



Université Toulouse III - Paul Sabatier
Faculté de Médecine Toulouse Rangueil
Enseignement des techniques de réadaptation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste

CINEPRAGMA

ENRICHISSEMENT DU MATERIEL PAR LE BIAIS DE LA
COGNITION SOCIALE ET DES COMPETENCES
METAPRAGMATIQUES

Adélie LAFON

Sous la direction d'Isabelle COLLIE

Orthophoniste en IME (Institut Médico-Éducatif),
Chargée d'enseignement au CFUO de Toulouse
Faculté de Médecine de Rangueil
Université Toulouse III Paul Sabatier

• Juin 2019 •

REMERCIEMENTS

Pour l'aboutissement de ce travail, je tiens à remercier Isabelle Collie, de m'avoir proposé ce sujet et d'avoir toujours été à l'origine d'une parole bienveillante et d'une énergie contagieuse.

Un merci tout particulier aux personnes qui ont accepté de prêter leurs traits aux personnages de Cinépragma et de donner de leur temps pour notre projet : Marie, Jiji, Sarah, Margaux, Juliette, Caroline, Camille, Fanny, Clément, Mélodie, Caroline, Laure, Arnaud, Guilhem, Sandrine, Philippe, Loïs, Emma, Thomas, Juliette, Céline, Antoine, Lola et Carine. Il n'y aurait pas eu de films sans vous !

Merci également à Korantin, Eugénie, Amandine et mon père pour la relecture attentive de mon travail et les mots d'encouragement.

Je tiens aussi à remercier Alexandra Elbakyan, créatrice de Sci-Hub, pour son courage et son engagement à rendre la science accessible pour le bien de tous.

Je remercie le Center for History and New Media de l'université George Mason, les développeurs de Zotero, qui, comme l'ensemble des créateurs de logiciels libres, mettent leur talent et leur travail à disposition de tous.

Un grand merci aussi au café Ras la Tasse pour m'avoir offert un cadre de travail chaleureux.

Je remercie mes chats de m'avoir toujours fourni l'affection et la tendresse nécessaire à la cinquième année (surtout la blanche) et de constituer ma source principale d'émerveillement au quotidien.

Un immense merci aux copines de promotion qui ont toujours été là pour les bons et les moins bons moments, et qui ont donné un sens nouveau à l'amitié.

Merci à Korantin pour tout son soutien et d'embellir chaque jour mon quotidien

Merci surtout à mon père, Alain Lafon, qui m'a toujours soutenue et a vécu ces neuf années d'études au rythme effréné de mes cours et stages avec patience, compréhension et amour. Merci pour tout.

Merci enfin à l'ensemble de la promotion 2014-2019 pour tous les moments partagés et à venir, qui seront nombreux je n'en doute pas !

SOMMAIRE

Introduction	1
I. Assises théoriques.....	2
1. Inclusion et insertion sociale.....	2
1.1 Définitions.....	2
1.2 Autodétermination.....	5
2. Cognition sociale.....	7
2.1 Traitement de l'Information Sociale	7
2.2 Interactions sociales et cercles sociaux	10
2.3 Adaptation et cognition sociale	14
3. Déficience intellectuelle.....	15
3.1 Prévalence et manifestations	15
3.2 Autodétermination chez le sujet DI.....	17
3.4 Participation sociale chez les personnes DI	20
3.5 Cognition sociale des DI	23
II. Problématique.....	28
III. Hypothèses	29
IV. Méthode.....	30
1. Création de nouveaux films.....	30
2. Reprise du set d'activités.....	35
3. Soumission à un comité d'experts	38
V. Analyse des résultats	39
VI. Discussion.....	48
VII. Conclusion	52
VIII. Glossaire.....	54
IX. Table des matières.....	55
X. Bibliographie.....	57
XI. Annexes	68

Introduction

Le matériel « Cinépragma » réalisé en 2018 par Isabelle Tonnet-Vonken dans le cadre de son mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste a permis de mesurer la pertinence d'un support vidéo mettant en scène des situations de la vie quotidienne pour la rééducation des habiletés pragmatiques de sujets adolescents déficients intellectuels. Sa discussion a soulevé la nécessité d'ajustements et d'ajouts au sein de ce matériel, notamment en termes de travail des compétences métapragmatiques et d'insertion de la cognition sociale. Or, ces deux thématiques se trouvent être au cœur de la problématique d'autonomisation du sujet en situation de handicap. En effet, afin de favoriser la démarche de développement de l'autodétermination des personnes en situation de handicap, une bonne maîtrise des cercles sociaux est essentielle et sert de levier à une meilleure insertion sociale et professionnelle. Les relations sociales étant gouvernées par les échanges de diverses natures entre les individus, les habiletés pragmatiques et les compétences métapragmatiques sont donc essentielles à la qualité des échanges et au positionnement du sujet en situation de handicap comme interlocuteur. Notre étude a donc pour objectifs de reprendre le matériel, en l'enrichissant et maîtrisant au mieux les biais relevés dans sa version initiale, afin de pouvoir par la suite être utilisé. Nous avons pour cela retouché le matériel existant et ajouté des éléments plus spécifiquement dédiés à la cognition sociale, sous-représentée dans sa première version. Dans une première partie, nous expliciterons les spécificités du matériel de départ et les manques constatés à l'issue de ce premier mémoire, puis nous présenterons les modèles théoriques qui ont servi de base à notre travail d'enrichissement du matériel au niveau des compétences métapragmatiques, de la reprise du matériel concernant la dimension de cognition sociale et des émotions sociales. Nous aborderons également les spécificités des cercles sociaux appliqués à la population des personnes porteuses de déficience intellectuelle. Enfin nous aborderons l'utilisation de cette dimension sociale dans les prises en charge orthophoniques classiques. Dans une deuxième partie seront abordés l'angle méthodologique et l'évaluation de la pertinence du travail réalisé. Nous analyserons ensuite les résultats qualitatifs à l'issue des changements opérés, et enfin leur validité par rapport aux hypothèses de départ.

I. Assises théoriques

1. Inclusion et insertion sociale

1.1 Définitions

1.1.1 Situation de handicap

La place de la personne porteuse de déficience intellectuelle (DI) dans la société inclut la problématique de son fonctionnement dans l'environnement qui est le sien. C'est sur cette notion de situation de handicap que nous allons maintenant nous concentrer. Le modèle de la CIF (Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé) de l'OMS propose une conception du handicap comme étant « le produit de l'interaction entre des facteurs personnels et ceux du contexte de la personne » (Inserm., 2016). On ne parle alors plus de personne handicapée mais de personne en situation de handicap. L'environnement joue donc un rôle primordial dans l'inclusion et l'insertion de la personne DI, puisqu'il peut être un frein ou un levier à cette perspective : en effet, il peut impacter directement « la réalisation des activités quotidiennes et à la participation des personnes à la vie en société » (Inserm., 2016). La déficience en elle-même ne saurait justifier les difficultés rencontrées par les personnes qui en sont atteintes : il s'agit d'un ensemble de composantes telles que le contexte, l'adaptation de l'interlocuteur, le vécu de la personne... qui, combinés, créent un environnement qui va se révéler propice ou non à l'évolution et l'intégration du sujet déficient.

