieurs formes. L'enfant peut peiner à comprendre qu'autrui ne dispose pas des mêmes informations que lui et puisse agir sur la base d'une représentation erronée de la situation (Baron-Cohen et al., 1985). Il peut également éprouver des difficultés à se représenter des états mentaux enchâssés, c'est-à-dire ce qu'une personne pense des pensées d'une autre, ce qui limite la compréhension des situations impliquant plusieurs points de vue (Baron-Cohen, 1989). S'ajoutent des difficultés à saisir qu'une information peut être transmise dans une intention de tromperie (Peterson et al.,

2015), ainsi qu'à distinguer l'émotion réellement ressentie par autrui de celle qu'il laisse paraître (Wellman & Liu, 2004).

Ces difficultés ont des répercussions importantes sur la vie sociale de l'enfant. Peterson et ses collaborateurs (2015) relèvent ainsi que rejoindre un groupe de pairs déjà constitué, coopérer ou maintenir l'harmonie au sein d'un groupe devient plus compliqué, et que les situations reposant sur une interprétation dépassant le sens littéral, comme l'ironie ou le sarcasme, sont difficiles à décoder. Ces auteurs soulignent également une plus grande vulnérabilité face aux taquineries et aux intentions de tromperie. À plus long terme, ces obstacles se traduisent par des amitiés réciproques plus rares et un sentiment de solitude accru. S'installe alors un cercle vicieux : des compétences limitées restreignent l'accès aux interactions sociales riches, lesquelles sont précisément ce qui permettrait à ces compétences de progresser (Peterson et al., 2015).

Le déficit de théorie de l'esprit dans le TSA ne correspond donc ni à une absence globale de compétence, ni à une atteinte uniforme (Baron-Cohen, 1989 ; Happé, 1995). Il se caractérise par un profil hétérogène, dans lequel une compréhension explicite peut être acquise, mais par des voies plus lentes et plus exigeantes, reposant sur un raisonnement conscient et un niveau verbal élevé plutôt que sur une compréhension intuitive (Happé, 1995 ; De Villiers, 2007 ; André & Maintenant, 2024), alors que sa mobilisation spontanée reste durablement difficile (Schuwerk et al., 2016).

2.3. L'interprétation par les enseignants des comportements liés aux difficultés de théorie de l'esprit

Les difficultés de théorie de l'esprit décrites précédemment se traduisent, en classe, par des comportements que l'enseignant doit interpréter. Or, cette interprétation n'est jamais neutre : elle est orientée par des biais dont l'enseignant n'a pas nécessairement conscience (Ottenheim-Vliegen et al., 2023), et suppose de reconnaître que l'incompréhension est réciproque plutôt qu'imputable au seul élève (Milton, 2012). Elle dépend également des connaissances dont il dispose sur le TSA (Gómez-Marí et al., 2021) et, plus spécifiquement, sur la théorie de l'esprit (Ottenheim-Vliegen et al., 2023).

2.3.1. Les biais d'attribution causale

Comprendre un comportement suppose de lui attribuer une cause : ce processus, appelé attribution causale, désigne le mécanisme par lequel un individu relie un comportement observé à une origine qui l'explique (Heider, 1944). En classe, l'enseignant y recourt constamment : face à un élève qui ne réagit pas à une consigne ou paraît en décalage, il formule spontanément une hypothèse sur ce qui motive cette conduite (Mavropoulou & Padeliađu, 2002).

Les causes attribuées à un comportement se distinguent selon trois dimensions : leur caractère interne ou externe à l'individu, leur stabilité dans le temps, et le degré de contrôle que la personne exerce sur elles (Weiner, 1985). Cette dernière dimension est déterminante pour la réaction de l'observateur : un comportement attribué à une cause jugée contrôlable suscite de la colère, tandis qu'une cause perçue comme incontrôlable suscite de la compassion et une plus grande disposition à aider (Weiner, 1985).

Or, l'attribution d'une cause à un comportement n'est pas un processus neutre : il existe une tendance générale à attribuer un comportement à la personne elle-même, en sous-estimant le poids des facteurs situationnels et environnementaux (Heider, 1944). Chez les enseignants, face aux comportements perturbateurs, la personnalité de l'élève ou son environnement familial sont majoritairement incriminés, moins de 1 % d'entre eux évoquant leur propre gestion de classe (Wang & Hall, 2018). Les facteurs proprement scolaires comme l'attitude de l'enseignant, la taille du groupe ou les exigences de la classe sont généralement écartés (Mavropoulou & Padeliađu, 2002).

Ces attributions orientent ensuite les pratiques : un échec attribué à un manque d'effort suscite de la colère et des réponses punitives, alors qu'un échec attribué à un manque de capacité suscite de la sympathie et une aide accrue (Wang & Hall, 2018). Les croyances de l'enseignant se transmettent en outre à l'élève par le langage corporel et les retours qu'il lui adresse, jusqu'à influencer sa motivation et ses performances (Wang & Hall, 2018).

Ce lien entre contrôlabilité perçue et conduite de l'enseignant s'observe également auprès d'élèves TSA. Les éducateurs perçoivent comme davantage maîtres de leurs comportements les élèves dont les capacités cognitives sont les plus élevées et les symptômes les moins

marqués, et emploient spontanément plus de stratégies favorisant l'engagement conjoint avec ceux qu'ils jugent capables de contrôler leur comportement (Panganiban & Kasari, 2023). Le jugement porté sur l'origine du comportement modifie donc concrètement la manière dont l'enseignant interagit avec l'élève.

Ces différentes interprétations ont en commun de situer l'origine de la difficulté chez l'élève. Le problème de la double empathie invite à considérer que l'incompréhension pourrait être réciproque.

2.3.2. Le problème de la double empathie

Milton (2012) critique la manière dont le TSA est habituellement défini, c'est-à-dire par une série de déficits, ce qui revient à le présenter comme un écart par rapport à un développement considéré comme normal. Dans cette logique, l'accompagnement éducatif tend à devenir un travail de correction visant à rendre l'enfant conforme à la norme dominante (Milton, 2012). Le problème de la double empathie propose au contraire de situer la difficulté non pas dans l'individu, mais dans la rencontre entre deux personnes dont les manières de percevoir et d'interpréter le monde diffèrent (Milton, 2012).

Ce problème est qualifié de double parce qu'il est vécu par les deux parties : si une personne TSA peine à saisir les intentions d'une personne non TSA, l'inverse est tout aussi vrai (Milton, 2012). Milton (2012) souligne néanmoins une asymétrie importante : pour la personne non TSA, cette rupture de compréhension reste inhabituelle, alors qu'elle constitue une expérience quotidienne pour la personne TSA. Cette dernière apprend d'ailleurs souvent, par nécessité d'adaptation, à décoder les codes sociaux et les modes de communication majoritaires, alors que la personne non TSA n'a généralement aucune obligation équivalente de comprendre le fonctionnement autistique (Milton, 2012).

Cette asymétrie a une conséquence directe sur l'interprétation des comportements : lorsqu'une interaction échoue, celui qui se considère comme conforme à la norme tend à en localiser la cause chez l'autre, attribuant l'échec à un déficit social de la personne TSA plutôt qu'à sa propre part de responsabilité dans le malentendu (Milton, 2012).

Dix ans après sa formulation, ce cadre théorique a été confirmé par ses auteurs comme largement étayé par la recherche (Milton et al., 2022). Crompton et ses collaborateurs (2020) ont ainsi mesuré la transmission d'une information au sein de chaînes de huit personnes, composées uniquement de personnes TSA, uniquement de personnes non TSA, ou alternant les deux. La quantité d'informations conservée s'est révélée équivalente dans les deux chaînes homogènes, et significativement plus faible dans les chaînes mixtes, où les participants rapportaient également un moindre sentiment de complicité. La perte d'information ne tient donc pas à un déficit propre aux personnes TSA, mais bien à la rencontre entre deux neurotypes différents (Crompton et al., 2020).

Ce constat modifie la manière d'envisager l'intervention : plutôt que de chercher à corriger les compétences sociales de la personne TSA, il devient pertinent de travailler la compréhension mutuelle (Crompton et al., 2020). En contexte scolaire, cela suppose que l'enseignant reconnaisse que ses propres hypothèses sur ce que vit l'élève peuvent être inexactes, une posture désignée comme une forme d'humilité sociale (Camilleri et al., 2023). Les hypothèses que l'enseignant formule sur les états mentaux de ses élèves restent en effet liées à sa propre perspective, et donc susceptibles d'erreur (Schwarzer et al., 2026). Le risque est notamment celui de l'hypermentalisation, c'est-à-dire une certitude excessive quant aux états mentaux d'autrui, qui conduit à considérer ses interprétations comme des faits plutôt que comme des hypothèses (Schwarzer et al., 2026). L'enjeu n'est plus alors d'amener l'élève à se conformer à une norme, mais de construire conjointement une compréhension partagée de la situation (Camilleri et al., 2023). Adopter une telle posture suppose toutefois de disposer de connaissances suffisantes sur le fonctionnement des élèves TSA.

2.3.3. Les connaissances des enseignants sur le TSA

Le niveau de connaissance des enseignants concernant le TSA apparaît globalement faible ou insuffisant, avec des lacunes importantes, des idées fausses persistantes et un manque de formation spécifique (Gómez-Marí et al., 2021).

Helps et ses collaborateurs (1999) ont constaté que seuls 5 % des enseignants du milieu ordinaire déclaraient avoir reçu une formation sur le TSA durant leur formation initiale, alors que 70 % d'entre eux avaient déjà travaillé avec des enfants TSA.

Ce déficit de formation s'accompagne de conceptions erronées du TSA (Helps et al., 1999). Une part importante des enseignants interrogés considérait le TSA comme un trouble émotionnel plutôt que comme un trouble du développement, conception héritée des théories psychogéniques aujourd'hui abandonnées, qui attribuaient le TSA à des carences affectives précoces (Helps et al., 1999). Beaucoup supposaient également que la plupart des enfants TSA possèdent des aptitudes exceptionnelles dans un domaine particulier, sous-estimant du même coup la proportion d'entre eux présentant des difficultés d'apprentissage (Helps et al., 1999).

Or, ces connaissances sur le TSA orientent les pratiques mises en œuvre en classe : elles constituent le prédicteur le plus puissant de la sensibilisation des professionnels aux stratégies pédagogiques adaptées, telles que le recours aux supports visuels, l'aménagement d'un environnement prévisible ou l'explicitation des codes sociaux à l'élève (Segall & Campbell, 2012). C'est en revanche l'expérience auprès d'élèves TSA qui prédit le mieux l'utilisation effective de ces stratégies (Segall & Campbell, 2012).

Le niveau de connaissance sur le TSA contribue par ailleurs au sentiment d'auto-efficacité des enseignants, associé à des attitudes plus favorables envers l'inclusion et à une plus grande volonté d'adaptation pédagogique (Russell et al., 2022). Il ne constitue toutefois pas un levier suffisant en soi : il doit s'accompagner de ressources institutionnelles adéquates et d'un soutien au sentiment de compétence professionnelle pour se traduire en inclusion effective (Russell et al., 2022).

Ce constat justifie l'intérêt de supports informatifs accessibles, susceptibles de compléter la formation initiale des enseignants. Parmi les connaissances susceptibles d'aider les enseignants à interpréter les comportements de leurs élèves, la théorie de l'esprit occupe une place particulière.

2.3.4. La théorie de l'esprit comme outil d'interprétation des comportements en classe

Un comportement observable ne porte pas son sens en lui-même : un même geste peut recouvrir des significations différentes selon les états mentaux qui le sous-tendent, de sorte qu'une lecture strictement comportementale ne suffit pas à en saisir la portée (Boucher,

2012). Ainsi, la compréhension des conduites d'autrui repose sur la capacité à dépasser ce qui est directement observable pour inférer des processus mentaux internes (Boucher, 2012 ; Ottenheim-Vliegen et al., 2023).

La théorie de l'esprit offre précisément ce cadre : elle correspond à la capacité d'attribuer à autrui des croyances, des intentions, des désirs ou des émotions afin d'expliquer et de prédire ses actions (Premack & Woodruff, 1978). Elle permet notamment de distinguer la réalité objective de la représentation qu'en a l'individu, et de comprendre que le comportement est guidé non par les faits eux-mêmes, mais par la manière dont ils sont perçus (Boucher, 2012). Appliquée au contexte scolaire, cette lecture permet à l'enseignant de considérer un comportement jugé problématique non comme un trait de caractère de l'élève, mais comme une réponse à un contexte ou à un besoin (Ottenheim-Vliegen et al., 2023). Ce type de lecture prend une importance particulière face aux élèves présentant un TSA, dont les comportements sont plus fréquemment interprétés comme intentionnels alors qu'ils relèvent de difficultés de compréhension des situations sociales (Panganiban & Kasari, 2023).

Cette capacité rejoint, dans le champ éducatif, les travaux portant sur l'application de la théorie de l'esprit à l'interprétation des comportements, qui consiste à percevoir et à interpréter les comportements (les siens comme ceux d'autrui) en les rapportant à des états mentaux intentionnels (Nišponská, 2023 ; Schwarzer et al., 2026). Un enseignant mobilisant ainsi la théorie de l'esprit envisagera qu'un comportement hostile puisse traduire autre chose qu'une provocation délibérée (Nišponská, 2023). À l'inverse, les enseignants qui peinent à interpréter les situations en termes d'états mentaux rapportent des compétences pédagogiques moindres (Schwarzer et al., 2026).

La prise de perspective constitue la mise en œuvre concrète de cette capacité à interpréter les comportements en termes d'états mentaux (Ottenheim-Vliegen et al., 2023). Il s'agit d'un processus cognitif consistant à adopter le point de vue de l'élève afin de comprendre ses états internes et son expérience (Ottenheim-Vliegen et al., 2023). Une intervention visant à développer cette capacité chez des enseignants a permis de réduire de moitié les taux d'exclusion sur une année scolaire, et une capacité élevée de prise de perspective est

associée à une plus grande proximité avec l'élève ainsi qu'à des stratégies de résolution de conflits plus efficaces (Ottenheim-Vliegen et al., 2023).

En résumé, la théorie de l'esprit constitue un mécanisme fondamental de compréhension des comportements en contexte scolaire, en permettant aux enseignants d'accéder aux états mentaux susceptibles de les sous-tendre et ainsi de dépasser une lecture strictement observable des conduites (Boucher, 2012 ; Nišpanská, 2023 ; Ottenheim-Vliegen et al., 2023). Peu de travaux ont toutefois examiné l'apport de connaissances spécifiquement centrées sur la théorie de l'esprit auprès des enseignants. C'est à cette question que ce mémoire entend contribuer.

3. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

Au regard des éléments présentés dans la revue de la littérature, la présente étude vise à répondre à la question de recherche suivante :

“La lecture d’une plaquette informative sur la théorie de l’esprit modifie-t-elle les attributions causales et les réponses éducatives des enseignants face à des comportements d’enfants présentant un trouble du spectre de l’autisme susceptibles de relever de difficultés de théorie de l’esprit ?”

Pour y répondre, les réponses d'enseignants ayant lu la plaquette informative ont été comparées à celles d'enseignants n'en ayant pas pris connaissance. Les deux groupes ont complété un questionnaire élaboré pour cette étude, composé de neuf vignettes, c'est-à-dire de courts scénarios écrits décrivant le comportement d'un enfant dans une situation de la vie quotidienne, en contexte scolaire ou extrascolaire. Six de ces vignettes mettaient en scène des comportements dits “TSA-like”. Ce terme désigne des comportements qui correspondent à ceux fréquemment rapportés chez les enfants TSA, et dont l'une des interprétations plausibles renvoie à une difficulté à se représenter les états mentaux d'autrui : ce qu'il sait, ce qu'il attend ou ce qu'il ressent. Un élève peut ainsi ne pas percevoir une demande formulée de manière implicite, ou ne pas tenir compte de ce que son interlocuteur ignore de la situation. Ces comportements demeuraient toutefois ouverts

à d'autres interprétations, l'enjeu étant précisément d'observer celles que les enseignants privilégiaient. Les trois vignettes restantes constituaient des situations contrôle, dans lesquelles le comportement décrit ne se prêtait pas à une lecture en termes de théorie de l'esprit. Chaque vignette était suivie de propositions d'explications du comportement décrit et de réactions envisageables face à celui-ci, que les participants devaient évaluer.