1.1.2 Inclusion, insertion

L'inclusion sociale s'inscrit dans la conception de la société en tant que système dans lequel évoluent des individus aux ressources et aux profils particuliers. Ainsi, le sociologue allemand Niklas Luhmann propose le terme d'inclusion sociale pour faire référence aux rapports entre les individus et les systèmes sociaux. L'inclusion sociale est alors un objectif d'adaptation des systèmes existants et est décrite comme le « processus par lequel des efforts sont faits afin de s'assurer que tous, peu importe leurs expériences, peuvent réaliser leur potentiel dans la vie » (Center for Economic and Social Inclusion, 2002). Cet objectif a connu en France une évolution qui s'est concrétisée entre autres par la loi du 11 février 2005 et la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées de 2010 qui affirment l'égalité de traitement à l'égard des personnes en situation de handicap, quelle que soit sa nature, ainsi que la nécessité, par une approche inclusive, de garantir leur pleine participation à la vie sociale, culturelle, économique, etc. La loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des

personnes handicapées » du 11 février 2005 (loi no 2005-102, JO no 36 du 12 février 2005 page 2353), dite « loi handicap », est le principal texte sur les droits des personnes en situation de handicap depuis les années 1970 et pointe le changement de paradigme de ce qu'est le handicap, le changement radical opéré depuis les notions de ségrégation : auparavant le handicap était perçu du côté de l'individu. Le concept d'inclusion, porté par cette loi, le déplace à la situation vécue par le sujet. Elle rappelle les droits des personnes en situation de handicap et en donnent une définition : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, s. d.). Ce texte définit les objectifs visant à favoriser l'accès à l'autonomie pour les personnes en situations de handicap. Les domaines tels que l'accueil des personnes handicapées, le droit à la compensation, les ressources, la scolarité, l'emploi, l'accessibilité et la citoyenneté et la participation à la vie sociale sont ainsi sujets à des bouleversements profonds. La loi aboutit ainsi à la création de MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) dans chaque département français, afin de promouvoir l'autonomie et les droits des personnes en situation de handicap mais aussi de leur fournir un lieu d'accueil et d'accompagnement. L'autonomie des personnes en situation de handicap est également favorisée par la création de nouveaux compléments à l'Allocation Adulte Handicapé (AAH) : le complément de ressources et la majoration pour la vie autonome. (« Portail d'information des maisons départementales des personnes handicapées MDPH », s. d.) Ce texte de loi constitue donc un tournant majeur dans la vision du handicap et les mesures inclusives mises en place par l'Etat français pour assurer une meilleure insertion sociale de ces individus.

L'insertion sociale est, elle, définie par l'IIDRIS (Index International et Dictionnaire de la Réadaptation et de l'Intégration Sociale) comme une « action visant à faire évoluer un individu isolé ou marginal vers une situation caractérisée par des échanges satisfaisants avec son environnement ; c'est également le résultat de cette action, qui s'évalue par la nature et la densité des échanges entre un individu et son environnement ». Cette conception aborde donc la problématique du point de vue de l'individu. Il s'agit alors de considérer et de tendre à favoriser la participation sociale et la place de l'individu au

sein de groupe communautaire. Chez la personne porteuse de déficience physique ou intellectuelle, cette dimension est mise à mal.

En effet, Grimaud rapporte le « principe d'exception », qui a tendance à caractériser les personnes non-valides dans tout groupe social ou communauté par rapport à la norme sociale (Grimaud, 2012). Il s'agit là du fait que la personne non-valide incarne l'opposition symbolique du normal, incarné par les personnes valides, dans une société dite « validiste », soit organisée par et pour les personnes valides. Ce principe d'exception est repris par l'anthropologue Robert Murphy, qui introduit le concept de « liminalité » : il exprime la frontière de l'espace social qui est matérialisée par le statut symbolique de la personne non-valide, permettant aux personnes valides de construire leur identité en délimitant un dedans et un dehors. Ce rapport entre validité et identité rejoint directement celui de la cognition sociale, tout particulièrement dans le cadre de troubles des habiletés pragmatiques. Ainsi, la construction de l'identité sociale est directement liée à la place du handicap dans les mentalités, mais aussi à la place et la conception de l'inclusion en milieu ordinaire et ce dès les débuts de la scolarisation. La problématique de la construction de l'identité sociale en rapport avec la non-validité a ainsi été étudiée entre autre par Simone Korf-Sausse, qui définit un « entre-deux » de la situation de handicap pour la personne qui se retrouve à toujours osciller entre milieu ordinaire et institution, entre inclusion et rejet, et est amenée y à créer sa propre identité (Korf-Sausse & Araneda, 2017). Ce déploiement de ressources pour créer de nouvelles normes centrées sur la personne plutôt que sur des normes déjà existantes est nécessaire pour les personnes en situation de handicap dans une société qui accepte et met en place des aménagements et des lois pour favoriser sa participation sociale. Cette problématique de construction de soi dans les interactions n'est d'ailleurs pas spécifique aux personnes en situation de handicap puisque dès 5 mois, l'enfant identifierait les personnes qui l'entourent et mettrait en place des tactiques pour obtenir d'elles des réponses tandis que sa conscience de soi, symbolisée par l'utilisation du pronom « je », n'apparaît qu'entre deux et trois ans (Grimaud, 2012). L'humain en tant que sujet construirait donc une identité de l'autre avant de construire une identité de soi, et serait donc un « soi-autre » avant d'être un « soi-même » (Grimaud, 2012). L'implication de ce processus de construction aurait des répercussions sur le reste du développement de la subjectivité et des interactions avec autrui au sein d'une société déjà existante.

De nouvelles approches émergent cependant quant à la place des personnes non-valides et leur considération dans la société. Ainsi, le modèle bio-psycho-social, proposé

par le psychiatre George Libman Engel à la fin des années quatre-vingt, reste d'actualité. Il articule différents niveaux : biologique (notion d'incapacité), psychologique (notion de limitation d'activité) et social (notion de restriction de participation) pour arriver à une vision la plus globale possible de la question (Siksou, 2008).

1.2 Autodétermination

L'autodétermination n'est pas un concept novateur puisqu'il s'agit d'un terme utilisé par les minorités ethnique ou religieuses dans un but d'indépendance, conformément à la Charte des Nations Unies de 1945. En revanche, son application au champ du handicap est relativement récente et sa place dans la réflexion autour de l'émancipation des personnes en situation de handicap mental connaît un essor depuis une vingtaine d'années (Sarrazin, 2012). Dans ce contexte, Wehmeyer et Sands (1996) définissent l'autodétermination comme étant : « les habiletés et les attitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus », ce qui implique de posséder les habiletés et les savoirs et croyances lui permettant d'exprimer « des comportements autonomes et autorégulés en fonction de but précis ». Ce concept a été repris par Lachapelle et Boisvert en 1999, qui introduisent les notions d'habiletés et d'aptitudes requises pour parvenir à ce but. Cette dynamique d'individualisation, condition nécessaire à l'insertion sociale et la participation active à la vie sociale en tant que personne et citoyen, est donc un élément clé de la vision bio-psycho-sociale du handicap.

Quatre composantes de l'autodétermination sont ainsi énumérées : l'autonomie, l'autorégulation, l'*empowerment* psychologique et l'autoréalisation, qui s'entretiennent les unes les autres. **L'autonomie** désigne « la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers, sans sujétion à autrui » (Rocque et al., 1999, cités par l'Inserm., 2016). Ce concept implique une séparation de toute figure d'autorité : les parents, l'institution, l'école etc. Dans cette optique, la personne est considérée comme autonome lorsqu'elle agit selon ses propres principes de vie et ses propres références, sans être influencée par une figure extérieure à elle (M. Wehmeyer & Schwartz, 1997). **L'autorégulation** désigne les capacités pour un individu de mettre en œuvre, organiser et planifier des stratégies pour la résolution de problème (Vonder & Haelewyck, 2009). Wehmeyer & Schwartz explicitent que cette fonction requiert de la personne de choisir et d'adapter quelles compétences mettre en œuvre selon une situation donnée après avoir analysé la tâche et les modes de réponses possibles selon ses

compétences propres (M. Wehmeyer & Schwartz, 1997). Ainsi, plusieurs stratégies sont mobilisées pour y parvenir : les stratégies de gestion de soi, d'établissement et de planification des objectifs, de résolution de problèmes et de prise de décisions et d'ajustement et d'acceptabilité (Agran, et al., 1989 cité par M. Wehmeyer, Hughes, Agran, Garner, & Yeager, 2003). Les stratégies de gestion de soi concernent les capacités à s'observer et adapter ses comportements tout en prenant de recul sur la résolution de problème en cours. L'établissement et la planification des objectifs fait référence à la visualisation des étapes et leur ordre ainsi que la prise de décision. La résolution de problème revient à identifier la problématique et choisir la façon d'aborder le problème. Enfin, l'ajustement et l'acceptabilité font appel à la mise à jour de l'efficacité des moyens mis en œuvre et de la façon de poursuivre l'action entamée. L'ensemble de ces stratégies forme un processus dynamique directement en lien avec les fonctions exécutives (inhibition, flexibilité, mise à jour en mémoire de travail). **L'empowerment psychologique** fait référence à la capacité des personnes à agir d'après la croyance qu'ils ont en leur capacité à fournir les comportements et compétences nécessaires pour produire l'effet qu'ils désirent sur leur environnement (M. Wehmeyer & Schwartz, 1997). Cela implique donc à la fois une dimension de contrôle, d'habiletés et d'anticipation. Enfin, **l'autoréalisation ou auto-actualisation** renvoie à la capacité des personnes à se connaître de façon suffisamment réaliste et approfondie pour pouvoir en tirer profit et optimiser cette connaissance afin d'arriver à leurs fins. Cela passe donc par la connaissance et l'identification de ses forces et de ses faiblesses mais aussi la mise en œuvre de ses caractéristiques individuelles dans un but de progression et de développement personnel ayant pour visée une qualité de vie optimisée (Inserm., 2016; M. Wehmeyer & Schwartz, 1997). Bien sûr, ces quatre composantes de l'autodétermination ne sauraient être parfaitement indépendantes, elles sont donc articulées entre elles et interagissent les unes avec les autres dans une optique d'individualisation de la personne. Même s'il s'agit d'un processus centré sur l'individu, l'environnement joue également un rôle dans le développement et l'émergence de ces compétences, que ce soit via les situations rencontrées ou les croyances et perceptions véhiculées par l'entourage du sujet (Inserm., 2016).

L'autodétermination s'impose donc un concept qui vient bousculer les représentations du handicap et les mécanismes de rejet et de peur qu'il peut susciter (Sarrazin, 2012), souvent sous-tendus par une attaque du narcissisme de la personne valide (Grimaud, 2012) et s'inscrit dans la logique des mouvements sociaux et des politiques

(désinstitutionnalisation, normalisation et valorisation des rôles sociaux etc.) menées au cours des dernières décennies, qui veut favoriser la qualité de vie et la participation sociale, facteurs essentiels à l'épanouissement de chacun.

2. Cognition sociale

La cognition sociale, ou le TIS (Traitement de l'Information Sociale), se compose des processus neurocognitifs qui nous permettent d'interagir avec autrui de manière adaptée et fait référence de manière spécifique à la façon dont nous percevons, traitons et interprétons les informations sociales (Bertoux, 2016). Ce champ d'étude connaît une popularité croissante depuis une quinzaine d'années, qui ne saurait être dissociée de l'essor des neurosciences sociales. Une cognition sociale performante est ainsi nécessairement sous-tendue par un bon fonctionnement de la théorie de l'esprit, de l'empathie et de la reconnaissance des émotions, de même qu'une connaissance des normes sociales et une fine analyse des contextes (Bertoux, 2016). Ces compétences peuvent également être regroupées en compétences émotionnelles et compétences sociales (Nader-Grosbois, Houssa, Jacobs, & Mazzone, 2016). Les compétences émotionnelles sont définies par Eisenberg, Cumberland et Spinrad (1998) comme étant « la compréhension de ses propres émotions et celles d'autrui, la tendance à exprimer ses émotions d'une façon appropriée selon la situation et la culture, et la capacité à inhiber ou moduler ses émotions en vue d'adapter son comportement pour atteindre ses buts d'une façon acceptable socialement » tandis que les compétences sociales sont définies par Rubin et Krasnor (1986) comme étant les « capacités d'atteindre ses objectifs personnels tout en maintenant des relations positives avec autrui au fil du temps et des situations » (Pasquier, 2003)

2.1 Traitement de l'Information Sociale

2.1.1 Mécanismes mis en jeu

La cognition sociale peut être abordée de plusieurs points de vue : cognitif, social, psychologique etc. Néanmoins, ces représentations se recoupent sur les processus nécessaires à une cognition sociale efficiente. Le TIS implique des étapes de résolution de problème rapide selon Crick et Dodge (1994) qui incluent : l'identification et l'encodage des indices sociaux, l'interprétation et la représentation mentale de ces mêmes indices sociaux, l'élaboration d'un objectif et la construction d'une réponse (Inserm., 2016). Ainsi, les composantes essentielles mises en jeu comprennent : la théorie de l'esprit, l'empathie, la reconnaissance des émotions, la régulation émotionnelle, la sémantique sociale et l'analyse contextuelle (Bertoux, 2016; Nader-Grosbois, 2011). Les fonctions exécutives et