Trois hypothèses principales ont été formulées.

Hypothèse 1. Pour les vignettes TSA-like, la lecture de la plaquette informative modifiera les attributions causales des enseignants en les orientant davantage vers une interprétation socio-cognitive des comportements, fondée sur les difficultés de compréhension du point de vue, des attentes implicites ou des états mentaux d'autrui. Cette hypothèse générale se décline en trois prédictions directionnelles.

Comparativement aux enseignants n'ayant pas lu la plaquette, les enseignants l'ayant lue attribueront :

H1a. des scores plus élevés aux explications socio-cognitives (ToM), qui rapportent le comportement à une difficulté de compréhension du point de vue, des attentes implicites ou des états mentaux d'autrui ;

H1b. des scores plus faibles aux explications dispositionnelles, qui rapportent le comportement à un trait, une motivation ou une caractéristique interne de l'enfant ;

H1c. des scores plus faibles aux explications non-ToM, qui rapportent le comportement à un mode de fonctionnement cognitif indépendant de la théorie de l'esprit (centré sur la tâche, l'efficacité, les règles ou l'organisation). Cet effet est toutefois attendu de manière plus modérée que pour les explications dispositionnelles.

Les enseignants disposent de connaissances parfois limitées sur le TSA (Gómez-Marí et al., 2021), alors même que leurs connaissances et leurs représentations orientent leurs pratiques en classe (Segall & Campbell, 2012). La mise à disposition d'un cadre interprétatif structuré devrait dès lors modifier la manière dont ils donnent sens aux comportements observés. Plus précisément, en attirant leur attention sur les difficultés socio-cognitives susceptibles de sous-tendre certains comportements TSA-like, la plaquette devrait accroître

le recours aux explications ToM et réduire parallèlement le recours aux explications dispositionnelles et non-ToM. Cette réorientation devrait être particulièrement nette pour les attributions dispositionnelles, compte tenu de la tendance à expliquer spontanément les comportements par les caractéristiques de la personne (Heider, 1944), tendance particulièrement marquée chez les enseignants confrontés à des comportements perturbateurs (Wang & Hall, 2018 ; Panganiban & Kasari, 2023). La diminution des explications non-ToM devrait en revanche être plus limitée, dans la mesure où certaines particularités du traitement de l'information constituent elles-mêmes des caractéristiques documentées du TSA (Lai et al., 2013) et où les difficultés de théorie de l'esprit ne permettent pas, à elles seules, de rendre compte de l'ensemble des comportements associés au TSA (Boucher, 2012).

Hypothèse 2. Pour les vignettes TSA-like, les enseignants ayant lu la plaquette informative jugeront les réactions de médiation, consistant à expliciter les attentes et les intentions en jeu dans la situation, plus appropriées que les enseignants n'en ayant pas pris connaissance.

Cette hypothèse repose sur l'idée que la manière d'expliquer un comportement contribue à déterminer la réaction qu'il suscite. Selon le modèle attributionnel de Weiner (1985), l'attribution d'un comportement à une cause perçue comme contrôlable favorise les réactions punitives, tandis qu'une cause perçue comme moins contrôlable favorise les conduites d'aide. En conduisant les enseignants à interpréter davantage les comportements TSA-like comme résultant de difficultés de compréhension des états mentaux, des intentions ou des attentes implicites, la plaquette devrait donc favoriser des réponses visant à rendre ces éléments plus explicites. Cette prédiction est cohérente avec les travaux montrant que le développement de la prise de perspective chez les enseignants peut favoriser le passage d'une lecture punitive à une compréhension plus empathique du comportement (Ottenheim-Vliegen et al., 2023).

Hypothèse 3. L'effet de la plaquette informative sur les attributions causales sera spécifique aux vignettes TSA-like. Les différences entre les enseignants ayant lu la plaquette et ceux ne l'ayant pas lue seront donc nettement plus faibles, voire absentes, pour les explications associées aux vignettes contrôle.

Cette hypothèse découle du fait que la plaquette porte spécifiquement sur les difficultés de théorie de l'esprit rencontrées par certains enfants présentant un TSA. Elle devrait donc modifier l'interprétation des situations dans lesquelles ces difficultés sont susceptibles d'être mobilisées, mais non celle de situations ne mettant pas en jeu ce type de mécanisme (Boucher, 2012).

4. MÉTHODOLOGIE

4.1. Participants

4.1.1. Critères de recrutement

Pour être inclus dans l'étude, les participants devaient répondre aux critères suivants :

- exercer ou avoir exercé en tant qu'enseignant dans l'enseignement ordinaire, fondamental ou secondaire, à l'exclusion de l'enseignement spécialisé ;
- avoir eu en charge, dans ce cadre, au moins un élève présentant un TSA scolarisé en inclusion, c'est-à-dire inscrit dans l'enseignement ordinaire et bénéficiant d'aménagements, et non dans le cadre d'un dispositif d'intégration depuis l'enseignement spécialisé ;
- cet élève devait être âgé de 4 à 17 ans.

Aucun critère relatif à l'ancienneté, à la formation initiale ou aux connaissances préalables sur le TSA n'a été appliqué.

4.1.2. Procédure de recrutement

Après l'obtention de l'accord du comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège, le recrutement des participants a été initié.

Dans un premier temps, plusieurs établissements scolaires ont été contactés, soit par courrier électronique, soit directement sur place, afin de solliciter l'autorisation des directions de diffuser un appel à participation auprès des enseignants. Pour cela, une lettre d'information présentant l'étude leur a été transmise (Annexe A).

En parallèle, un appel à participation a été diffusé sur différents réseaux sociaux, notamment Facebook et Instagram, au moyen d'une fiche de recrutement (Annexe B). Enfin, le recrutement s'est également appuyé sur le bouche-à-oreille, qui s'est avéré être le moyen de recrutement le plus efficace.

Avant toute participation, une fiche d'information présentant les objectifs, le déroulement ainsi que les modalités de l'étude était remise aux participants (Annexe C). Les enseignants étaient ensuite invités à signer un formulaire de consentement libre et éclairé avant de participer à l'étude (Annexe D).

4.1.3. Échantillon

L'échantillon est composé de 26 enseignants ayant tous travaillé ou travaillant auprès d'au moins un enfant présentant un TSA. Parmi eux, 23 sont des femmes (88.5 %) et 3 sont des hommes (11.5 %). Concernant le niveau d'enseignement, 19 participants exercent dans l'enseignement primaire, 5 dans l'enseignement secondaire inférieur (collège) et 2 dans l'enseignement secondaire supérieur (lycée).

Les 26 enseignants recrutés ont été répartis aléatoirement dans deux groupes :

- 13 enseignants dans le groupe contrôle : enseignants répondant au questionnaire sans avoir préalablement lu la plaquette informative.
- 13 enseignants dans le groupe plaquette : enseignants répondant au questionnaire après lecture de la plaquette.

Les principales caractéristiques de l'échantillon ainsi que leur répartition entre les groupes plaquette et contrôle sont présentées dans le Tableau 1.

Tableau 1. Récapitulatif des principales caractéristiques des participants en fonction du groupe.

	Total (n = 26) N(%)	Groupe contrôle (n = 13) N(%)	Groupe plaquette (n = 13) N(%)
Genre			
Femme	23 (88.5%)	12 (92.3%)	11 (84.6%)
Homme	3 (11.5%)	1 (7.7%)	2 (15.4%)
Niveau d'enseignement			
Primaire	19 (73.1%)	10 (76.9%)	9 (69.2%)
Secondaire inférieur	5 (19.2%)	3 (23.1%)	2 (15.4%)
Secondaire supérieur	2 (7.7%)	0 (0%)	2 (15.4%)

4.2. Matériel

4.2.1. La plaquette informative

Une plaquette informative a été élaborée dans le cadre de cette étude afin de sensibiliser les enseignants aux difficultés de théorie de l'esprit que peuvent présenter les enfants avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Elle visait plus particulièrement à montrer que certains comportements observés chez ces enfants, parfois spontanément perçus comme inappropriés, peuvent relever de difficultés liées à la théorie de l'esprit. Son objectif était ainsi de fournir aux enseignants un cadre de lecture alternatif de ces comportements, à partir duquel envisager leurs réponses éducatives.

Sa conception s'est appuyée sur une revue de la littérature scientifique portant sur la théorie de l'esprit chez les enfants présentant un TSA, sur les manifestations de ces difficultés socio-cognitives en contexte scolaire, ainsi que sur les connaissances et les représentations des enseignants relatives au TSA.

La plaquette a été conçue sous la forme d'un dépliant à trois volets (six pages), afin de proposer un support synthétique permettant une lecture rapide avant la passation du questionnaire.

Elle présente les principaux concepts relatifs à la théorie de l'esprit ainsi que les particularités qui y sont associées chez les enfants présentant un TSA, en illustrant par plusieurs exemples la manière dont ces difficultés peuvent se traduire dans la vie quotidienne. Des stratégies générales destinées à soutenir la compréhension des états mentaux et des interactions sociales y sont également proposées. La version complète de la plaquette informative est présentée en Annexe E.

4.2.2. Elaboration des vignettes

Neuf vignettes ont été élaborées spécifiquement pour cette étude. Chacune se présente sous la forme d'un court récit écrit décrivant une scène impliquant un enfant et son entourage, dans laquelle les échanges verbaux sont rapportés au style direct. Ce format écrit a été retenu afin de placer les participants face à des situations concrètes et contextualisées,

proches de celles qu'ils peuvent rencontrer dans leur pratique, tout en garantissant que tous soient confrontés à une description identique.

Les vignettes décrivent uniquement des comportements et des paroles observables : aucune indication n'est donnée sur ce que l'enfant pense, comprend ou cherche à obtenir. Plusieurs lectures du comportement restent ainsi plausibles, l'objectif n'étant pas d'identifier une interprétation correcte, mais d'observer celles que les enseignants privilégient. Chaque vignette fournit par ailleurs au lecteur des éléments de contexte explicites : ce qui a été dit dans la situation, qui était présent au moment des faits, ou encore ce qui a changé en cours d'activité. Ces éléments rendent possible une lecture du comportement en termes de difficulté à prendre en compte le point de vue ou les attentes d'autrui, sans pour autant l'imposer, d'autres interprétations restant plausibles à partir des mêmes informations.

Les neuf vignettes se répartissent en deux catégories : six vignettes TSA-like et trois vignettes contrôle. Parmi les six vignettes TSA-like, trois se déroulent en contexte scolaire et trois dans des situations de la vie quotidienne hors de la classe. Ce choix tient au fait que les difficultés de théorie de l'esprit ne sont pas propres au cadre scolaire et se manifestent dans l'ensemble des situations d'interaction.

Les vignettes TSA-like ont été construites à partir de manifestations des difficultés de théorie de l'esprit documentées chez les enfants présentant un TSA. Quatre types de difficultés ont été retenus : la compréhension d'une demande formulée de manière implicite, la prise en compte de ce qu'autrui sait ou ignore d'une situation, le repérage des attentes et des règles sociales non explicitées, et l'actualisation du comportement lorsque la situation évolue. Pour chacune, une situation concrète a été imaginée afin de mettre en scène un comportement pouvant relever de cette difficulté. Le repérage des attentes implicites, susceptible de se manifester aussi bien dans une décision collective que dans une règle de groupe ou une consigne de déplacement, fait l'objet de trois vignettes, tandis que les trois autres difficultés sont chacune illustrées par une vignette.

À titre d'illustration, la vignette de Thomas porte sur la compréhension d'une demande formulée de manière implicite. En fin d'activité, une enseignante cherche son marqueur et signale à voix haute qu'elle ne le retrouve pas, puis indique que si quelqu'un le voit, il peut le

lui dire. Un élève se lève et commence à chercher. Thomas, lui, poursuit son travail, fait remarquer que l'enseignante en avait déjà perdu un la semaine précédente, dit qu'il ne voit rien, puis ajoute que ce n'est pas très efficace de chercher de cette manière. Le fait qu'il ne propose pas son aide alors que la demande n'est jamais formulée directement peut être rapporté à une difficulté à repérer ce qui est attendu de lui dans la situation. La même conduite admet toutefois d'autres lectures : Thomas peut être absorbé par son travail et ne pas vouloir être interrompu, ou se montrer distant à l'égard de l'enseignante.

Les trois vignettes contrôle ont été construites selon les mêmes principes formels, mais décrivent des comportements ne se prêtant pas à une lecture en termes de théorie de l'esprit. Elles mettent en jeu l'organisation et la gestion du travail, le rythme individuel et l'adaptation à une situation de groupe. Ainsi, l'une des vignettes contrôle décrit un élève qui ne remet pas son travail à l'échéance fixée, indique à son enseignant qu'il ne l'a pas terminé et demande un délai supplémentaire. Ce comportement peut être rapporté à un manque d'organisation ou à une mauvaise gestion du temps, mais aussi à la volonté de disposer de davantage de temps pour rendre un travail abouti, ou à l'évitement d'une remise incomplète. Aucune de ces lectures ne suppose une difficulté à se représenter les états mentaux d'autrui : la situation ne met en jeu ni attente implicite, ni décalage entre ce que l'élève et l'enseignant savent de la situation. Ces vignettes permettent ainsi de vérifier si les éventuelles différences entre les groupes concernent spécifiquement les comportements susceptibles de relever de difficultés de théorie de l'esprit, ou s'étendent à l'ensemble des situations présentées.

Enfin, aucun des enfants décrits dans les vignettes n'est présenté comme présentant un trouble du spectre de l'autisme. Les enseignants se prononcent donc sur les explications et les réactions proposées à partir des seuls comportements décrits, sans que leur interprétation soit orientée par la mention préalable d'un diagnostic.

4.2.3. Le questionnaire

4.2.3.1. Construction générale du questionnaire

Chaque vignette était suivie de deux questions à choix multiple : la première portait sur les explications possibles du comportement décrit, la seconde sur les réactions envisageables face à celui-ci. Cinq propositions étaient formulées pour chacune de ces deux questions, que les participants devaient évaluer. Les exemples donnés ci-après sont tous issus de la vignette de Thomas, présentée précédemment.

Trois types d'explications ont été distingués : (1) les explications socio-cognitives (ToM), rapportant le comportement à une difficulté de compréhension du point de vue, des attentes implicites ou des états mentaux d'autrui (*"Thomas ne comprend pas ce que l'enseignante attend de lui dans cette situation"*) ; (2) les explications non-ToM, renvoyant à un mode de fonctionnement cognitif de l'enfant indépendant de la théorie de l'esprit, centré par exemple sur la tâche, l'efficacité, les règles ou l'organisation (*"Thomas est concentré sur son travail et ne veut pas être interrompu"*) ; et (3) les explications dispositionnelles, attribuant le comportement à un trait de personnalité, une motivation ou une caractéristique interne de l'enfant (*"Thomas réagit de manière un peu froide face à la situation"*).

Quatre types de réactions ont également été distingués : (1) les réactions de médiation, consistant à rendre explicite pour l'enfant une information ou une attente dont il ne dispose pas dans la situation (*"Reformuler clairement ce qui est attendu"*) ; (2) les réactions normatives, consistant à rappeler une règle ou un cadre (*"Rappeler qu'il est important d'aider spontanément"*) ; (3) les réactions de soutien, consistant à guider l'enfant ou à lui apporter une aide concrète (*"Montrer concrètement ce qu'on attend dans ce type de situation"*) ; et (4) la non-intervention, consistant à laisser la situation se réguler sans intervention de l'adulte (*"Ne pas intervenir et laisser la situation se réguler"*).

Les modalités précises de codage de ces propositions sont détaillées dans la section consacrée aux critères d'analyse des réponses (cf. 4.4.1).

4.2.3.2. Structure du questionnaire et modalités de réponse

Deux versions du questionnaire ont été élaborées : une version destinée au groupe contrôle et une version destinée au groupe plaquette. Les deux comportaient une première partie commune, constituée des neuf vignettes et des propositions qui leur étaient associées. La version destinée au groupe plaquette comprenait en complément deux parties portant respectivement sur l'impact perçu de la plaquette informative et sur l'évaluation de celle-ci (cf. 4.2.3.3).

Chacune des cinq propositions associées aux deux questions était notée sur une échelle de Likert en quatre points : 1 *"Pas du tout plausible"*, 2 *"Peu plausible"*, 3 *"Plutôt plausible"* et 4 *"Tout à fait plausible"*. Le recours à une échelle de Likert en quatre points, sans position médiane, incitait les participants à se positionner. Chaque proposition étant cotée séparément, plusieurs explications ou plusieurs réactions pouvaient être jugées pertinentes pour une même vignette.

Afin de limiter un éventuel effet d'ordre des vignettes, plusieurs versions du questionnaire ont été élaborées.

4.2.3.3. Partie complémentaire destinée au groupe plaquette

La version du questionnaire destinée au groupe plaquette comportait deux parties supplémentaires, présentées à la suite des neuf vignettes, en fin de questionnaire.

La première partie portait sur l'impact perçu de la plaquette informative et comprenait cinq affirmations concernant respectivement : (1) la modification de l'interprétation de certains comportements, (2) la compréhension du décalage entre ce qu'un enfant sait et sa capacité à agir en conséquence, (3) la nuance apportée aux attributions causales, (4) la prise en compte de ce que chaque personne comprend, sait ou croit dans une situation, et (5) l'adaptation des réponses éducatives.

La seconde partie portait sur l'évaluation de la plaquette et comprenait deux affirmations relatives à sa clarté et à sa facilité de compréhension, suivies d'une question ouverte invitant les participants à formuler d'éventuelles suggestions d'amélioration.

Les affirmations de ces deux parties étaient notées au moyen d'une ligne graduée de 0 ("*Pas du tout d'accord*") à 10 ("*Tout à fait d'accord*"), les participants indiquant sur cette ligne la note correspondant le mieux à leur avis. Ces deux parties n'étaient pas soumises au groupe contrôle, qui n'avait pas pris connaissance de la plaquette.

Le questionnaire complet, dans ses deux versions, est présenté en Annexe F.

4.3. Procédure

Le questionnaire pouvait être complété sur une version papier ou au format PDF. La passation s'est effectuée soit en présentiel, soit à distance en visioconférence, selon les disponibilités des participants. Ces deux modalités constituent des conditions de passation distinctes, qu'il n'était pas possible de rendre équivalentes. Certains éléments ont néanmoins été maintenus constants. Les passations en présentiel se déroulaient dans un endroit calme, le plus souvent une classe inoccupée ou une pièce à l'abri des bruits perturbateurs, et il était demandé aux participants à distance de s'installer dans des conditions comparables. Dans les deux cas, notre présence se limitait à répondre aux éventuelles demandes de clarification concernant les consignes ou le déroulement de l'étude, sans intervenir sur le contenu des réponses.

Les participants du groupe contrôle complétaient directement le questionnaire. Les participants du groupe plaquette étaient quant à eux invités à prendre connaissance de la plaquette informative, puis à compléter le questionnaire dans un délai maximal de trois jours.

Le temps moyen nécessaire pour compléter le questionnaire était estimé entre 20 et 25 minutes. Les réponses étaient recueillies de manière anonyme et les participants étaient libres d'interrompre leur participation à tout moment.

4.4. Critères d'analyse des réponses

4.4.1. Catégorisation des items

Chacune des propositions d'explication et de réaction du questionnaire a été rattachée à une catégorie. Les propositions ont d'abord été rédigées de manière à être plausibles au regard de la situation décrite dans chaque vignette, puis rattachées à ces catégories avant le recueil des données. Le Tableau 2 présente la définition de chaque catégorie ainsi qu'un exemple d'item correspondant.

Tableau 2. *Catégorisation des propositions d'explication et de réaction du questionnaire.*

Dimension	Catégorie	Définitions et exemples
Explications	ToM (socio-cognitive)	Difficulté de compréhension des attentes implicites, du point de vue ou des états mentaux d'autrui (ex : Inès ne prend pas en compte ce que Mehdi a vu ou non).
	Dispositionnelle	Attribution du comportement à un trait, une motivation ou une caractéristique interne de l'enfant (ex : Inès manque de patience face à la situation).
	Non-ToM	Explication centrée sur la tâche, l'efficacité, les règles, l'organisation, indépendante de la théorie de l'esprit (ex : Thomas est concentré sur son travail et ne veut pas être interrompu).
Réactions	Médiation	Expliciter, expliquer ou rendre visibles les attentes et intentions (ex : expliquer que Mehdi n'a pas vu le déplacement des feutres).
	Normative	Rappeler une règle ou un cadre (ex : rappeler clairement qu'il faut attendre avant de se servir).
	Soutien	Guider, montrer ou apporter une aide directe (ex : se placer physiquement près d'elle pour ajuster le rythme de marche).
	Non-intervention	Laisser la situation se réguler sans intervention de l'adulte (ex : laisser le jeu continuer sans intervenir).

Note. Les exemples sont issus de différentes vignettes du questionnaire.

Le nombre de propositions rattachées à chaque catégorie varie selon les catégories et selon le type de vignette. Le Tableau 3 présente le nombre de propositions rattachées à chaque catégorie, selon le type de vignette.

Tableau 3. Nombre de propositions d'explication et de réaction rattachées à chaque catégorie, selon le type de vignette.

Dimension	Catégorie	Vignettes TSA-like	Vignettes contrôle	Total TSA-like + contrôle
Explications	ToM	11	0	11
	Non-ToM	11	15	26
	Dispositionnelle	8	0	8
	Total - Explications	30	15	45
Réactions	Médiation	11	1	12
	Normative	8	5	13
	Soutien	5	4	9
	Non-intervention	6	5	11
	Total - Réactions	30	15	45

Note. Les vignettes TSA-like sont au nombre de six et les vignettes contrôle au nombre de trois, chacune comportant cinq propositions d'explication et cinq propositions de réaction.

Conformément à leur logique de construction, les vignettes contrôle ne comportaient aucune proposition d'explication relevant de la théorie de l'esprit ou d'une attribution dispositionnelle : l'ensemble de leurs propositions d'explication était codé en non-ToM. Concernant les réactions, les quatre catégories étaient représentées dans les deux types de vignettes, mais dans des proportions variables, la médiation n'apparaissant qu'une seule fois parmi les propositions des vignettes contrôle. Cette faible représentation tient à la nature de ces situations : la médiation consiste à rendre explicite une information ou une attente que l'enfant n'a pas saisie, or les comportements décrits dans les vignettes contrôle relèvent peu de malentendus de cet ordre. Une réaction de médiation y restait donc rarement pertinente, les éléments implicites à expliciter y étant peu nombreux.

De manière générale, les catégories d'explication et de réaction n'étaient pas représentées de manière équivalente d'une vignette à l'autre. Les situations décrites différaient les unes des autres, les explications et les réactions qu'elles rendaient plausibles différaient également,

de sorte qu'il n'était pas toujours possible de formuler, pour chaque vignette, une proposition relevant de chacune des catégories. La cohérence des propositions avec la situation décrite a ainsi été privilégiée par rapport à la recherche d'une répartition strictement équilibrée.

4.4.2. Calcul des scores

Les scores ont été calculés en deux temps :

1. un score a été calculé pour chaque participant, pour chaque vignette et pour chaque catégorie, en moyennant les notes qu'il avait attribuées aux propositions de cette catégorie au sein de cette vignette. Lorsqu'une catégorie n'était pas représentée dans une vignette, aucun score n'était calculé.
2. un score global a été obtenu pour chaque participant et pour chaque catégorie, en moyennant ses scores de vignette. Ce regroupement a été effectué séparément pour les six vignettes TSA-like et pour les trois vignettes contrôle, de manière à disposer, pour chaque catégorie, d'un score propre à chaque type de vignette. Chaque participant dispose ainsi, par exemple, d'un score global d'explications ToM pour les vignettes TSA-like, calculé en moyennant ses six scores ToM de vignette.

Ce calcul en deux temps donne un poids équivalent à chaque vignette, indépendamment du nombre de propositions qu'elle comporte pour la catégorie considérée.

Pour les vignettes TSA-like, un score global a pu être calculé pour chacune des sept catégories, soit trois catégories d'explication et quatre catégories de réaction. Pour les vignettes contrôle, seules cinq catégories étaient représentées, les propositions d'explication y relevant toutes de la catégorie non-ToM : un score global a donc été calculé pour les explications non-ToM ainsi que pour les quatre catégories de réaction. Le score de médiation des vignettes contrôle constitue un cas particulier : cette catégorie n'y étant représentée que par une seule proposition, le score correspond à la note attribuée à cette proposition unique plutôt qu'à une moyenne.

4.5. Analyses statistiques

L'ensemble des analyses statistiques a été réalisé à l'aide du logiciel JASP.

Des statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) ont été calculées pour chacun des scores globaux, séparément pour le groupe contrôle et le groupe plaquette.

Les comparaisons entre les deux groupes ont été réalisées à l'aide du test non paramétrique de Mann-Whitney. Ce choix se justifie par le faible effectif de l'étude (13 participants par groupe) ainsi que par la nature ordinale des données recueillies au moyen d'échelles de Likert, ces deux éléments rendant les tests paramétriques peu adaptés. Le seuil de significativité a été fixé à $p < .05$.

Ces comparaisons ont porté sur les scores globaux d'explication et de réaction pour les vignettes TSA-like, ainsi que sur les scores d'explication pour les vignettes contrôle. Les scores de réaction des vignettes contrôle n'ont pas fait l'objet de comparaisons entre groupes, aucune hypothèse ne portant sur ces réactions : l'hypothèse relative à la spécificité de l'effet concerne uniquement les explications. La catégorie médiation n'y étant par ailleurs représentée que par une seule proposition, le score correspondant n'aurait de toute manière pas été comparable à celui obtenu pour les vignettes TSA-like.

Concernant les parties relatives à l'impact perçu et à l'évaluation de la plaquette informative, seules des statistiques descriptives ont été réalisées. Ces données n'ont en effet été recueillies qu'auprès du groupe plaquette et ne permettent donc aucune comparaison entre groupes. Elles constituent des observations complémentaires, qui ne répondent pas directement à la question de recherche mais apportent un éclairage sur la manière dont la plaquette a été perçue par les participants qui en ont pris connaissance.

5. RÉSULTATS

Cette section présente les résultats obtenus afin d'examiner dans quelle mesure la lecture de la plaquette informative est associée à des différences dans les attributions causales et les réponses éducatives des enseignants face aux situations proposées. Dans un premier temps, les résultats relatifs aux trois hypothèses de recherche sont présentés. Dans un second temps, les analyses complémentaires portant sur l'impact perçu et l'évaluation de la plaquette informative sont rapportées.

5.1. Résultats relatifs aux hypothèses

Afin de tester les hypothèses de l'étude, les scores globaux ont été comparés entre le groupe ayant lu la plaquette informative et le groupe contrôle à l'aide de tests de Mann-Whitney. Le test de Mann-Whitney ne fournissant pas directement d'indice de taille d'effet, celle-ci a été calculée pour chaque comparaison à l'aide de la corrélation bisérielle de rang $|r_{r\beta}|$.

Cinq scores ont été retenus afin de tester les hypothèses de recherche :

1. le score **ToM_TSA** correspondant aux explications socio-cognitives mobilisant la théorie de l'esprit dans les vignettes TSA-like
2. le score **Dispo_TSA** correspondant aux explications dispositionnelles, attribuant le comportement à un trait, une motivation ou une caractéristique interne de l'enfant
3. le score **NonToM_TSA** regroupant les explications non-ToM proposées pour ces mêmes vignettes, c'est-à-dire les explications ne faisant pas spécifiquement intervenir la compréhension des états mentaux d'autrui
4. le score **Médiation_TSA** correspondant aux réactions de médiation proposées pour les vignettes TSA-like, visant notamment à expliciter les attentes, les intentions ou les informations pertinentes de la situation
5. le score **NonToM_VC** correspondant aux explications non-ToM proposées pour les vignettes contrôle.

Les statistiques descriptives ainsi que les résultats des comparaisons entre les groupes plaquette et contrôle pour chacun de ces scores sont présentés dans le Tableau 4.

Tableau 4. Statistiques descriptives et comparaisons intergroupes pour les scores associés aux hypothèses de recherche

Score	Plaquette M (ET)	Contrôle M (ET)	U	p	$ r_{r\beta} $
ToM_TSA	3.51 (0.25)	3.13 (0.33)	29.50	0.005	0.65
Dispo_TSA	3.13 (0.45)	3.04 (0.34)	70.00	0.472	0.17
NonToM_TSA	3.21 (0.37)	3.11 (0.35)	76.00	0.680	0.10
Médiation_TSA	3.61 (0.29)	3.29 (0.41)	46.00	0.051	0.46
NonToM_VC	3.29 (0.37)	3.02 (0.25)	41.50	0.029	0.51

Note. M = moyenne ; ET = écart-type ; U = statistique du test de Mann-Whitney ; $|r_{r\beta}|$ = valeur absolue de la corrélation bisérielle de rang ; les différences sont considérées comme statistiquement significatives pour $p < .05$.

Pour rappel, les trois hypothèses de recherche étaient les suivantes :

- L'hypothèse 1 prévoyait que, pour les vignettes TSA-like, les enseignants ayant lu la plaquette informative orienteraient davantage leurs attributions causales vers une interprétation socio-cognitive des comportements que les enseignants ne l'ayant pas lue. Comparativement à ces derniers, ils devaient attribuer des scores plus élevés aux explications ToM (H1a), des scores plus faibles aux explications dispositionnelles (H1b) et des scores plus faibles, de manière plus modérée, aux explications non-ToM (H1c).
- L'hypothèse 2 prévoyait que, pour ces mêmes vignettes, les enseignants ayant lu la plaquette jugeraient les réactions de médiation plus appropriées que les enseignants ne l'ayant pas lue.
- L'hypothèse 3 prévoyait que l'effet de la plaquette sur les attributions causales serait spécifique aux vignettes TSA-like, les différences entre les deux groupes étant nettement plus faibles, voire absentes, pour les vignettes contrôle.

Les résultats sont présentés ci-dessous en regard de chacune de ces hypothèses.

5.1.1. Hypothèse 1 : attributions causales pour les vignettes TSA-like

Pour tester l'hypothèse 1a, le score ToM_TSA a été comparé entre les deux groupes. Les enseignants du groupe plaquette ont obtenu un score significativement plus élevé ($M = 3.51$, $ET = 0.25$) que ceux du groupe contrôle ($M = 3.13$, $ET = 0.33$), $U = 29.50$, $p = .005$. La taille d'effet, estimée à l'aide de la corrélation bisérielle de rang, était élevée ($|r_{r\beta}| = 0.65$). L'hypothèse 1a est donc soutenue par ces résultats.

Concernant l'hypothèse 1b, le test de Mann-Whitney appliqué au score Dispo_TSA n'a pas mis en évidence de différence statistiquement significative entre les deux groupes, $U = 70.00$, $p = .472$, $|r_{r\beta}| = 0.17$. Le score moyen observé chez le groupe plaquette ($M = 3.13$, $ET = 0.45$) était légèrement supérieur à celui du groupe contrôle ($M = 3.04$, $ET = 0.34$). L'hypothèse 1b n'est donc pas soutenue par ces résultats.

Il en va de même pour l'hypothèse 1c : aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les deux groupes pour le score NonToM_TSA, $U = 76.00$, $p = .680$, $|r_{\beta}| = 0.10$. Le score moyen du groupe plaquette ($M = 3.21$, $ET = 0.37$) était légèrement supérieur à celui du groupe contrôle ($M = 3.11$, $ET = 0.35$). L'hypothèse 1c n'est donc pas soutenue par ces résultats.