le circuit de la récompense font également office de mécanismes aspécifiques intervenant dans la cognition sociale (Bertoux, 2016). La **théorie de l'esprit**, qui permet d'inférer les états mentaux d'autrui et est acquise durant l'enfance comme processus de différenciation de l'autre (Astington, 2005; Astington & Edward, 2010; Nader-Grosbois, 2011), peut être séparée en deux branches : théorie de l'esprit cognitive et théorie de l'esprit affective, aussi appelée empathie cognitive. (Bertoux, 2016). Comme leurs noms l'indiquent, la théorie de l'esprit cognitive a pour rôle d'inférer les pensées, croyances ou intentions d'une personne tandis que la théorie de l'esprit émotionnelle ou empathie cognitive est mobilisée pour se représenter ses émotions ou ses sentiments. **L'empathie** permet, quant à elle, d'accéder à la compréhension et au partage de l'état émotionnel d'autrui. Lors des interactions, elle va ainsi favoriser l'identification à l'autre et le rapprochement entre individus via un processus d'attachement. Elle permet ainsi la communication affective. L'empathie est, elle aussi, divisée en une empathie dite cognitive et une empathie dite affective. L'empathie cognitive est, nous l'avons vu, comparable à la théorie de l'esprit émotionnelle, et sert donc aux mêmes buts de représentation mentale des affects et émotions d'autrui. L'empathie affective, en revanche, a un rôle expressif de réponse émotionnelle à ces mêmes émotions et affects manifestés par les autres. Cela peut soit se traduire par une réaction en miroir (par exemple, ressentir de la tristesse devant un proche qui exprime sa détresse) ou à l'inverse par une réaction dissociée de l'émotion transmise par l'autre (par exemple, se trouver agacé par un excès d'enthousiasme). Dans les deux cas, il s'agit d'une réponse engendrée par la représentation cognitive d'un état émotionnel. La **reconnaissance des émotions** est un processus complexe qui met en jeu à la fois des capacités d'identification, de contextualisation et de représentation de manifestations physiologiques d'un état interne (froncement de sourcils, mouvements brusques, repli corporel etc.) par autrui. Elle se définit comme « la compréhension de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôle et de régulation des émotions » (Pons, de Rosnay, Doudin, Harris et Cuisinier, 2006 cités par Treillet, Jourdan-Ionescu, & Blanchette, 2014). Cette compréhension des émotions et donc des états mentaux a été démontrée comme ayant un impact direct sur l'adaptation des comportements sociaux et la qualité des interactions perçues comme adaptées (Nader-Grosbois, 2011). La **régulation émotionnelle** désigne la capacité à adapter et réguler ses émotions selon la situation. Qu'il s'agisse de garder son calme lorsque le discours de quelqu'un nous énerve ou rester positif durant une épreuve, la régulation émotionnelle joue un rôle déterminant dans l'image que l'on renvoie aux autres et donc l'adaptation sociale. La **sémantique sociale**, elle, regroupe

l'ensemble des normes et croyances partagées attendant aux comportements jugés adaptés selon les situations. Si elles varient selon les cultures et les époques, leur intégration par le sujet qui s'y inscrit requiert un apprentissage et une compréhension des tenants et aboutissants de ses actions en rapport avec ces normes. Enfin, **l'analyse contextuelle** est une condition nécessaire à une bonne appréhension de la compréhension de l'état mental de la personne puisqu'elle va permettre de moduler les inférences quant aux émotions et ressentis de ladite personne en fonction du contexte dans lequel elle se trouve. Au fur et à mesure, de nouvelles informations viennent enrichir le contexte et doivent alors être à leur tour prises en compte pour l'analyse. Cette incessante actualisation des informations nouvelles permettrait alors de perfectionner la fonction d'analyse mais aussi de prédiction et donc d'anticipation (Cunningham & Zelazo, 2007). D'autres **mécanismes cognitifs**, qui ne sont pas des processus de la cognition sociale *per se*, sont néanmoins mobilisés pour qu'elle soit efficiente : c'est le cas des fonctions exécutives qui permettent l'adaptation à une situation nouvelle, et du circuit de la récompense, considéré comme le moteur de la motivation consistant ici en la récompense sociale.

L'ensemble de ces processus constitue donc le socle qui nous permet de « comprendre et de se représenter les autres personnes et groupes sociaux, de réguler nos émotions, d'établir des normes sociales et morales et de coopérer ensemble », soit de s'adapter à un groupe et à la société (Bertoux, 2016). Autant d'éléments, qui, nous allons l'aborder par la suite, peuvent faire l'objet de déficiences dans la DI. C'est pourquoi cette dimension de cognition sociale, pourtant cruciale à une bonne intégration sociale, est si difficile à maîtriser pour les personnes atteintes de DI.

2.1.2 Enjeux

Pour aborder la cognition sociale, il est important de définir le concept **d'identité**. Nous l'avons vu, exister en société c'est exister par soi mais aussi par l'autre. Le sociologue Harrison White propose une construction de l'identité étroitement liée la notion de situation. Le concept d'identité développé par White se trouve sous l'appellation d'acteur ou agent dans d'autres théories, et est décrit comme « toute source d'action qui n'est pas explicable par des régularités biophysiques, et à laquelle les observateurs peuvent attribuer du sens » (White, cité par Grossetti & Godart, 2007). Ainsi à force d'interactions les uns avec les autres, les identités créent une multitude de situations qui permettraient alors de maintenir une continuité dans les identités elles-mêmes et de les singulariser chaque fois un peu plus, les différenciant ainsi des autres. Ce concept d'identité rejoint

alors celui de la **face**, définie par Goffman comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974 cité par Fontana-Lana et al., 2013). Cette représentation s'inscrit dans une vision théâtrale de l'interaction, dans laquelle un individu se manifeste à travers des rôles, et pendant laquelle les interactants sont des acteurs, qui tentent de valoriser l'image qu'ils renvoient d'eux-mêmes à travers leur face. Ce besoin de validation rejoint la nécessité d'une cognition sociale efficace pour pouvoir maintenir son rôle et ne pas risquer de mauvaise prestation, chaque interaction pouvant être l'objet du maintien de la face ou de sa déchéance (Pasquier, 2003), et donc intrinsèquement lié à l'idée de **contrôle** également défendue par White (Grossetti & Godart, 2007). Enfin, l'enjeu au cœur de la cognition sociale est bien sûr celui du rôle social et donc de l'insertion sociale de la personne. En effet, les compétences en cognition sociale vont être soit un tremplin soit un frein à **l'intégration**, quel que soit le milieu (professionnel, scolaire, amical, familial etc.). L'image de soi renvoyée passe par les comportements et les réactions lors des interactions et affecte nécessairement la qualité des liens avec autrui tout comme elle détermine l'évolution de ce même lien, selon l'effet produit sur l'interlocuteur. Or, la qualité de ces liens étant un facteur prédominant pour le bien-être et la qualité de vie de la personne, on entrevoit tout le potentiel d'impact qu'une bonne ou une mauvaise maîtrise des compétences de cognition sociale peut avoir sur le quotidien et le potentiel d'épanouissement.

2.2 Interactions sociales et cercles sociaux

2.2.1 Cercles sociaux

Georg Simmel est souvent considéré comme étant au fondement de la **théorie des cercles sociaux**, qu'il a envisagée comme une « géométrie du monde social à partir des connexions à articulations multiples » que les situations d'interactions comme la dyade ou la triade présentent (Letonturier, 2005). La vie en société se constitue en effet d'une multitude de différents cercles dans lesquels chacun est amené à évoluer au cours de sa vie. C'est ce que traduit Claire Bidart quand elle évoque les « **petits mondes** » dans lesquels évoluent chacun d'entre nous à travers les différents cercles sociaux que nous fréquentons (Bidart, 2012). Ces petits mondes personnels sont d'ailleurs à l'image de la société et c'est par ses interactions avec autrui que l'individu va appréhender les différentes catégories qui constituent le monde social, pour apprendre à s'y situer et « travailler son inscription sociale », pour reprendre le terme employé par Bidart. En temps normal, l'individu choisit

les personnes et les cercles sociaux qu'il fréquente, et ces cercles et ces personnes façonnent son rôle social, ils font de lui ce qu'il est dans la société. Comme dans la conception de White, cette vision de l'interaction sociale attribue un rôle d'architectes aux interlocuteurs et aux échanges que peut avoir un individu avec eux. Simmel partage également cette conception en arguant que « le contenu des relations sociales influence l'existence mais ne construit pas un être social alors que la forme des relations sociales, les actions réciproques, le font » (Simmel, 1917). En effet, chaque expérience façonne la personnalité et les expériences vécues et chaque situation crée un nouveau contexte, qui appelle à de nouvelles réactions et de nouveaux comportements. Par ailleurs, ces petits mondes sont amenés à évoluer au fil de la vie de la personne. En moyenne, on considère que pour un individu donné, environ un tiers des relations est d'ordre familial, un autre tiers est lié à un cadre structuré (école, travail, associations etc.) et le tiers restant est acquis par transitivité (soit par l'intermédiaire des deux autres tiers) (Bidart, 2012). Cependant, les différentes étapes de la vie vont venir modifier et donner plus ou moins d'importance aux différents réseaux. Ainsi, les jeunes adultes ont un réseau amical plus développé que les personnes plus âgées, qui ont une plus grande représentation des cercles sociaux liés à la famille, avec le phénomène d'intégration des belles-familles par exemple. De plus, les différents réseaux sociaux font écho à différentes facettes de la personnalité. En effet, les collègues de bureau n'ont pas la même image d'un individu que sa famille ni que ses amis. Si cela tient en partie aux situations qui s'y déroulent (réunion, anniversaire etc.), c'est aussi le résultat d'une manifestation plus ou moins importante de facettes de la personnalité de l'individu dans chacun de ces cercles. L'important est alors la cohérence : une même personne peut se montrer sous divers jours selon les cercles sans que cela ne témoigne d'un problème de structuration psychique du moment que le rôle qu'elle tient dans chaque cercle est localement cohérent mais globalement dissocié. L'opacité entre les différentes facettes exprimées est possible grâce à des « **trous structureaux** » (Burt, 1995), des absences de relation entre les différents cercles sociaux, qui évitent une confrontation entre les différentes images de soi, les différentes faces qui y sont représentées. Or, l'être humain a besoin de cette diversité de cercles, pour pouvoir exister et s'enrichir au fil de ses expériences. C'est aussi nécessaire pour faire varier les avis, les sujets de conversation, les réactions, et ainsi trouver un positionnement et se placer en acteur différent pour chaque contexte. En quelques sortes, la pluralité des réalités de communication et de socialisation permet à l'individu de renforcer le relief et la profondeur de sa personnalité et de son rôle social. Cette fluidité dans les différents cercles se retrouve dans la notion même de réseau,

qui peut connaître d'autres significations que celle, structurale et modulaire, de la catégorie sociale ou professionnelle. Par exemple, White propose l'existence de « netdom » (pour « network-domain »). Ainsi, un « netdom » va concerner un sujet qui rassemble différents interlocuteurs (le sport, l'université, le travail etc.) et crée entre eux un lien spécialisé en les plaçant dans un même réseau de personnes concernées par un sujet précis. Lorsque l'on change de sujet dans une conversation, on va ainsi faire basculer plusieurs interactants d'un « netdom » à un autre, sans pour autant changer leur appartenance à un cercle social. C'est en cela que structure et culture se relie (Fuhse, 2015). Envisager le lien social comme moins qu'un élément permettant l'émergence d'une structure sociale serait alors réducteur, puisque, comme l'a souligné Simmel : « Les individus font la société, les sociétés font l'individu » (Simmel, 1908 cité par Forsé, 2008). De fait, plus un individu est inclus dans des sociétés, plus son rôle social est important. La taille de ses cercles sociaux impacte directement son intégration sociale (James Coleman, 1964 et Peter Blau, 1977 cités par Forsé, 2008). Par ailleurs, la constitution d'un réseau social solide et varié dépasse le domaine collectif et impacte la sphère individuelle, puisqu'elle a été démontré comme étant un élément primordial pour la préservation de la santé mentale et l'estime de soi (Forrester, Jones, Heason, & Di'Terlizzi, 2004).

2.2.2 Emotions sociales

Les émotions, dont le rôle est prépondérant dans la cognition sociale, ont été l'objet de nombreuses recherches et théories, et de multiples classifications. La plus utilisée reste celle de Paul Ekman, qui a ainsi défini six émotions dite « de base » : la joie, la colère, la peur, le dégoût, la surprise et la tristesse (Ekman, Friesen, & Ellsworth, 1972), le mépris étant parfois rajouté dans certaines classifications. Une émotion doit être le reflet d'un sentiment subjectif, se manifester de façon physiologique et déclencher de manière rapide une réponse observable. Damasio, en 2005, propose une autre classification : les émotions d'arrière-plan, les émotions primaires et les émotions sociales (Damasio, 2005). Les émotions d'arrière-plan se qualifient comme des « états d'être », positifs ou négatifs, en toile de fond du ressenti général de l'individu, ne présentant pas de manifestations visibles d'un point de vue physiologique. Les émotions primaires ou de base sont celles décrites par Ekman et observables à la fois chez les humains mais aussi chez certains animaux. Enfin, les émotions sociales définies par Damasio comprennent **la sympathie, l'embaras, l'orgueil, la gratitude, l'admiration, l'indignation, le mépris, la culpabilité, l'envie et la honte**. Un principe de recouvrement s'applique aux émotions sociales, qui ne sont donc