Sur les trois prédictions formulées, seule celle relative aux explications ToM est soutenue par les résultats.

5.1.2. Hypothèse 2 : réactions de médiation pour les vignettes TSA-like

Le score Médiation_TSA a été comparé entre les deux groupes. Le score moyen observé chez le groupe plaquette ($M = 3.61$, $ET = 0.29$) était supérieur à celui du groupe contrôle ($M = 3.29$, $ET = 0.41$), mais le test de Mann-Whitney n'a pas mis en évidence de différence statistiquement significative, $U = 46.00$, $p = .051$, $|r_{\beta}| = 0.46$. L'hypothèse 2 n'est donc pas soutenue par ces résultats.

5.1.3. Hypothèse 3 : spécificité de l'effet aux vignettes TSA-like

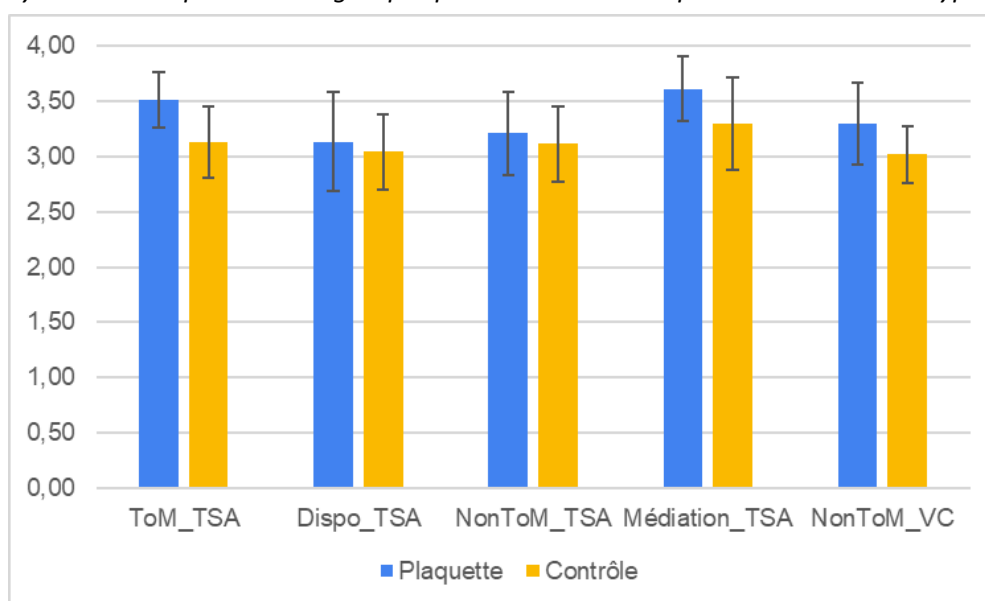
Le score NonToM_VC a été comparé entre les deux groupes. Les enseignants du groupe plaquette ont obtenu un score significativement plus élevé ($M = 3.29$, $ET = 0.37$) que ceux du groupe contrôle ($M = 3.02$, $ET = 0.25$), $U = 41.50$, $p = .029$, $|r_{\beta}| = 0.51$. Une différence statistiquement significative entre les deux groupes est donc observée pour les vignettes contrôle. L'hypothèse 3 n'est pas soutenue par ces résultats.

5.1.4. Synthèse des résultats

La Figure 1 illustre les scores moyens obtenus par les deux groupes pour l'ensemble des dimensions étudiées.

Figure 1

Scores moyens obtenus par les deux groupes pour chacun des cinq scores associés aux hypothèses



Note. Les barres d'erreur représentent l'écart-type.

Sur l'ensemble des cinq dimensions mesurées, le score moyen du groupe plaquette était supérieur à celui du groupe contrôle, y compris pour les comparaisons ne présentant pas de différence statistiquement significative.

5.2. Analyses complémentaires

5.2.1. Impact perçu de la plaquette informative

Afin d'évaluer l'impact perçu de la plaquette informative, les enseignants du groupe plaquette ont indiqué leur niveau d'accord avec cinq affirmations cotées sur une échelle allant de 0 à 10. Ces affirmations portaient sur l'apport de la plaquette dans la compréhension et l'interprétation des comportements des enfants présentant un TSA, la prise en compte des états mentaux (connaissances, croyances et compréhension de l'enfant) ainsi que l'ajustement des réactions de l'adulte face aux situations d'incompréhension. Les statistiques descriptives sont présentées dans le Tableau 5.

Tableau 5. Statistiques descriptives des réponses aux items relatifs à l'impact perçu de la plaquette informative.

Item	M	ET	Min	Max
Modification de l'interprétation des comportements	7.69	0.95	6	9
Compréhension du décalage entre connaissance et action	7.92	0.95	7	10

Nuance des attributions causales	7.77	1.01	5	9
Prise en compte des états mentaux	7.77	1.17	5	9
Adaptation des réponses éducatives	8.23	0.73	7	10

Dans l'ensemble, les participants ont attribué des scores allant de 5 à 10 aux cinq affirmations. L'item relatif à l'adaptation des réponses éducatives obtient la moyenne la plus élevée ($M = 8.23$, $ET = 0.73$), tandis que l'item concernant la modification de l'interprétation des comportements présente la moyenne la plus faible ($M = 7.69$, $ET = 0.95$).

5.2.2. Evaluation de la plaquette informative

Les enseignants du groupe plaquette ont également évalué la plaquette informative à partir de deux dimensions, sa clarté et sa compréhension, chacune cotée sur une échelle allant de 0 à 10. Les enseignants ont jugé la plaquette claire ($M = 8.00$, $ET = 2.31$) et facilement compréhensible ($M = 7.92$, $ET = 1.98$). Les écarts-types plus élevés observés pour ces deux items traduisent une plus grande hétérogénéité des avis, cohérente avec les suggestions d'amélioration formulées ci-après.

5.2.3. Suggestions d'amélioration de la plaquette informative

Une question ouverte invitait les enseignants à formuler d'éventuelles suggestions d'amélioration de la plaquette informative. Parmi les treize participants du groupe plaquette, quatre ont répondu à cette question. Les verbatims sont présentés dans le Tableau 6.

Tableau 6. *Suggestions d'amélioration formulées par les participants.*

Participant	Suggestion
P4	<i>"Beaucoup trop de choses à lire, faire une carte mentale."</i>
P7	<i>"Schématiser certains concepts si possible (ex : carte mentale)."</i>
P12	<i>"La plaquette est très riche en informations, visuellement elle est un peu chargée et en même temps je ne vois pas quoi enlever car tout ce qui est dedans est important et utile pour mieux comprendre le concept de ToM et pour mieux appréhender les réactions des élèves TSA."</i>
P13	<i>"Moins de texte et plus d'images ou dessins pour une compréhension plus rapide."</i>

Ces suggestions portaient majoritairement sur une simplification visuelle du support, par l'ajout de représentations schématiques et une réduction du volume de texte.

6. DISCUSSION

Cette étude avait pour objectif d'examiner dans quelle mesure une plaquette informative portant sur la théorie de l'esprit était susceptible de modifier les attributions causales et les réponses éducatives d'enseignants confrontés à des comportements d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA).

Pour répondre à cette question de recherche, une étude comparative a été menée auprès de 26 enseignants ayant tous exercé ou exerçant auprès d'enfants présentant un TSA. Les participants ont été répartis aléatoirement en deux groupes : un groupe contrôle complétant le questionnaire sans lecture préalable de la plaquette informative et un groupe plaquette prenant connaissance de celle-ci avant de répondre au questionnaire. Les réponses des deux groupes ont ensuite été comparées à partir de différents scores portant sur les explications attribuées aux comportements présentés dans les vignettes ainsi que sur les réactions éducatives jugées les plus appropriées. Des analyses descriptives complémentaires ont également été réalisées afin d'évaluer l'impact perçu et l'appréciation de la plaquette par les enseignants.

Trois hypothèses avaient été formulées. Il était attendu que les enseignants ayant pris connaissance de la plaquette informative orientent davantage leurs attributions causales vers une interprétation socio-cognitive des comportements présentés dans les vignettes TSA-like (H1), cette orientation se traduisant par trois prédictions directionnelles : comparativement aux enseignants n'ayant pas lu la plaquette, les enseignants l'ayant lue attribueraient un degré d'accord plus élevé aux explications socio-cognitives fondées sur la théorie de l'esprit (H1a), un degré d'accord plus faible aux explications dispositionnelles (H1b), ainsi que, de manière plus modérée, aux explications non-ToM (H1c). Il était également supposé que les enseignants ayant lu la plaquette jugeraient plus appropriées les réactions de médiation face à ces mêmes comportements (H2). Enfin, l'effet de la plaquette informative sur les attributions causales devait être spécifique aux vignettes TSA-like, les

différences entre les groupes concernant les explications proposées devant être nettement plus faibles, voire absentes, pour les vignettes contrôle (H3).

6.1. Interprétation des résultats

6.1.1. Effet de la plaquette sur les attributions causales des comportements TSA-like

La première hypothèse postulait que la lecture de la plaquette informative orienterait davantage les attributions causales des enseignants vers une interprétation socio-cognitive des comportements présentés dans les vignettes TSA-like.

Les résultats ne soutiennent que la première des trois prédictions formulées. Les enseignants du groupe plaquette ont attribué un degré d'accord significativement plus élevé aux explications socio-cognitives (H1a). En revanche, leur adhésion aux explications dispositionnelles (H1b) et non-ToM (H1c) n'était pas plus faible que celle du groupe contrôle : les degrés d'accord attribués par le groupe plaquette étaient même supérieurs, sans que ces différences atteignent le seuil de significativité.

Une première piste d'explication pour H1a tient au contenu de la plaquette. Les deux groupes ont évalué exactement les mêmes propositions, mais seuls les enseignants du groupe plaquette avaient pris connaissance des difficultés que peuvent rencontrer les enfants présentant un TSA pour comprendre ce qu'autrui sait, pense ou attend. La plaquette explicitait notamment la difficulté à saisir une demande formulée de manière implicite, à tenir compte du fait qu'une autre personne ne dispose pas des mêmes informations, ou encore à repérer des règles de fonctionnement qui ne sont pas énoncées. Or, ces situations correspondent précisément à celles décrites dans les vignettes TSA-like, ce qui a pu aider les enseignants à relier les comportements présentés à ce type de difficultés. Une telle explication paraît d'autant plus plausible que les connaissances des enseignants sur le TSA sont généralement limitées (Gómez-Marí et al., 2021) et qu'elles orientent la manière dont ils comprennent les situations rencontrées en classe (Segall & Campbell, 2012). Sans ces informations, les enseignants du groupe contrôle disposaient de moins d'éléments pour envisager une explication socio-cognitive. Cette lecture rejoint par ailleurs l'idée qu'un

comportement observable ne porte pas son sens en lui-même et qu'il ne peut être compris qu'en inférant les états mentaux susceptibles de l'expliquer (Boucher, 2012).

La manière dont la plaquette était construite a pu jouer un rôle complémentaire. Celle-ci ne se limitait pas à définir la théorie de l'esprit : elle insistait sur le fait qu'un même comportement peut recevoir plusieurs explications, et proposait pour chaque situation illustrée une interprétation alternative à celle qui vient spontanément à l'esprit, en montrant par exemple qu'un comportement pouvant être perçu comme une opposition à la consigne peut aussi refléter une difficulté à intégrer une information nouvelle. Cette démarche s'apparente à la prise de perspective, définie comme le processus par lequel l'enseignant adopte le point de vue de l'élève pour comprendre son expérience, et qui l'amène à envisager un comportement comme une réponse à un contexte ou à un besoin plutôt que comme un trait de caractère (Ottenheim-Vliegen et al., 2023). En proposant systématiquement une seconde lecture, la plaquette a pu encourager les enseignants à adopter cette démarche face aux vignettes.

L'absence de différence significative concernant les explications dispositionnelles (H1b) pourrait quant à elle s'expliquer par le fait que ce type d'interprétation est fortement ancré chez les enseignants. Expliquer un comportement problématique par la personnalité de l'élève ou par son environnement familial constitue en effet leur mode d'interprétation le plus courant (Wang & Hall, 2018), et cette manière de faire prolonge une tendance plus générale à attribuer un comportement à la personne elle-même plutôt qu'à la situation dans laquelle il survient (Heider, 1944). Il ne s'agit donc pas d'un cadre explicatif parmi d'autres, mais de celui vers lequel l'interprétation se porte spontanément. Les recherches qui sont parvenues à faire évoluer ce type d'attributions reposent d'ailleurs sur des dispositifs bien plus engageants. Russo et Oliveros (2024) ont ainsi obtenu une diminution des attributions considérant le comportement de l'enfant comme intentionnel, délibéré et propre à sa personne, mais au terme d'une formation en ligne de six modules combinant apports théoriques et activités d'apprentissage. Il est possible qu'une lecture unique et de courte durée permette de rendre accessible un nouveau cadre interprétatif sans pour autant déplacer celui qui prévalait jusque-là.

Une seconde raison tient au fait que ces registres ne s'excluent pas mutuellement. Les enseignants mobilisent simultanément des explications internes et externes pour rendre compte d'un même comportement (Wang & Hall, 2018), et le questionnaire n'imposait ici aucun arbitrage entre elles : chaque proposition était évaluée séparément, si bien qu'adhérer davantage à une explication socio-cognitive n'impliquait pas de renoncer aux autres. Cela vaut particulièrement pour les explications non-ToM (H1c), dont la pertinence restait entière pour les situations décrites. La théorie de l'esprit ne constitue pas la cause unique des difficultés observées dans le TSA, mais l'une de leurs causes contributives (Boucher, 2012) : une explication centrée sur la tâche, les règles ou l'organisation demeurerait donc légitime, y compris après la lecture de la plaquette.

Un élément transversal éclaire ces résultats : le groupe plaquette a attribué des degrés d'accord plus élevés à l'ensemble des registres explicatifs, y compris dispositionnels et non-ToM. Ce patron suggère que la lecture du support a rendu ces enseignants plus attentifs aux explications proposées, quelle que soit leur nature, plutôt qu'elle n'a substitué un cadre interprétatif à un autre. La plaquette semble ainsi avoir ajouté une grille de lecture sans en retirer aucune : elle a rendu plus accessible une interprétation en termes d'états mentaux, sans que les enseignants renoncent à leurs manières habituelles d'expliquer les comportements.

6.1.2. Effet de la plaquette sur les réactions de médiation

La deuxième hypothèse postulait que les enseignants ayant lu la plaquette informative jugeraient les réactions de médiation plus appropriées que ceux n'en ayant pas pris connaissance. Les résultats ne la soutiennent pas. Les enseignants du groupe plaquette ont bien attribué des degrés d'adhésion plus élevés aux réactions de médiation, consistant à expliciter les attentes et les intentions en jeu dans la situation, mais cette différence entre les deux groupes n'est pas significative.

Cette hypothèse reposait sur l'idée que la manière dont un enseignant explique un comportement oriente la réponse qu'il juge appropriée. Un comportement attribué à une cause jugée contrôlable suscite plutôt des réponses punitives, tandis qu'une cause perçue comme échappant au contrôle de l'élève suscite davantage d'aide (Weiner, 1985). Dans la

mesure où la lecture de la plaquette semble avoir élargi les explications envisagées par les enseignants vers une interprétation socio-cognitive des comportements (cf. 6.1.1), il paraissait plausible que les réactions jugées appropriées évoluent dans le même sens, la médiation constituant une réponse cohérente avec une lecture des comportements en termes de difficultés de compréhension plutôt que de mauvaise volonté.

La manière dont un professionnel se représente les causes d'un comportement influence par ailleurs directement les pratiques qu'il met en œuvre, y compris auprès d'élèves présentant un TSA (Panganiban & Kasari, 2023). Le développement de la prise de perspective chez les enseignants va dans le même sens, puisqu'il favorise le passage d'une lecture punitive à une lecture empathique du comportement et s'accompagne d'un recours moindre aux sanctions disciplinaires (Ottenheim-Vliegen et al., 2023).

Le contenu de la plaquette rendait également cette hypothèse plausible. Celle-ci ne se limitait pas à décrire les difficultés de théorie de l'esprit chez les enfants présentant un TSA : elle proposait aussi des pistes concrètes pour y répondre, en encourageant les adultes à rendre explicites les pensées et les émotions en jeu, à poser des questions sur le point de vue d'autrui ou à mettre en évidence les différences de perspective entre les personnes. Plusieurs de ces suggestions rejoignent le principe des réactions de médiation proposées dans le questionnaire, qui consistent également à expliciter ce qui n'est pas directement perceptible dans la situation.

Plusieurs éléments peuvent expliquer que la différence observée n'ait pas atteint le seuil de significativité. Le premier tient au fait que les enseignants du groupe contrôle jugeaient déjà ces réactions très appropriées : leur degré d'adhésion moyen était élevé au regard de l'échelle utilisée, ce qui laissait peu de marge pour observer un écart entre les groupes. Il est possible que les réactions de médiation soient valorisées par les enseignants indépendamment de toute connaissance sur la théorie de l'esprit, expliciter une attente ou une intention constituant une pratique d'accompagnement assez largement partagée. Le second élément tient à la taille de l'échantillon : avec un nombre restreint de participants, seules des différences importantes peuvent être mises en évidence, et un effectif plus élevé aurait peut-être permis de détecter une différence de moindre ampleur.

Une dernière explication tient à la distance qui sépare le fait de recevoir une information et celui de modifier ses pratiques. Les enseignants scolarisant des élèves présentant un TSA sont le plus souvent formés par des ateliers ponctuels, un format jugé trop théorique et laissant peu de place à la mise en pratique, ce qui expliquerait le faible recours aux stratégies recommandées (Morrier et al., 2011). Une plaquette informative partage ces caractéristiques : elle transmet un contenu sans permettre de l'expérimenter. Or, les dispositifs qui sont parvenus à faire évoluer les réponses éducatives comportent une part active, associant apports théoriques et mise en application (Russo & Oliveros, 2024). Il est donc possible qu'un support informatif agisse plus facilement sur la manière de comprendre un comportement que sur la réponse jugée appropriée pour y faire face, cette dernière relevant davantage des pratiques professionnelles établies.

Ces résultats ne permettent donc pas d'établir que la plaquette informative modifie les réactions jugées appropriées face aux comportements des vignettes TSA-like. La différence observée va dans le sens attendu par l'hypothèse 2, mais elle n'est pas significative.

6.1.3. Effet de la plaquette sur les vignettes contrôle

La troisième hypothèse postulait que l'effet de la plaquette informative serait spécifique aux vignettes TSA-like, les différences entre les groupes devant être plus faibles, voire absentes, pour les explications associées aux vignettes contrôle. Les résultats ne la soutiennent pas : les enseignants du groupe plaquette ont accordé un degré d'adhésion significativement plus élevé aux explications non-ToM proposées pour les vignettes contrôle.

Une première explication tient à la distinction entre les deux types de vignettes, sûrement moins tranchée qu'attendu. Les vignettes contrôle mettaient en jeu la gestion du travail, l'organisation ou le rythme individuel, dimensions qui relèvent des fonctions exécutives. Or, chez les personnes présentant un TSA, ces fonctions exécutives et la théorie de l'esprit sont étroitement liées : des difficultés exécutives peuvent nuire à la communication sociale, et un comportement qui semble relever d'un manque de flexibilité peut en réalité traduire une difficulté à comprendre le point de vue d'autrui (Lai et al., 2013). Les enseignants ayant lu la plaquette ont dès lors pu rapprocher les comportements décrits dans les vignettes contrôle

des difficultés présentées dans le support, notamment celles concernant l'ajustement aux attentes implicites ou l'adaptation à un changement de consigne.

Une seconde explication tient au message général porté par la plaquette. Celle-ci ne se limitait pas à présenter la théorie de l'esprit : elle rappelait qu'un même comportement peut recevoir plusieurs explications et que la réponse apportée varie selon celle que l'on retient. Ce message invite l'enseignant à traiter son interprétation comme une hypothèse plutôt que comme un constat. Une telle posture correspond à ce que Camilleri et ses collaborateurs (2023) désignent sous le terme d'humilité sociale, qui consiste, pour l'adulte, à reconnaître que ses propres hypothèses sur une situation sociale peuvent être inexactes. Elle s'oppose à l'hypermentalisation, caractérisée par une certitude excessive quant aux états mentaux d'autrui, qui conduit à traiter ses interprétations comme des faits plutôt que comme des hypothèses (Schwarzer et al., 2026). Or, reconnaître que son interprétation peut être erronée ne vaut pas uniquement pour les comportements liés à la théorie de l'esprit : il s'agit d'une manière d'aborder toute situation à interpréter. Les enseignants du groupe plaquette ont donc pu accorder davantage de crédit aux explications proposées dans l'ensemble des vignettes, y compris celles ne relevant pas de la théorie de l'esprit.

Ce constat prolonge le patron relevé plus haut (cf. 6.1.1) et conduit à nuancer la portée de l'effet obtenu pour l'hypothèse 1. Si la plaquette a rendu les enseignants plus réceptifs aux explications qui leur étaient soumises de manière générale, une part de la différence observée pour les explications socio-cognitives pourrait relever de cette tendance plutôt que d'une modification propre à l'interprétation des comportements liés à la théorie de l'esprit.

6.1.4. Synthèse des résultats principaux

Sur les trois hypothèses formulées, une seule prédiction est soutenue par un résultat significatif. Les enseignants ayant lu la plaquette informative ont davantage adhéré aux explications socio-cognitives proposées pour les vignettes TSA-like (H1a), sans que leur adhésion aux explications dispositionnelles (H1b) ou non-ToM (H1c) ne diminue. Ces mêmes enseignants ont accordé un degré d'adhésion plus élevé aux réactions de médiation que ceux n'ayant pas lu la plaquette, mais cette différence n'est pas significative (hypothèse 2). Enfin, l'effet de la plaquette ne s'est pas limité aux situations impliquant la théorie de

l'esprit, les enseignants du groupe plaquette ayant également accordé un degré d'adhésion plus élevé aux explications non-ToM proposées pour les vignettes contrôle (hypothèse 3).

Ces résultats dessinent un effet plus limité et moins ciblé qu'attendu. La plaquette semble avoir rendu disponible une lecture socio-cognitive des comportements sans se substituer aux cadres interprétatifs déjà mobilisés par les enseignants, ce qui suggère un enrichissement du répertoire explicatif plutôt qu'une réorientation.

Le résultat obtenu pour les vignettes contrôle invite toutefois à la prudence quant à la spécificité de cet effet. La lecture de la plaquette a pu rendre les enseignants globalement plus réceptifs aux explications qui leur étaient soumises, ce qui ne permet pas d'attribuer avec certitude la différence observée sur les explications socio-cognitives à une modification propre à l'interprétation des comportements liés à la théorie de l'esprit.

6.2. Analyses complémentaires : perception de la plaquette par les enseignants

Des analyses complémentaires ont été menées afin d'explorer la perception de la plaquette informative par les enseignants du groupe plaquette, à travers l'impact perçu de celle-ci sur leur compréhension des comportements d'enfants présentant un TSA, leur appréciation de sa clarté et de sa compréhension, ainsi que d'éventuelles pistes d'amélioration.

Dans l'ensemble, les enseignants ont rapporté une perception favorable de la plaquette. Ils ont notamment considéré qu'elle les avait aidés à mieux comprendre le décalage entre ce qu'un enfant sait ou comprend et ce qu'il parvient effectivement à faire, à nuancer leurs interprétations de certains comportements, ainsi qu'à prendre davantage en compte les états mentaux de l'enfant. Cette perception est cohérente avec l'adhésion accrue aux explications fondées sur la théorie de l'esprit observée chez les enseignants ayant lu la plaquette. C'est toutefois l'adaptation des réponses éducatives que les enseignants ont estimé avoir le plus bénéficié de la lecture. Ils ont donc perçu la plaquette comme un outil susceptible de les accompagner dans l'ajustement de leurs interventions.

Concernant l'évaluation de la plaquette elle-même, les enseignants l'ont jugée claire et compréhensible, ce qui suggère que son contenu est resté accessible malgré la richesse des informations présentées. Les réponses à la question ouverte apportent toutefois quelques

nuances. Les suggestions formulées ne remettaient pas en cause le contenu, jugé utile et informatif, mais concernaient principalement sa présentation : plusieurs enseignants ont proposé de rendre le support plus synthétique et davantage illustré, notamment par l'ajout de schémas ou de cartes mentales. Ces remarques suggèrent qu'une évolution de la forme du support pourrait en améliorer l'accessibilité, sans modifier les informations jugées pertinentes par les participants.

6.3. Implications théoriques et pratiques

Les résultats de cette étude apportent un éclairage complémentaire à la littérature consacrée à la théorie de l'esprit dans le trouble du spectre de l'autisme. Les recherches se sont principalement intéressées au développement de cette capacité chez les enfants présentant un TSA et à l'évaluation d'interventions visant à soutenir leurs compétences socio-cognitives (Fletcher-Watson et al., 2014). Dans le contexte scolaire, certains auteurs soulignent par ailleurs que l'impact de ces difficultés est souvent sous-estimé par les enseignants, alors qu'il concerne les interactions sociales comme les apprentissages (Whalon & Cox, 2020). Cette étude prolonge cette réflexion en s'intéressant non plus aux compétences socio-cognitives de l'enfant, mais à la manière dont les enseignants interprètent les comportements susceptibles d'en découler.

L'adhésion accrue aux explications fondées sur la théorie de l'esprit chez les enseignants ayant lu la plaquette suggère qu'une meilleure connaissance de ce concept peut enrichir les cadres d'interprétation mobilisés face à certains comportements. Ce constat rejoint les travaux portant sur les attributions causales en contexte scolaire, selon lesquels un même comportement peut être interprété selon différents registres explicatifs et les connaissances des enseignants influencent ceux qu'ils privilégient (Wang & Hall, 2018). La théorie de l'esprit constituerait ainsi un cadre interprétatif supplémentaire, venant s'ajouter aux explications déjà mobilisées plutôt que s'y substituer. Cette lecture demande toutefois confirmation, la spécificité de l'effet observé n'ayant pu être établie (cf. 6.1.3).

Sur le plan pratique, ces résultats suggèrent qu'un apport d'information bref pourrait favoriser une lecture socio-cognitive des comportements chez les enseignants. Or, l'interprétation retenue face à un comportement n'est pas sans conséquence, puisqu'elle

oriente les réponses éducatives et les émotions que l'enseignant éprouve à l'égard de l'élève (Wang & Hall, 2018). Un support tel que la plaquette élaborée dans le cadre de ce travail pourrait à cet égard constituer un premier outil, à envisager en complément des dispositifs de formation initiale ou continue, sans se substituer à une formation approfondie sur le trouble du spectre de l'autisme.

6.4. Limites et perspectives de recherche

L'interprétation des résultats de cette étude doit tenir compte de plusieurs limites, dont certaines ouvrent des pistes pour de futures recherches.

Tout d'abord, la taille restreinte de l'échantillon invite à interpréter les résultats avec prudence. Cette étude s'inscrit dans une démarche exploratoire, visant à examiner la manière dont les enseignants expliquent les comportements d'enfants présentant un TSA. Les résultats obtenus doivent dès lors être considérés comme des pistes à approfondir, un effectif plus important permettant de renforcer la robustesse des analyses et d'améliorer la généralisation des résultats. De futures recherches pourraient également s'intéresser à différents profils d'enseignants (niveau d'enseignement, ancienneté, expérience auprès d'élèves présentant un TSA, contexte d'enseignement ordinaire ou spécialisé) afin d'examiner si les explications privilégiées varient selon ces caractéristiques.

Une autre limite concerne les conditions de passation du questionnaire. Une partie des participants l'a complété en présentiel, tandis qu'une autre partie l'a complété à distance, en visioconférence. Bien que des consignes similaires aient été données aux deux groupes, notamment celle de se placer dans un endroit calme, cette différence de modalité a pu influencer les réponses recueillies. Une passation réalisée dans des conditions identiques pour l'ensemble des participants permettrait d'écarter cette source de variation.

Par ailleurs, cette étude évaluait les réponses des enseignants dans un délai court après la lecture de la plaquette, au maximum trois jours, ce qui permet d'apprécier des effets à court terme mais ne renseigne pas sur leur persistance. Les données recueillies portent en outre sur des explications et des réactions déclarées face à des situations décrites, et non sur des comportements observés en classe. Rien ne permet donc d'affirmer que les différences constatées se traduiraient par une modification des pratiques professionnelles. Des

recherches longitudinales, associées à des observations en contexte scolaire, permettraient d'examiner à la fois le maintien de ces effets et leur éventuelle traduction dans la pratique.

Le questionnaire élaboré dans le cadre de cette étude constitue également une limite à plusieurs égards. D'une part, si les catégories d'explications reposaient sur un cadre théorique clairement défini, la distinction entre certaines explications ToM et non-ToM pouvait parfois être relativement fine. Les explications peuvent ainsi apparaître simultanément plausibles sans être perçues comme incompatibles. D'autre part, il n'a pas toujours été possible de proposer, pour chaque vignette, une explication ou une réaction relevant de chacune des catégories retenues, la cohérence avec la situation décrite ayant primé sur l'équilibre de leur représentation. Les catégories ne sont dès lors pas représentées de manière équivalente d'une vignette à l'autre, certaines y étant illustrées par plusieurs propositions et d'autres par aucune, ce qui a pu influencer les résultats obtenus. Enfin, la distinction entre vignettes TSA-like et vignettes contrôle s'est révélée moins tranchée qu'attendu : les situations retenues pour les vignettes contrôle mobilisaient des dimensions elles-mêmes liées à la théorie de l'esprit chez les enfants présentant un TSA (cf. 6.1.3), ce qui a pu limiter leur fonction de comparaison. Le développement futur de ce questionnaire pourrait ainsi viser à préciser certaines propositions, à mieux équilibrer la représentation des catégories entre les vignettes et à renforcer le contraste entre les deux types de situations.

Les retours des enseignants sur la plaquette constituent également une piste d'amélioration : plusieurs ont suggéré une présentation plus synthétique et davantage illustrée, par des schémas ou des cartes mentales, susceptible de faciliter l'appropriation du contenu sans en réduire la richesse. De futurs travaux pourraient également comparer différents formats de sensibilisation, tels qu'un support numérique, une capsule vidéo ou une formation interactive, afin d'identifier les modalités les plus adaptées aux besoins des enseignants.

Enfin, cette étude s'est exclusivement intéressée aux enseignants. Il pourrait être intéressant d'examiner si une démarche de sensibilisation comparable produit des effets similaires auprès d'autres partenaires de l'enfant, tels que les parents, les éducateurs ou les autres professionnels intervenant auprès d'enfants présentant un TSA.

7. BIBLIOGRAPHIE

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

André, M. L., & Maintenant, C. (2024). About the relationship between executive function, theory of mind, and language abilities in children with autism : a systematic review. *Applied Neuropsychology Child*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/21622965.2024.2417195>

Apperly, I. A., & Butterfill, S. A. (2009). Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states ? *Psychological Review*, 116(4), 953-970. <https://doi.org/10.1037/a0016923>

Baron-Cohen, S. (1989). The Autistic Child's Theory of Mind : a Case of Specific Developmental Delay. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 30(2), 285-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00241.x>

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 169–184. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80010-5](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5)

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.