pas séparées clairement des émotions primaires. Par exemple, le mépris partage avec le dégoût des configurations faciales et des situations d'expression. La présence d'émotions sociales chez certaines espèces animales vivant en communauté implique une part d'innée dans leur existence. Cependant, elles requièrent une **exposition à des situations** pour se développer et n'apparaissent donc pas dès la naissance. De même que Robert Hinde a démontré en 1991 que la peur des serpents ne se développait chez certains primates que par observation de la mère exprimant cette émotion devant un serpent, les émotions sociales nécessitent une exposition au contexte pour se développer. Ce mécanisme serait particulièrement vrai pour les dynamiques de dépendance et de domination sociale, qui orienterait le caractère de leader ou de suiveur des individus tout au long de leur vie (Damasio, 2005). Le rôle de l'environnement et de la confrontation à des situations sociales variées prend alors tout son sens pour alimenter les ressources et les représentations nécessaires à la vie en société. Il a par ailleurs été démontré que les patients cérébrolésés qui développaient des difficultés d'adaptation sociale après leur accident montraient de plus grandes difficultés dans la reconnaissance et l'expression des émotions sociales par rapport aux émotions primaires et était corrélé avec des difficultés de **prise de décision** (Damasio, 2005). Or, ces problématiques rejoignent directement celles liées à l'autodétermination et se retrouvent chez le sujet DI, alimentant ainsi la nécessité d'apporter un intérêt particulier à ces mécanismes d'émotions sociales dans un objectif d'amélioration des compétences en cognition sociale. De plus, on peut faire le lien entre émotions sociales et **morale** dans la vie en société (Coenen, 2008), les unes intervenant directement sur la construction et l'acceptation de l'autre et vice versa. Les comportements adaptatifs, qui jouent un rôle déterminant dans ces mêmes compétences de cognition sociale, seraient régis par trois piliers : les instincts ou pulsions, les émotions primaires et les émotions sociales, développées durant l'éducation. La délinquance serait d'ailleurs intrinsèquement liée à une carence en émotions sociales (Coenen, 2008) que l'on ne saurait distancier de la problématique de représentation de ces émotions au cours du développement. Cela fait écho à la surreprésentation d'individus déficients intellectuels chez les délinquants sexuels (Delville & Mercier, 1997) et vient donc encore renforcer l'idée de la nécessité d'une intervention sur le plan des émotions sociales pour cette population DI.

Ainsi, nous avons vu que les émotions sociales se définissent par plusieurs facteurs. Elles sont acquises par la confrontation et l'observation dans un contexte favorable et donc apparaissent plus tardivement dans l'enfance que les émotions de

base (Coenen, 2008; Damasio, 2005; Pailler, 2004; Ravat, 2007); elles ne correspondent pas à des expressions faciales spécifiques trouvées à ce jour; et elles nécessitent des aptitudes cognitives plus complexes telles que la conscience de soi (Ravat, 2007). En effet leur émergence implique une différenciation de soi par rapport aux autres, avec une perception d'intérêts, de but et de rôle séparés de celle d'autrui. De plus, cela implique nécessairement des processus cognitifs d'évaluation de soi (important pour la honte, la culpabilité et l'embarras) mais aussi de comparaison sociale (important pour la jalousie et l'envie: on compare ses qualités, ses possessions, ses performances à celles des autres). Elles sont en outre davantage impliquées dans les comportements adaptatifs (Coenen, 2008) et la prise de décision (Coenen, 2008; Pailler, 2004). La légitimité d'une intervention liée aux émotions sociales pour la population DI est donc cohérente. Il faut cependant garder une vigilance quant à la fenêtre d'intervention liée à la plasticité cérébrale, puisqu'une limite serait fixée autour des 25 ans, stade critique de développement (Coenen, 2008), en ce qui concerne l'acquisition de ces processus.

2.3 Adaptation et cognition sociale

La **pragmatique** désigne une dimension du langage qui dépasse son aspect formel pour s'intéresser aux règles qui gouvernent les usages du langage en contexte (Dardier, 2004). Le **contexte** est donc le maître mot de la pragmatique, puisque c'est cette utilisation du langage dans des contextes sociaux qui lui confère une approche sociale, cognitive et culturelle (Dardier, 2004). Il s'agit d'une compétence qui se développe au fil des situations de communication et nécessite d'avoir une « théorie de l'esprit de l'autre » (Bernicot, 2014) pour pouvoir accéder au sens véhiculé et respecter la pertinence des propos (Sperber, 1989). Si la pragmatique connaît de multiples définitions, celle de Francis Jaques en 1979, qui la qualifie de discipline qui « aborde le langage comme un phénomène à la fois discursif, communicatif et social » (Bracops, 2005) donne la dimension multifactorielle qui la caractérise. La pragmatique permet en effet d'aborder le langage dans son intégralité, en intégrant les paramètres cognitifs, sociaux, culturels et interpersonnels qui régissent son utilisation. Une conception moins globale du langage serait donc nécessairement réductrice. Tout comme la vie en société, le langage obéit à des règles, et la frontière entre les deux ne saurait être imperméable. Vivre en société, c'est interagir avec d'autres individus, et s'adresser à eux. Or, pour que l'échange se produise harmonieusement, et que les différents interlocuteurs adoptent une posture et un discours adaptés, les règles se doivent d'être respectées, d'un côté comme de l'autre. Les règles langagières et les règles

sociales ne font alors plus qu'un, que Goffman définit comme des « rites d'interactions », qu'il définit comme des « actes dont le composant symbolique sert à montrer combien la personne agissante est digne de respect, ou combien elle estime que les autres en sont dignes » (Fontana-Lana et al., 2013). La pragmatique met donc **l'intention** au cœur du concept d'actes de langage, proposés par Austin et Searle. Or, cette intention, encore faut-il la concevoir et la prendre en considération. C'est là qu'intervient la métapragmatique, soit « les connaissances relatives à la variation de la forme linguistique des énoncés en fonction des caractéristiques de la situation de communication » (Bernicot, 1992 citée par Dardier, 2004). Les **compétences métapragmatiques** vont ainsi permettre au locuteur de prendre un niveau de recul supplémentaire sur la situation de communication et de parler et réfléchir sur leurs productions (Bernicot, 1992). Elles conscientisent l'acte de langage, permettent au locuteur de l'expliquer verbalement, hors situation de communication. Ces compétences peuvent être testées par des épreuves de jugement d'énoncé, d'explication du jugement et de modification de l'énoncé. Elles sont par ailleurs directement en lien avec le niveau de compétences pragmatiques et donc d'adaptation du discours. Une bonne maîtrise des compétences métapragmatiques est donc primordiale pour tendre à une meilleure cognition sociale, via des aptitudes conversationnelles en accord avec les normes sociales et l'adaptation au contexte. L'adaptation du sujet ne saurait en effet être possible sans que son discours réponde aux normes attendues selon le contexte dans lequel il s'exprime. Or, ce paramètre requiert une représentation mentale dudit contexte et de son propre discours, afin d'accorder les deux.