Bianco, F., & Castelli, I. (2023). The promotion of mature theory of mind skills in educational settings : a mini-review. *Frontiers In Psychology*, 14, 1197328. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1197328>

Boucher, J. (2012). Putting theory of mind in its place : psychological explanations of the socio-emotional-communicative impairments in autistic spectrum disorder. *Autism*, 16(3), 226-246. <https://doi.org/10.1177/1362361311430403>

Brothers, L., & Ring, B. (1992). A Neuroethological Framework for the Representation of Minds. *Journal Of Cognitive Neuroscience*, 4(2), 107-118. <https://doi.org/10.1162/jocn.1992.4.2.107>

- Camilleri, L. J., Maras, K., & Brosnan, M. (2023). A rule-based theoretical account of social stories to address the double empathy problem. *Frontiers In Psychology*, 14, 1085355. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1085355>
- Clements, W. A., & Perner, J. (1994). Implicit understanding of belief. *Cognitive Development*, 9(4), 377-395. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(94\)90012-4](https://doi.org/10.1016/0885-2014(94)90012-4)
- Crompton, C. J., Ropar, D., Evans-Williams, C. V., Flynn, E. G., & Fletcher-Watson, S. (2020). Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective. *Autism*, 24(7), 1704-1712. <https://doi.org/10.1177/1362361320919286>
- De Villiers, J. (2007). The interface of language and Theory of Mind. *Lingua*, 117(11), 1858-1878. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.11.006>
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development : Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018>
- Fletcher-Watson, S., McConnell, F., Manola, E., & McConachie, H. (2014). Interventions based on the Theory of Mind cognitive model for autism spectrum disorder (ASD). *Cochrane Database Of Systematic Reviews*, 2020(2), CD008785. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd008785.pub2>
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD) : A Systematic review. *Sustainability*, 13(9), 5097. <https://doi.org/10.3390/su13095097>
- Happé, F. G. E. (1995). The Role of Age and Verbal Ability in the Theory of Mind Task Performance of Subjects with Autism. *Child Development*, 66(3), 843-855. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00909.x>
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51(6), 358-374. <https://doi.org/10.1037/h0055425>

Helps, S., Newsom-Davis, I. C., & Callias, M. (1999). *Autism*. *Autism*, 3(3), 287-298.
<https://doi.org/10.1177/1362361399003003006>

Hollebrandse, B., Van Hout, A., & Hendriks, P. (2012). Children's first and second-order false-belief reasoning in a verbal and a low-verbal task. *Synthese*, 191(3), 321-333.
<https://doi.org/10.1007/s11229-012-0169-9>

Lai, M., Kassee, C., Besney, R., Bonato, S., Hull, L., Mandy, W., Szatmari, P., & Ameis, S. H. (2019). Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population : a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 6(10), 819-829.
[https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(19\)30289-5](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(19)30289-5)

Lai, M., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2013). Autism. *The Lancet*, 383(9920), 896-910.
[https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(13)61539-1)

Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder ? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)31129-2)

Mavropoulou, S., & Padelidu, S. (2002). Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems in Relation to Perceptions of Control. *Educational Psychology*, 22(2), 191-202.
<https://doi.org/10.1080/01443410120115256>

Milton, D. E. (2012). On the ontological status of autism : the 'double empathy problem'. *Disability & Society*, 27(6), 883-887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>

Milton, D., Gurbuz, E., & López, B. (2022). The 'double empathy problem' : Ten years on. *Autism*, 26(8), 1901-1903. <https://doi.org/10.1177/13623613221129123>

Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher Training for Implementation of Teaching Strategies for Students With Autism Spectrum Disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1177/0888406410376660>

Mutluer, T., Genç, H. A., Morey, A. Ö., Eser, H. Y., Ertinmaz, B., Can, M., & Munir, K. (2022). Population-Based Psychiatric Comorbidity in Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder : A Meta-Analysis. *Frontiers In Psychiatry*, 13, 856208. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.856208>

Nišpanská, M. (2023). Mentalization and Its Use in Schools. *Pedagogika*, 72(4). <https://doi.org/10.14712/23362189.2023.2641>

Ottenheim-Vliegen, A., Van Hattum, M., Swaab, H., & Staal, W. (2023). Perspective-taking by teachers in coping with disruptive classroom behavior : A scoping review. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100439. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100439>

Panganiban, J., & Kasari, C. (2023). Educators apply new teaching strategies despite initial attributions of autistic students' controllability of their behaviors. *International Journal Of Developmental Disabilities*, 69(3), 379-385. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2204560>

Peloquin, C. M., McDermott, C. H., & Moses, L. J. (2023). Individual differences in second-order false-belief understanding and executive abilities : A meta-analytic review of evidence from school-age children and adults. *Cognitive Development*, 68, 101367. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101367>

Peterson, C., Slaughter, V., Moore, C., & Wellman, H. M. (2015). Peer social skills and theory of mind in children with autism, deafness, or typical development. *Developmental Psychology*, 52(1), 46-57. <https://doi.org/10.1037/a0039833>

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>

Rosello, B., Berenguer, C., Baixauli, I., García, R., & Miranda, A. (2020). Theory of Mind Profiles in Children With Autism Spectrum Disorder : Adaptive/Social Skills and Pragmatic Competence. *Frontiers In Psychology*, 11, 567401. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567401>

Russell, A., Scriney, A., & Smyth, S. (2022). Educator Attitudes Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Education : a Systematic Review. *Review Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 10(3), 477-491. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00303-z>

Russo, J. E., & Oliveros, A. D. (2024). Rethinking child behavior : Attribution retraining improves child educators' understanding and response. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 93, 101671. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2024.101671>

Schuwerk, T., Jarvers, I., Vuori, M., & Sodian, B. (2016). Implicit Mentalizing Persists beyond Early Childhood and Is Profoundly Impaired in Children with Autism Spectrum Condition. *Frontiers In Psychology*, 7, 1696. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01696>

Schuwerk, T., Vuori, M., & Sodian, B. (2014). Implicit and explicit Theory of Mind reasoning in autism spectrum disorders : The impact of experience. *Autism*, 19(4), 459-468. <https://doi.org/10.1177/1362361314526004>

Schwarzer, N., Kieschke, U., Dees, P., Gingelmaier, S., Langnickel, R., Link, P., Kirsch, H., & Nolte, T. (2026). Beyond self-regulation : The role of mentalizing in shaping pedagogical competencies among novice special education teachers. *European Journal Of Psychology Of Education*, 41(1). <https://doi.org/10.1007/s10212-026-01071-8>

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research In Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>

Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. D. (2015). Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years. *Child Development*, 86(4), 1159-1174. <https://doi.org/10.1111/cdev.12372>

Szczypiński, J., Golec-Staśkiewicz, K., Pluta, A., & Marchewka, A. (2024). How does teaching experience impact brain processes underlying the theory of mind ? Study on primary school educators. *Social Neuroscience*, 20(6), 348-366. <https://doi.org/10.1080/17470919.2024.2437404>

Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions : Prevalence, Correlates, and Consequences. *Frontiers In Psychology*, 9, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.92.4.548>

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development : The Truth about False Belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>

Whalon, K., & Cox, S. K. (2020). The role of theory of mind and learning of children with autism spectrum disorders in classroom settings. *ETD - Educação Temática Digital*, 22(1), 10-26. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655487>

Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs : Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children : Epidemiology and classification. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/bf01531288>

Yu, C., & Wellman, H. M. (2024). A meta-analysis of sequences in theory-of-mind understandings : Theory of mind scale findings across different cultural contexts. *Developmental Review*, 74, 101162. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2024.101162>

Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism : A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

8. ANNEXES

ANNEXE A. Lettre d'information à destination des établissements scolaires

TRAN Léa
Rue Sainte-Aldegonde 7
4000, Liège
+33 6 01 92 68 72
lea.tran@student.uliege.be

Nom de l'école
Adresse de l'école

Objet : Demande de recrutement pour un mémoire en logopédie / orthophonie

Bonjour,

Je me permets de vous contacter dans le cadre de mon mémoire de Master en logopédie à l'Université de Liège, réalisé sous la supervision de la Pr. Annick Comblain (unité « Langage, handicaps et troubles neurodéveloppementaux »). Mon travail porte sur la compréhension de certains comportements d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA).

Cette étude vise à examiner dans quelle mesure la lecture d'une plaquette informative peut influencer l'interprétation de ces comportements ainsi que les réactions éducatives associées.

Concrètement, les participants (enseignants travaillant ou ayant travaillé avec des enfants TSA) seront invités à répondre à un questionnaire basé sur des situations du quotidien. Pour certains participants, une plaquette informative sera proposée avant le questionnaire.

Durée de participation :

- Questionnaire : environ 15 minutes
- Lecture (selon le groupe) : environ 15 à 20 minutes
- Durée totale : entre 15 et 30 minutes

Dès lors, accepteriez-vous de diffuser l'appel à participation reprenant le principe de l'étude ainsi que mes coordonnées ci-joint à votre équipe éducative ? Vous trouverez en pièce jointe une fiche de présentation de l'étude destinée aux participants intéressés.

Je reste bien entendu à votre disposition pour toute question ou information complémentaire.

Je vous remercie sincèrement pour l'attention portée à ma demande.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Léa TRAN
Étudiante en Master de logopédie / orthophonie
Université de Liège

ANNEXE B. Fiche de recrutement diffusée sur les réseaux sociaux

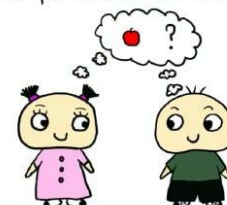


Étude sur la compréhension des comportements d'enfants porteurs de trouble du spectre autistique en contexte scolaire

Dans le cadre de mon mémoire, je réalise une étude visant à évaluer l'impact de la lecture d'une plaquette informative sur l'interprétation de certains comportements d'enfants porteur d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Cette étude s'intéresse à la manière dont un même comportement peut être interprété différemment selon les explications envisagées (difficulté de compréhension, intention, habitude, etc.) L'objectif est d'examiner dans quelle mesure cette lecture peut influencer les interprétations et les réactions éducatives associées.

Recherche de participants :

- Enseignants travaillant avec des enfants TSA
- Participation anonyme



Où ?

- En présentiel
- ou
- À distance (visio)

Selon vos disponibilités et préférences

Quoi ?

- Passation d'un questionnaire
- Pour certains participants : lecture d'une plaquette informative avant le questionnaire



Durée ?

- Questionnaire : environ 15 minutes
- Lecture de la plaquette (selon le groupe) : environ 15-20 minutes
- Durée totale : environ 15 à 30 minutes



Contacts :

Léa TRAN
Étudiante de Master en logopédie / orthophonie
lea.tran@student.uliege.be

Promotrice de recherche :

Annick COMBLAIN
Université de Liège

ANNEXE C. Fiche d'information à destination des participants



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Education
Comité d'éthique

PRESIDENTE : Sylvie BLAIRY
CO-PRESIDENT : David STAWARCZYK
SECRETAIRE : Anne-Lise LECLERCQ

Formulaire d'information au volontaire

TITRE DE LA RECHERCHE

Etude sur la compréhension des comportements d'enfants porteurs de trouble du spectre de l'autisme en contexte scolaire

CHERCHEUR / ETUDIANT RESPONSABLE

Léa TRAN, étudiante de Master en logopédie /
lea.tran@student.uliege.be

PROMOTEUR

Annick COMBLAIN

Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

Adresse :

Bât. B38B Logopédie clinique

Quartier Village 2

Rue de l'Aunaie 30

4000 Liège 1

Belgique

DESCRIPTION DE L'ETUDE

Cette étude vise à évaluer l'impact de la lecture d'une plaquette informative sur la manière dont des enseignants interprètent certaines situations comportementales d'enfants présentant un trouble du spectre autistique en contexte scolaire, notamment lorsque plusieurs explications possibles peuvent être envisagées.

Votre participation consistera à répondre à un questionnaire portant sur l'interprétation de différentes situations du quotidien en classe et sur les réactions éducatives associées.

Certains participants recevront une plaquette informative à lire avant de répondre au questionnaire. Dans ce cas, le questionnaire devra être complété dans un délai maximal de trois jours suivant la lecture de la plaquette.

Le temps total nécessaire pour l'étude est estimé entre 15 et 30 minutes : environ 15 minutes pour le questionnaire et 15 à 20 minutes pour la lecture de la plaquette (pour les participants concernés). La passation peut être réalisée à distance ou en présentiel selon vos disponibilités. La participation est entièrement volontaire, et toutes les réponses recueillies resteront anonymes et confidentielles.

1

Version validée par le comité d'éthique de la FPLSE le 23/01/2024

Vos données personnelles (c'est-à-dire les données qui permettent de vous identifier comme votre nom ou vos coordonnées) seront conservées durant la réalisation de l'étude dans un endroit sûr pour un maximum de 1 an, après quoi elles seront détruites.

Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.

Votre participation est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous.

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- Vos informations personnelles ne seront pas divulguées. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent plus de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation.
- Le temps de conservation de vos données personnelles est réduit à son minimum. Par contre, les données codées peuvent être conservées *ad vitam aeternam*.
- Les résultats issus de cette étude seront toujours communiqués dans une perspective scientifique et/ou d'enseignement.
- En cas de préjudice, sachez qu'une assurance vous couvre.
- Si vous souhaitez formuler une plainte concernant le traitement de vos données ou votre participation à l'étude, contactez le responsable de l'étude et/ou le DPO et/ou le Comité d'éthique (cf. adresses à la fin du document).

Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes. Pour toute autre question, veuillez-vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

INFORMATIONS DETAILLEES

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Vos informations seront codées. Seul le responsable de l'étude ainsi que la personne en charge de votre suivi auront accès au fichier crypté permettant d'associer le code du participant à son nom et prénom, ses coordonnées de contact et aux données de recherche. Ces personnes seront tenues de ne JAMAIS divulguer ces informations.

Les données codées issues de votre participation peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données.

Le responsable du traitement de vos données à caractère personnel est l'Université de Liège (Place du XX-Août, 7 à 4000 Liège), représentée par sa Rectrice. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la *mission d'intérêt public* en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études* du 7 novembre 2013, art. 2 ; et, pour les données particulières, sur la nécessité de traiter ces données à des fins de recherche scientifique (RGPD, Art. 9.2.j). Vous bénéficiez des droits suivants sur vos données à caractère personnel : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données, ainsi que du droit de limiter ou de s'opposer au traitement des données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Le temps de conservation de vos données à caractère personnel sera le plus court possible, avec une durée de maximum 1 an. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées sans limite de temps.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et vos données d'identification seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront alors être conservées et traitées. Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un avis favorable de la part du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de L'éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez

considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

Personnes à contacter

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes :

Tran Léa, lea.tran@student.uliege.be

Ou l'investigateur principal du projet :

Comblain Annick

Email : A.Comblain@uliege.be

Téléphone : +32 4 3553180

Adresse :

Bât. B38B Logopédie clinique

Quartier Village 2

Rue de l'Aunaie 30

4000 Liège 1

Belgique

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege.be) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données

Bât. B9 Cellule "GDPR",

Quartier Village 3,

Boulevard de Colonster 2,

4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

ANNEXE D. Formulaire de consentement libre et éclairé



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation
Comité d'éthique

PRESIDENTE : Sylvie BLAIRY
CO-PRESIDENT : David STAWARCZYK
SECRETAIRE : Anne-Lise LECLERCQ

CONSENTEMENT ECLAIRE POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS

Titre de la recherche	La théorie de l'esprit chez les enfants porteurs du trouble du spectre de l'autisme.
Chercheur responsable	Léa TRAN
Promoteur	Annick COMBLAIN
Service et numéro de téléphone de contact (ULiège)	Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation (langage, handicaps et troubles neuro-développementaux) +32 4 3663180

Je, soussigné(e) déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.
- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise et qui contient plus d'information quant au traitement de mes données à caractère personnel. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de

Une copie du présent document est remise au participant.

CE-Cons_écl-1

l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de 1 an

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques à destination de la communauté scientifique travaillant dans le domaine de recherche du présent projet.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

Chercheur responsable

- Je soussigné, Léa TRAN, chercheur responsable, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude et avoir fourni un exemplaire du document d'information et de consentement au participant.
- Je confirme qu'aucune pression n'a été exercée pour que la personne accepte de participer à l'étude et que je suis prêt à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.
- Je confirme travailler en accord avec les principes éthiques énoncés dans la dernière version de la « Déclaration d'Helsinki », des « Bonnes pratiques Cliniques » et de la loi belge du 7 mai 2004, relative aux expérimentations sur la personne humaine, ainsi que dans le respect des pratiques éthiques et déontologiques de ma profession.

Nom, prénom du chercheur responsable

Date et signature

Une copie du présent document est remise au participant.

CE-Cons_écl-1

ANNEXE E. Plaquette informative sur la théorie de l'esprit chez les enfants porteurs de TSA

➡ Prendre en compte les intentions derrière une action

Dans certaines situations, comprendre le comportement d'une autre personne ne consiste pas seulement à écouter ce qu'elle dit, mais aussi à essayer de comprendre ce qu'elle veut faire, penser ou provoquer.

Exemple : à Pâques, lors d'une chasse aux œufs de Pâques, un enfant dit à un camarade : « Il reste plein de chocolats près du toboggan ! ». L'autre enfant court alors vers le toboggan, sans remarquer que le premier enfant sourit pendant que les autres continuent à chercher ailleurs



Cela peut conduire à percevoir le comportement comme une simple réaction à une information reçue, alors qu'il pourrait également refléter une **difficulté à prendre en compte les intentions d'autrui**, notamment le fait qu'une personne puisse donner une information erronée de manière volontaire.

Dans ce type de situations, **un même comportement peut être interprété de différentes manières** selon la façon dont on comprend ce que l'enfant a perçu, compris ou anticipé dans l'interaction.

→ Prendre en compte cette dimension ne signifie pas tout accepter ou ne plus poser de cadre, mais peut aider à **mieux comprendre certaines réactions**, à ajuster les explications données à l'enfant et à proposer des réponses plus adaptées à la situation.

Un point essentiel

➡ Comprendre une situation ne signifie pas toujours pouvoir s'y ajuster spontanément.

Un enfant peut être capable de comprendre une règle sociale, une intention ou une explication lorsqu'elles sont rendues explicites, tout en rencontrant encore des difficultés à les mobiliser et les généraliser dans les interactions du quotidien, surtout lorsque les situations changent rapidement ou reposent sur des attentes implicites.

Dans ce contexte, l'accompagnement des adultes peut aider l'enfant à faire progressivement le lien entre ce qu'il comprend en théorie et la manière d'agir dans des situations sociales concrètes

SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE LA TOM

Principes généraux

* Les situations sociales implicites peuvent être rendues plus compréhensibles lorsqu'elles sont accompagnées par l'adulte.

Dans la vie quotidienne, de nombreuses attentes sociales ne sont pas formulées directement. Le rôle de l'adulte peut être d'aider l'enfant à rendre plus explicites certaines règles, intentions ou attentes présentes dans les interactions.

* Les échanges du quotidien jouent un rôle important dans le développement de la compréhension sociale.

Les discussions autour des émotions, des intentions, des malentendus ou des différents points de vue peuvent aider l'enfant à mieux comprendre certaines situations sociales et à anticiper davantage les réactions des autres.

* Aider l'enfant à réfléchir à ce que les autres savent, pensent ou ressentent peut soutenir les interactions sociales.

Certaines approches proposent d'accompagner l'enfant dans l'analyse de situations concrètes : comprendre ce qu'une autre personne a vu ou non, ce qu'elle voulait faire, ce qu'elle pouvait ressentir ou ce qu'elle attendait implicitement dans une situation donnée.

Stratégies pour soutenir la compréhension de l'autre

Le langage joue un rôle central dans le développement de la compréhension des pensées et des émotions d'autrui. En parlant de ce que chacun pense, ressent ou croit, l'adulte aide l'enfant à mieux comprendre les situations sociales et à prendre en compte différents points de vue.

Dans la vie quotidienne, plusieurs types de situations peuvent soutenir cette compréhension :

- Rendre explicites les pensées et les émotions : mettre des mots sur ce que chacun pense ou ressent ("Tu pensais que...", "Il est déçu parce que...")
- Poser des questions sur le point de vue d'autrui : "Que pense-t-il ?", "Pourquoi a-t-il agi ainsi ?"
- Montrer le lien entre comportement et états mentaux : aider l'enfant à comprendre qu'un comportement est lié à ce qu'une personne pense ou ressent
- Mettre en évidence les différences de point de vue : "Toi tu penses que..., mais lui, qu'est-ce qu'il croit ?"
- S'appuyer sur des supports variés : histoires, livres ou jeux de rôle pour réfléchir aux pensées et aux émotions des personnages
- Modéliser à voix haute : l'adulte peut expliquer son propre raisonnement ("Je pense qu'il croit que...")

Ces échanges, répétés dans des situations variées, permettent progressivement à l'enfant de mieux comprendre les autres et d'ajuster ses réactions.

Le rôle des partenaires de communication

➡ Montrer l'exemple en parlant des pensées et des émotions : l'utilisation par les adultes de termes mentaux (penser, savoir, deviner...) est fortement liée au succès de l'enfant aux tâches de fausse croyance.

➡ Créer des échanges riches et bienveillants : les conversations où l'on écoute l'enfant, où l'on explique calmement les situations sociales et où l'on met des mots sur les émotions offrent des occasions concrètes d'apprendre à comprendre les autres.

Les partenaires de communication jouent un rôle essentiel en offrant un environnement où le langage et les interactions sociales permettent à l'enfant de construire sa compréhension des croyances, désirs et émotions des autres.

MERCI POUR VOTRE LECTURE !

Les informations présentées sont issues de recherches scientifiques sur le développement de la théorie de l'esprit et sur le trouble du spectre autistique. Le QR code permet d'accéder à la liste complète des références utilisées.

Contact

lea.tran@student.uliege.be
N'hésitez pas à me contacter pour toute question



Comprendre certains comportements chez les enfants porteurs du trouble du spectre de l'autisme : le rôle de la théorie de l'esprit



Mémoire réalisé par Léa Tran
Université de Liège - 2026

Plusieurs façons d'interpréter un même comportement

En classe, certains comportements d'élèves peuvent parfois surprendre ou interroger. Un enfant peut, par exemple, ne pas réagir à une demande, agir différemment des autres ou paraître en décalage avec la situation.

Dans ces moments-là, il est naturel de chercher à comprendre ce qu'il se passe. Pourtant, **un même comportement peut avoir plusieurs explications possibles**. Selon la manière dont il est interprété, la réponse apportée peut varier.

Pour mieux comprendre ces situations, certaines notions peuvent apporter un éclairage utile. C'est notamment le cas de la théorie de l'esprit.

LA THÉORIE DE L'ESPRIT ?

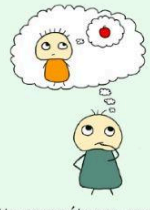
La théorie de l'esprit (Theory of Mind en anglais, abrégée en ToM) désigne la **capacité à attribuer des états mentaux** tels que des croyances, des intentions, des pensées et des émotions **à soi-même et à autrui**.

2 niveaux différents de compétence dans la ToM :

ToM de premier ordre

Inférer l'état mental d'une seule personne.

Exemple : Je pense que Paul veut une pomme.



Cette compétence apparaît généralement vers 4 ans

ToM de second ordre

Comprendre ce que quelqu'un pense à propos des pensées d'une autre personne.

Exemple : Je pense que Zoé pense que Paul veut une pomme.



Cette compétence se développe généralement vers 7-8 ans

Pourquoi la théorie de l'esprit est-elle importante ?

✳ **Comprendre et expliquer le comportement humain** : elle permet de comprendre que les autres agissent en fonction de leurs pensées, croyances et émotions, qui peuvent être différentes des nôtres

✳ **Capacité essentielle de la vie sociale** : elle rend possible la coopération, la résolution de conflits ainsi que la compréhension de l'humour, des sous-entendus et des intentions implicites. La théorie de l'esprit permet également d'améliorer les interactions sociales puisqu'en comprenant mieux les autres, l'enfant peut plus facilement ajuster son comportement (attendre son tour, comprendre les réactions d'un camarade, adapter ce qu'il dit selon la situation).

Cette capacité **se développe progressivement durant l'enfance** et participe à l'adaptation de l'enfant dans les contextes sociaux et scolaires.

LA TOM CHEZ LES ENFANTS PORTEURS DU SPECTRE DE L'AUTISME

✳ Des **difficultés de ToM** sont fréquemment observées chez les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Ces difficultés concernent notamment la compréhension des pensées, des intentions ou des émotions d'autrui. Elles peuvent évoluer au cours du développement : certains enfants progressent dans leur compréhension des états mentaux grâce aux interactions sociales et aux apprentissages.

✳ Des **profils très variés** : les difficultés varient fortement d'un enfant à l'autre. Certains enfants rencontrent peu de difficultés tandis que d'autres sont plus fortement impactés.

Dans certaines situations, les enfants TSA peuvent notamment rencontrer des difficultés à :

- Comprendre que les autres peuvent avoir des pensées, des connaissances ou des intentions différentes des leurs
- Prendre en compte ce que l'autre sait, croit ou ignore dans une situation donnée
- Interpréter certaines intentions (par exemple comprendre qu'une personne peut volontairement mentir ou induire en erreur)
- Comprendre et anticiper les réactions émotionnelles liées à une situation
- S'adapter à des situations sociales où plusieurs informations doivent être prises en compte en même temps

⚠ Ces difficultés peuvent être observées chez toute personne présentant un TSA et ce **quel que soit le niveau cognitif / intellectuel**.

Comment interpréter certains comportements ?

Chez les enfants TSA, certains comportements peuvent paraître surprenants, inadaptés ou difficiles à comprendre dans les interactions du quotidien. Pourtant, ces comportements ne traduisent pas nécessairement un manque de volonté, d'intérêt pour les autres ou d'opposition.

Dans certaines situations, l'enfant peut avoir des difficultés à comprendre ce que les autres pensent, savent, attendent ou sous-entendent. Il peut également avoir du mal à interpréter certaines règles implicites des interactions sociales ou à ajuster son comportement en fonction du contexte.

Un même comportement peut donc être interprété de différentes façons. Selon l'interprétation retenue, les réactions des adultes et des autres enfants peuvent elles aussi être différentes.

➡ Comprendre une demande implicite

Dans certaines situations, une personne peut exprimer un besoin ou une attente sans le formuler directement. Certains enfants peuvent alors répondre uniquement à ce qui est dit explicitement, sans percevoir qu'une aide ou une réaction particulière est attendue dans le contexte.

Exemple : un adulte dit : « *Je ne trouve plus les clés, on va être en retard...* » et l'enfant répond simplement : « *Ah mince* », sans comprendre qu'on attend peut-être qu'il aide à chercher.

➡ Cela peut amener à interpréter son comportement comme un manque d'attention ou de coopération, alors qu'il s'agit d'une **difficulté à repérer l'implicite**.

➡ Prendre en compte le point de vue d'autrui

Dans certaines situations, les personnes ne disposent pas des mêmes informations. Certains enfants peuvent avoir des difficultés à prendre en compte que l'autre personne ne sait pas forcément ce qu'eux-mêmes savent, ou qu'elle peut disposer d'informations plus récentes.

Exemple : un enseignant cherche ses lunettes et dit qu'il ne les retrouve plus. Un élève répond : « *Elles sont dans votre sac* ». L'élève avait vu l'enseignant ranger ses lunettes dans son sac plus tôt dans la journée, mais ne prend pas spontanément en compte que l'enseignant a peut-être déjà vérifié ou déplacé ses lunettes depuis.

➡ Cela peut être perçu comme une réponse inadaptée, alors que la réponse de l'enfant est **cohérente du point de vue des informations dont il dispose**.

➡ S'ajuster aux règles sociales

Dans la vie quotidienne, certaines règles de fonctionnement social ne sont pas toujours formulées explicitement. Les enfants doivent souvent comprendre, à partir du contexte, quand attendre, quand aider ou comment se coordonner avec les autres. Certains enfants peuvent avoir des difficultés à repérer spontanément ces attentes implicites et s'appuyer davantage sur ce qui est concrètement disponible ou explicitement indiqué.

Exemple : lors d'une activité en classe, l'enseignante distribue progressivement les feutres aux différents groupes. Pendant que certains élèves attendent encore leur matériel, un enfant commence à utiliser plusieurs couleurs déjà posées sur sa table.

➡ Cela peut être interprété comme une difficulté à respecter les règles du fonctionnement du groupe, alors qu'il s'agit d'une **difficulté à repérer des normes implicites**.

➡ S'adapter aux changements

Lorsqu'une situation évolue ou que les consignes et l'organisation d'une activité changent en cours de route, l'enfant peut continuer à agir en fonction de ce qu'il avait compris initialement, sans intégrer immédiatement les nouvelles informations.

Exemple : lors d'un exercice, l'enseignante demande d'entourer les verbes en bleu, puis modifie la consigne en demandant de les entourer en rouge. L'enfant continue à les entourer en bleu.

➡ Cela peut être interprété comme un manque de flexibilité ou une opposition à la consigne, alors que cela peut refléter une **difficulté à actualiser rapidement les informations disponibles et à ajuster rapidement son action à un changement de situation**.

ANNEXE F. Questionnaire expérimental : version groupe plaquette et version groupe contrôle



Université de Liège
Master en logopédie, à finalité spécialisée
Option Handicap et inclusion
Année académique : 2025-2026

Mémoire - La théorie de l'esprit chez les enfants porteurs du trouble du spectre de l'autisme

Mémorante : Léa Tran (contact pour toutes questions : lea.tran@student.uliege.be)
Promotrice : Annick Comblain

Informations pour les participants :

- La participation à ce questionnaire est entièrement volontaire.
- Le questionnaire est anonyme.
- Ce questionnaire n'est pas un test de connaissances et il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Il sert uniquement à comprendre votre manière d'interpréter certaines situations et d'y réagir.
- Vous pouvez interrompre votre participation à tout moment sans justification.

Merci beaucoup pour le temps que vous consacrez à ce questionnaire et pour votre participation à cette recherche.

QUESTIONNAIRE

Partie 1 - Vignettes cliniques

Cette section présente des situations inspirées de la vie quotidienne. Pour chacune d'elles, merci d'indiquer dans quelle mesure les explications proposées vous paraissent plausibles, ainsi que le degré de pertinence des réactions associées.

Utilisez l'échelle suivante :

- 1 = Pas du tout plausible
- 2 = Peu plausible
- 3 = Plutôt plausible
- 4 = Tout à fait plausible

Thomas

En fin d'activité, les élèves rangent leur matériel pendant que l'enseignante prépare la suite au tableau. Elle fouille dans sa caisse, regarde rapidement autour d'elle, puis dit d'un ton un peu pressé : « *Je ne retrouve plus mon marqueur noir... c'est toujours quand on en a besoin...* ». Plusieurs élèves continuent à ranger. Thomas, assis au premier rang, termine de tracer un encadré à la règle. Après quelques secondes, sans lever complètement les yeux, il dit : « *Vous en aviez déjà perdu un la semaine passée.* »

L'enseignante ne répond pas et continue à chercher. Un élève se lève et commence à regarder autour du bureau. En passant près de Thomas, elle dit : « *Si quelqu'un le voit, qu'il me le dise...* » Thomas lève les yeux, regarde brièvement autour de lui, puis dit : « *Je ne vois rien.* » L'autre élève continue à chercher près du bureau. L'enseignante ouvre un tiroir et poursuit sa recherche.

Thomas ajoute alors : « *Ce n'est pas très efficace de chercher comme ça.* »

Q1. Dans quelle mesure chacune des explications suivantes vous paraît plausible ?

	1	2	3	4
1. Thomas ne fait pas attention aux besoins de l'enseignante				
2. Thomas est concentré sur son travail et ne veut pas être interrompu				
3. Thomas ne comprend pas ce que l'enseignante attend de lui dans cette situation				
4. Thomas réagit de manière un peu froide face à la situation				
5. Thomas pense surtout à la manière dont la situation pourrait être mieux organisée				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Q2. Dans quelle mesure chacune des réactions suivantes vous paraît appropriée ?