3. Déficience intellectuelle

3.1 Prévalence et manifestations

L'une des caractéristiques les plus spécifiques de la déficience intellectuelle (DI) réside dans sa **prévalence**. Il s'agit en effet de l'un des troubles du développement les plus répandus dans la population générale puisqu'elle touche 1 à 2 % de la population mondiale (Inserm., 2016). Elle est définie par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) comme « la capacité sensiblement réduite de comprendre une information nouvelle ou complexe, et d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences (trouble de l'intelligence). » dont découlent « une aptitude diminuée à faire face à toute situation de manière indépendante (trouble du fonctionnement social), un phénomène qui commence avant l'âge adulte et exerce un effet durable sur le développement. » (Inserm., 2016). Ces limitations du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif ont un impact direct sur les

habiletés conceptuelles, sociales et pratiques et sont accompagnées de caractéristiques déficitaires au niveau du fonctionnement cognitif, dont notamment : « une lenteur ou un retard du développement intellectuel, un ralentissement prématuré du développement, une moindre efficacité du fonctionnement intellectuel, une base de connaissances pauvre et mal organisée ainsi que des difficultés de transfert et de généralisation » (Dionne, Langevin, Paour et Rocque, 1999; Normand-Guérrette, 2012 cités par Martin-Roy, 2019). L'ensemble de ces caractéristiques combinées impacte donc fortement le développement et le fonctionnement de la personne atteinte de DI.

Un autre aspect particulier de la DI, en plus de sa forte prévalence, est qu'elle se caractérise par son **hétérogénéité**. En effet, si l'OMS (CIM-10), l'AAIDD et l'APA (DSM-V) s'accordent sur la présence d'un déficit du fonctionnement intellectuel, la présence d'une limitation du comportement adaptatif et l'aspect développemental des troubles dans la DI, elle n'en reste pas moins très variable en termes de répercussions, d'étiologie, et d'évolution. De fait, la majorité des DI sont idiopathiques (de 35 à 40% selon l'Inserm) et les formes qu'elle peut prendre au niveau clinique sont très variables selon les individus, notamment en termes d'habiletés cognitives et langagières (Finlay & Lyons, 2001); Bouchand, 2013). Néanmoins, la pluralité des répercussions et des manifestations de la DI ne sauraient être entièrement imputables à ses composantes de déficit de fonctionnement cognitif. En effet, de nombreux facteurs environnementaux et socio-affectifs sont impliqués dans l'apparition de ces troubles (Salbreux & Misès, 2005). Il s'agit donc d'un trouble évolutif multidimensionnel qui implique à la fois des composantes de fonctionnement cognitif et environnementales, ce qui le rend d'autant plus sujet aux possibilités d'adaptation et de compensation environnementales. Sarah Martin-Roy souligne d'ailleurs les possibilités de développement et l'évolution des habiletés des personnes DI tout au long de leur vie ainsi que l'hétérogénéité de leurs profils cognitifs et la présence de domaines de développement plus ou moins forts, qui peuvent leur servir de levier (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011; Normand-Guérrette, 2012 cités par Martin-Roy, 2019).

Sont également relevées des **caractéristiques personnelles spécifiques** à cette population et qui peuvent interférer avec les processus d'apprentissage. Ainsi, Normand-Guérrette recense : une faible estime de soi, une certitude anticipée de l'échec, un faible degré d'exigence, une pauvreté des investissements et un système inadapté d'attribution des échecs et des erreurs qui jouent un rôle défavorable à l'évolution et à l'inclusion des

personnes atteintes de déficience intellectuelle (Normand-Guérette, 2012). Une autre caractéristique des personnes DI qui entre en jeu dans les difficultés présentes lors de leurs processus d'apprentissages est relevée par les chercheurs québécois Héroux, Julien-Gauthier et Morin en 2011. Il s'agit de la tendance à l'acceptation, qui influence à la fois la participation à la prise de décision, et à l'expression de leur point de vue. Quatre construits psychologiques de la **tendance à l'acceptation** sont ainsi définis : l'acquiescement, la conformité, la suggestibilité et la soumission. L'acquiescement fait référence à la tendance d'une personne à répondre par la positive aux questions et à être d'accord avec son interlocuteur, ce qui peut s'expliquer par une non compréhension de la question ou une difficulté à argumenter sa réponse (Finlay & Lyons, 2002). La conformité définit le fait de se conformer à une demande qui ne correspond pas à son désir mais qui lui permet d'obtenir un bénéfice immédiat, ou a minima, de réduire des potentiels effets indésirables (conflit, désaccord). La suggestibilité, quant à elle, réfère à la tendance à considérer comme vraies les assertions formulées par un interlocuteur. Enfin, la soumission correspond au fait de se soumettre ou d'obéir à une personne valide lors d'une interaction dans le but de lui plaire (Héroux, Julien-Gauthier, & Morin, 2011). Ces quatre éléments font donc partir intégrante du rôle de sujet de l'autodétermination des personnes DI dans les interactions avec autrui au quotidien, aussi bien dans l'enfance dans un cadre scolaire qu'à l'âge adulte dans la vie active.

3.2 Autodétermination chez le sujet DI

Les personnes présentant une déficience intellectuelle sont tout particulièrement affectées par les problématiques en lien avec l'autoréalisation. Tendre à l'autoréalisation constitue un objectif pour la majorité des gens, cependant, il ne s'agit pas d'un processus inné mais d'un apprentissage, régi à la fois par les capacités individuelles (elles-mêmes déterminées par les situations d'apprentissage et le développement personnel), les occasions fournies par l'environnement et les expériences de vie et enfin les types de soutien offerts aux personnes, comme le proposent Wehmeyer et Sands dans leur modèle fonctionnel de l'autodétermination (Wehmeyer et Sands, 1996 cités par Lachapelle, Lussier-Desrochers, Caouette, & Therrien-Bélec, 2013, cf. Annexe 1). Or, cet apprentissage n'est pas réalisé de façon optimale chez les sujets DI. En effet, l'environnement est un facteur déterminant de l'autodétermination de la personne (Nader-Grosbois & Lefèvre, 2011 ; Wehmeyer & Bolding, 2001 cités par Courbois, 2016) et l'institutionnalisation représente un premier frein à la mise en place des compétences qui

entrent en jeu dans les processus d'autodétermination. En évoluant dans un **environnement surprotégé**, l'enfant déficient intellectuel sera confronté à moins de situations pour lesquelles il serait amené à trouver seul une solution ou à développer de nouvelles compétences (Inserm., 2016). Or, ces premières expériences, qu'elles soient un succès ou un échec, constituent une base sur laquelle l'enfant pourra s'appuyer pour développer son *empowerment* psychologique et son autoréalisation. De plus, lorsque le cadre de vie de la personne DI (quel que soit son âge), est pensé et organisé par une entité autre que lui, la responsabilisation et la prise de décision sont moins attendues de sa part, ou avec un impact moins important sur son monde, ce qui ne saurait être en accord avec le développement de l'autorégulation ou de l'autonomie. Enfin, l'infantilisation des personnes DI contribue à les maintenir dans une dynamique où leurs besoins et leurs demandes sont anticipées, ce dont elles sont souvent conscientes (Sarrazin, 2012). Or, s'engager sur le chemin de l'autoréalisation constitue pour la personne DI un renoncement à cette facilité, c'est pourquoi il est important d'en prendre conscience et d'insister sur les bénéfices sur la qualité de vie que représente une telle démarche. La **place des accompagnants** est également majeure pour l'autoréalisation de la personne DI, à qui ils doivent assurer un climat de confiance suffisamment contenant pour lui permettre d'oser prendre le risque de nouveaux apprentissages, sans instaurer de contraintes trop grandes qui pourraient provoquer des sentiments d'impuissance et d'insécurité (Sarrazin, 2012). Au niveau du sujet lui-même, il a été démontré que chez le sujet DI, l'âge, les compétences sociales et le niveau de langage influencent l'autodétermination (Nader-Grosbois & Lefèvre, 2011 ; Shogren et al., 2013 cités par Courbois, 2016) mais également le développement des fonctions exécutives, qui joue un rôle dans l'autorégulation (Balle, 2015; Courbois, 2016). La **nécessité d'y croire** est elle aussi obligatoire pour parvenir à tendre vers l'autodétermination : elle passe en partie par l'environnement et le renforcement positif mais aussi par des expériences de réussite par le passé et peut s'étendre à la vision de la déficience intellectuelle et donc de sa dénomination par la société. De fait, les termes de 'personne en situation de handicap' ou 'personne présentant une déficience intellectuelle' sont vecteurs de représentations plus positives et de perspectives d'évolutions plus prometteuses que leurs prédécesseurs à connotation négative de 'débile' ou 'arriéré'. Enfin, il ne faut surtout pas négliger **l'intérêt des outils** pour l'autodétermination de la personne DI. Comme le propose par exemple Yves Lachapelle, l'utilisation d'appareils électroniques peut constituer un moyen novateur et en adéquation avec l'essor des assistants électroniques qui fleurissent sur le marché pour