	1	2	3	4
1. Reformuler clairement ce qui est attendu (demander explicitement de l'aide)				
2. Rappeler qu'il est important d'aider spontanément				
3. Montrer concrètement ce qu'on attend dans ce type de situation				
4. Expliquer pourquoi la situation peut être frustrante				
5. Ne pas intervenir et laisser la situation se réguler				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Paul

Lors d'un jeu dans la cour, plusieurs enfants doivent former des équipes. Certains enfants se regroupent rapidement, d'autres hésitent. Paul reste un moment seul, regarde les groupes, puis rejoint un groupe déjà formé.

Un enfant lui dit : « *On est déjà complets.* »

Paul répond : « *Tant pis.* »

Il regarde autour de lui, puis va vers un autre groupe.

Q3. Dans quelle mesure chacune des explications suivantes vous paraît plausible ?

	1	2	3	4
1. Paul hésite un peu avant de choisir un groupe				
2. Paul n'avait pas anticipé avec qui il allait se mettre				
3. Paul prend le temps de regarder où se placer				
4. Paul se retrouve momentanément sans groupe				
5. Paul s'adapte progressivement à la situation				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Q4. Dans quelle mesure chacune des réactions suivantes vous paraît appropriée ?

	1	2	3	4
1. Lui proposer directement un groupe				
2. Lui laisser le temps de trouver un groupe par lui-même				
3. L'aider à repérer les groupes disponibles				
4. Rappeler la consigne de formation des équipes				
5. Ne pas intervenir et laisser la situation se résoudre				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Nicolas

Lors d'un goûter d'anniversaire, plusieurs enfants sont réunis autour de la table. Le gâteau vient d'être posé, les bougies sont allumées, et les adultes demandent aux enfants d'attendre la fin de « joyeux anniversaire » avant de se servir.

Nicolas est assis près du gâteau. Il observe quelques secondes, puis tend la main, et prend un morceau de gâteau.

Une enfant lui dit : « Attends, on n'a pas encore fini ! »

Nicolas répond : « Oui, il va refroidir. »

Un adulte intervient : « On attend encore un peu. »

Nicolas regarde le gâteau, puis ajoute : « Il y en a encore plein. »

Q5. Dans quelle mesure chacune des explications suivantes vous paraît plausible ?

	1	2	3	4
1. Nicolas a envie de commencer sans attendre				
2. Nicolas ne prend pas en compte la règle implicite du groupe				
3. Nicolas agit sur le moment sans réfléchir				
4. Nicolas se concentre sur ce qui est immédiatement disponible				
5. Nicolas ne voit pas en quoi attendre est important				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Q6. Dans quelle mesure chacune des réactions suivantes vous paraît appropriée ?

	1	2	3	4
1. Rappeler clairement qu'il faut attendre avant de se servir				
2. Expliquer pourquoi on attend dans ce type de situation				
3. Laisser faire sans intervenir				
4. Retirer le gâteau temporairement				
5. Demander à Nicolas d'attendre les autres				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Julien

En classe, les élèves doivent rendre un travail à la fin de l'heure. Plusieurs élèves viennent déposer leur feuille sur le bureau. Julien reste assis, regarde sa feuille, puis range ses affaires sans se lever.

L'enseignant s'approche et lui dit : « *Tu ne rends pas ton travail ?* »

Julien répond : « *Je ne l'ai pas fini.* »

L'enseignant lui rappelle que le travail était à rendre aujourd'hui.

Julien hésite, puis dit : « *Je peux vous le rendre demain ?* »

Q7. Dans quelle mesure chacune des explications suivantes vous paraît plausible ?

	1	2	3	4
1. Julien manque d'organisation				
2. Julien préfère prendre plus de temps pour bien faire				
3. Julien évite de rendre un travail incomplet				
4. Julien n'a pas anticipé le travail demandé				
5. Julien gère mal son temps				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Q8. Dans quelle mesure chacune des réactions suivantes vous paraît appropriée ?

	1	2	3	4
1. Refuser de reporter la remise				
2. Accepter exceptionnellement un délai				
3. Rappeler les règles de remise des travaux				
4. Discuter avec lui de son organisation				
5. Ne pas intervenir davantage				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Inès

Pendant un atelier, les élèves utilisent une boîte de feutres habituellement posée sur une étagère basse. En fin d'activité, l'enseignante range rapidement et place la boîte dans une armoire fermée, pendant qu'Inès est présente mais que Mehdi est sorti porter un document.

Quand Mehdi revient, l'enseignante demande aux élèves de reprendre les feutres pour terminer l'affiche. Mehdi va directement vers l'étagère habituelle, cherche, regarde autour de lui, puis recommence au même endroit.

Inès l'observe quelques secondes, puis lui dit : « *Mais non, ils ne sont pas là.* »

Mehdi continue à chercher sans comprendre.

Inès se lève, ouvre l'armoire, prend la boîte et la pose sur la table sans un mot. Puis elle ajoute : « *Tu cherches toujours au même endroit.* »

Q9. Dans quelle mesure chacune des explications suivantes vous paraît plausible ?

	1	2	3	4
1. Inès veut corriger rapidement la situation				
2. Inès ne prend pas en compte ce que Mehdi a vu ou non				
3. Inès manque de patience face à la situation				
4. Inès réagit de manière un peu brusque				
5. Inès se concentre surtout sur l'efficacité de l'action				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Q10. Dans quelle mesure chacune des réactions suivantes vous paraît appropriée ?

	1	2	3	4
1. Expliquer que Mehdi n'a pas vu le déplacement des feutres				
2. Lui demander de formuler les choses autrement				
3. Laisser les élèves gérer la situation entre eux				
4. Rappeler qu'il est important de rester respectueux				
5. Encourager Mehdi à expliquer ce qu'il ne comprend pas				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Clara

Lors d'un travail de groupe, les élèves doivent choisir ensemble un titre pour leur affiche. Plusieurs propositions sont discutées à voix haute.

- « *On pourrait mettre ça...* »
- « *Non, c'est trop long...* »

- « Attends, on n'a pas encore vu la suite... »

Clara écoute, regarde la feuille, puis prend le feutre posé au centre de la table. Pendant que deux élèves continuent à discuter, elle écrit un titre en haut de la page.

Un élève l'interrompt : « Attends, on n'avait pas encore décidé. »

Clara regarde ce qu'elle a écrit, puis répond : « Oui, mais celui-là est le plus précis. »

Un autre élève fronce les sourcils : « On allait proposer autre chose. »

Clara repasse sur le titre pour le souligner et ajoute : « Oui, mais celui-là est le plus précis. »

Q11. Dans quelle mesure chacune des explications suivantes vous paraît plausible ?

	1	2	3	4
1. Clara veut que le travail avance rapidement				
2. Clara ne tient pas compte du fait que les autres veulent discuter				
3. Clara est très sûre de son choix				
4. Clara a du mal à attendre que le groupe se mette d'accord				
5. Clara se concentre sur la précision du résultat				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Q12. Dans quelle mesure chacune des réactions suivantes vous paraît appropriée ?

	1	2	3	4
1. Rappeler qu'il faut se mettre d'accord avant d'écrire				
2. Demander à Clara d'écouter les autres propositions				
3. Laisser le groupe s'organiser sans intervenir				
4. Expliquer pourquoi la discussion est importante				
5. Proposer une manière de décider ensemble				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Zoé

Lors d'un jeu de société, plusieurs enfants jouent autour d'une table. Chacun joue à tour de rôle en posant une carte pour compléter une suite de couleurs. C'est au tour de Zoé, qui regarde ses cartes sans se décider immédiatement.

Un enfant lui dit : « Vas-y, on attend. »

Zoé pose finalement une carte rouge pour compléter une série. Le joueur suivant pose une carte différente qui change la suite et rend la carte rouge inutilisable à cet endroit. Quand c'est de nouveau au tour de Zoé, elle regarde le plateau, hésite, puis reprend une carte rouge dans sa main et la pose au même endroit.

Un enfant lui dit : « Mais tu ne peux plus faire ça maintenant, on ne peut pas reprendre la même carte. »

Zoé regarde le plateau et répond : « C'est celle que j'avais prévue. »

Q13. Dans quelle mesure chacune des explications suivantes vous paraît plausible ?

	1	2	3	4
1. Zoé s'en tient à ce qu'elle avait prévu de faire				
2. Zoé ne prend pas en compte les changements dans le jeu				
3. Zoé veut aller au bout de son idée initiale				
4. Zoé est peu attentive à ce que font les autres joueurs				
5. Zoé se concentre sur sa propre manière de jouer				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Q14. Dans quelle mesure chacune des réactions suivantes vous paraît appropriée ?

	1	2	3	4
1. Expliquer pourquoi le coup n'est plus possible				
2. Lui demander d'observer ce qui a changé				
3. Laisser le jeu continuer sans intervenir				
4. Rappeler les règles du jeu				
5. Montrer concrètement une alternative possible				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Lucas

Lors d'une activité en extérieur, les enfants doivent se regrouper pour écouter une consigne. Certains se rapprochent rapidement, d'autres discutent encore. Lucas reste un peu en arrière, regarde autour de lui, puis s'avance lentement.

L'adulte lui dit : « *Viens avec le groupe.* »

Lucas répond : « *Oui, j'arrive.* »

Il rejoint finalement les autres sans rien ajouter.

Q15. Dans quelle mesure chacune des explications suivantes vous paraît plausible ?

	1	2	3	4
1. Lucas a besoin de plus de temps pour se mettre en route				
2. Lucas n'a pas immédiatement réagi à la consigne de l'adulte				
3. Lucas est distrait par ce qui se passe autour de lui				
4. Lucas avance simplement à son rythme				
5. Lucas tarde un peu à rejoindre le groupe sans que cela soit particulièrement problématique				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Q16. Dans quelle mesure chacune des réactions suivantes vous paraît appropriée ?

	1	2	3	4
1. Répéter la consigne de manière claire et directe				
2. Attendre quelques secondes qu'il rejoigne le groupe				
3. Se rapprocher de Lucas pour l'aider à se mettre en mouvement				
4. Rappeler qu'il est important de se regrouper rapidement				
5. Ne pas intervenir davantage une fois qu'il a rejoint le groupe				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Emma

Lors d'une sortie, un groupe d'enfants marche avec un adulte pour se rendre à une activité. L'adulte dit : « *On reste ensemble et on ne dépasse pas.* »

Les enfants avancent en discutant.

À un moment, le groupe ralentit parce que certains enfants regardent quelque chose sur le côté. Emma continue à marcher au même rythme et se retrouve quelques mètres devant.

L'adulte l'appelle : « *Emma, attends les autres.* »

Emma s'arrête, regarde le groupe revenir, puis dit : « *Mais je marche normalement, je n'ai pas dépassé.* »

Q17. Dans quelle mesure chacune des explications suivantes vous paraît plausible ?

	1	2	3	4
1. Emma avance simplement à son propre rythme				
2. Emma ne prend pas en compte le fonctionnement du groupe				
3. Emma ne voit pas le problème dans la situation				
4. Emma se concentre sur sa manière de marcher				
5. Emma ne comprend pas ce qui est attendu collectivement				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Q18. Dans quelle mesure chacune des réactions suivantes vous paraît appropriée ?

	1	2	3	4
1. Expliquer pourquoi il faut rester au rythme du groupe				
2. Lui demander de rester à côté des autres				
3. Laisser la situation se réguler				
4. Rappeler la consigne donnée au départ				
5. Se placer physiquement près d'elle pour ajuster le rythme				

1 = Pas du tout plausible, 2 = Peu plausible, 3 = Plutôt plausible, 4 = Tout à fait plausible

Partie 2 - Impact de la plaquette (seulement pour le groupe plaquette)

Pour chaque affirmation, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord en utilisant la ligne graduée allant de 0 à 10 (0 = pas du tout d'accord ; 10 = tout à fait d'accord). Marquez l'endroit sur la ligne qui correspond le mieux à votre ressenti.

Q19. Cette plaquette m'a aidé(e) à interpréter différemment certains comportements.



Q20. Je comprends mieux pourquoi un enfant présentant un TSA peut "savoir" quelque chose sans réussir à agir en conséquence.



Q21. Cette plaquette m'a aidé(e) à nuancer mon interprétation de certains comportements difficiles.



Q22. La plaquette m'a aidé(e) à mieux considérer ce que chaque personne comprend, sait ou croit dans une situation.



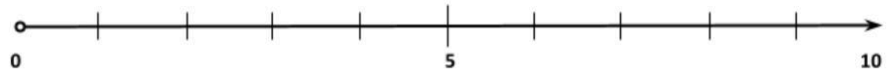
Q23. Cette plaquette m'a apporté des pistes pour ajuster mes réactions face aux incompréhensions d'un enfant.



Partie 3 - Evaluation de la plaquette (seulement pour le groupe plaquette)

Cette partie vise à recueillir votre avis sur cette plaquette informative.

Q24. La plaquette était claire et lisible.



Q25. La plaquette était facile à comprendre.



Q26. Avez-vous des suggestions pour améliorer la plaquette ?

ANNEXE G. Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire et le travail préparatoire à la recherche

ANNEXE 1. Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire et le travail préparatoire à la recherche (TPR)

Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	oui	Claude
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	oui	Claude
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	oui	Claude
Traduire une autre langue	✓	oui	DeepL
Aider à la planification et gestion de projet	✓	non	
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓	oui	Claude
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	oui	Claude
Aider à la recherche documentaire	✓	oui	Claude
Aider à la synthèse de la littérature	✓	oui	Claude
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓	non	
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓	non	
Aider à l'interprétation des résultats	✓	oui	Claude
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓	oui	Claude
Aider à la programmation de code et au débogage	✓	non	
Générer un feedback critique et révision	✓	oui	Claude
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	non	

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	✗	non	
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	✗	non	
Falsifier, créer des données	✗	non	
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	✗	non	
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	✗	non	

Je, soussigné TRAN.Léa.....
(nom et prénom), déclare sur l'honneur avoir complété la grille
avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.

Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

✗ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.

RÉSUMÉ

La théorie de l'esprit, définie comme la capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et à autrui, présente un développement atypique chez les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Ces difficultés se traduisent, en contexte scolaire, par des comportements que les enseignants doivent interpréter, alors même que leurs connaissances sur le TSA sont souvent limitées. Ce mémoire visait à concevoir une plaquette informative sur la théorie de l'esprit et à évaluer son effet sur la manière dont les enseignants interprètent les comportements d'élèves présentant un TSA et y répondent sur le plan éducatif.

Vingt-six enseignants ayant exercé auprès d'au moins un élève présentant un TSA ont été répartis aléatoirement en un groupe contrôle et un groupe prenant connaissance de la plaquette avant de compléter le questionnaire. Celui-ci comportait neuf vignettes, dont six décrivant des comportements pouvant relever de difficultés de théorie de l'esprit et trois situations contrôle, chacune suivie de propositions d'explications et de réactions évaluées sur une échelle de Likert en quatre points. Les comparaisons entre groupes ont été réalisées à l'aide de tests de Mann-Whitney.

Les enseignants ayant lu la plaquette ont adhéré significativement davantage aux explications socio-cognitives pour les situations ciblées. Leur adhésion aux explications dispositionnelles et non-ToM n'a toutefois pas diminué, et les réactions de médiation n'ont pas été jugées significativement plus appropriées. Une différence significative a par ailleurs été observée pour les explications associées aux situations contrôle.

Ces résultats suggèrent qu'un support informatif bref peut rendre accessible une lecture socio-cognitive des comportements sans se substituer aux cadres interprétatifs déjà mobilisés par les enseignants. La différence observée pour les situations contrôle invite cependant à la prudence quant à la spécificité de cet effet. Ce travail souligne l'intérêt d'intégrer la théorie de l'esprit dans la réflexion menée autour des comportements d'élèves présentant un TSA, en complément des dispositifs de formation existants.