accompagner la personne DI vers un apprentissage et un maintien des comportements autodéterminés. Sous la forme d'un téléphone intelligent par exemple, l'outil peut permettre à son propriétaire de trouver des informations et des solutions sur la base de sa propre démarche, sans avoir besoin d'une personne extérieure, ce qui favorise le principe d'autonomie (Lachapelle et al., 2013). Il constate également que l'autorégulation est la dimension qui semble la plus complexe à envisager pour le public DI, ce qui se traduit notamment par des scores plus bas que dans les autres modules à l'échelle d'autodétermination de l'ARC (échelle du LARIDI ; Wehmeyer et al., 2001). L'une des principales raisons pourrait résider dans le peu d'interventions consacrées à ces habiletés. En effet, si beaucoup de matériel, d'ateliers et de prises en charge sont mis en place pour leur apprendre à reproduire des comportements et connaître leurs forces et limites, très peu sont par ailleurs réalisés pour leur apprendre à choisir et résoudre des problèmes en réfléchissant aux conséquences à chacune des actions possibles.

Pour toutes ces raisons, Wehmeyer insiste sur le fait que stimuler davantage l'autodétermination des personnes avec une DI est une nécessité à l'heure actuelle (Wehmeyer, 2013 cité par Fontana-Lana et al., 2013). En effet, si une personne déficiente intellectuelle n'est pas autodéterminée ce peut être « parce qu'on ne lui en a jamais donné l'occasion » (Sarrazin, 2012). Or, l'autodétermination se place comme un facteur de santé et de bien-être, en regard de la conception élaborée par Maslow dans sa pyramide de hiérarchisation des besoins humains (Sarrazin, 2013) qui érige les besoins de réalisation de soi ou d'actualisation au sommet de sa modélisation.

Chez tout sujet, **l'adolescence** est un moment clé de la construction de l'identité et de la transition vers l'âge adulte, et donc un plus grand développement des compétences d'autodétermination. Comme le résume le rapport de l'Inserm : « Devenir adulte signifie être capable de faire preuve d'autonomie dans divers domaines, et de mettre en place des stratégies d'autorégulation pour être à même de résoudre des problèmes, le tout dans une dynamique d'*empowerment* psychologique et d'autoréalisation. » (Inserm., 2016). Il n'est donc pas surprenant que la recherche se soit intéressée au cas particulier de l'autodétermination à cette période charnière de la vie chez les personnes DI. C'est en effet à l'occasion de cette première étape d'individualisation, de séparation des parents, que les adolescents porteurs de DI bénéficient moins que leurs congénères d'opportunités d'exercer leur libre arbitre en compagnie de jeunes de leur âge, du fait de leurs difficultés de socialisation et de compétences sociales réduites parfois associées à des problématiques

comportementales. De même, l'implication de leur famille dans les choix d'orientation et de scolarisation concernant leur avenir constitue un autre frein à la responsabilisation et l'individualisation de ces jeunes.

3.4 Participation sociale chez les personnes DI

L'ensemble des manifestations de la DI, ajouté à l'impact de la situation de non-validité des sujets atteints de déficience donne lieu à une problématique d'inclusion et d'insertion sociale de la personne porteuse de déficience intellectuelle dans la société. Cette problématique se retrouve dès l'école primaire et tout au long de la vie et se caractérise par un taux de participation plus bas à l'école, une moindre intégration sociale et un taux d'emploi significativement inférieur à celui des personnes valides (Martin-Roy, 2019a).

3.4.1 Inclusion à l'école

L'inclusion des personnes en situation de handicap à l'école est sujette à beaucoup de réflexions mais aussi d'évolution depuis quelques décennies. Pour ce qui est du cas particulier des personnes déficientes intellectuelles, si elles bénéficient des dispositifs mis en place par l'éducation nationale, elles ne sauraient vivre la même expérience de la scolarité que les autres enfants, ni donc en retirer les mêmes expériences en termes de socialisation. Or, c'est dès cette période que naissent des enjeux de socialisation et de place dans la société qui seront par la suite décisifs dans leur trajectoire à venir (M. L. E. Wehmeyer, Brown, Percy, Fung, & Shogren, 2017 ; Martin-Roy, 2019a). En effet, **l'inclusion scolaire** de ces enfants est le reflet et le premier lieu d'application de la place accordée aux personnes porteuses de DI par la société (Gardou, 2006). Une problématique qui se pose quant à la scolarisation des personnes en situation de handicap est celle de l'individualisation. En effet, la variabilité individuelle a tendance à être éludée au profit d'une représentation en tant que sujet appartenant à un groupe homogène de personnes déficientes, rassemblées sous un même diagnostic médical (Gardou, 2006). Cette considération en tant que membre d'un ensemble et non pas d'individu aux capacités, aspirations et possibilités d'évolution qui lui sont propres se fait donc au détriment de propositions personnalisées et adaptées au profil de chaque enfant. La question se pose quant à la reconnaissance de ces enfants comme élèves ayant chacun un profil particulier et des possibilités d'autoréalisation au sein de la société. Le risque souligné par Gardou est celui de l'assimilation normalisatrice latente, qui consiste en la pleine acceptation de l'enfant déficient en milieu uniquement dans la mesure où il se conforme aux autres et se

plaque sur les normes attendues. On retrouve donc cette dimension normocentriste énoncée par Grimaud et Murphy concernant la vision du handicap.

En France, plusieurs possibilités s'offrent à l'enfant porteur de déficience intellectuelle au moment de sa scolarisation. Suite à la constitution d'un PPS (Projet Personnalisé de Solarisation), trois possibilités s'offrent à lui concernant les **modalités de sa scolarité** : l'enseignement à distance, l'enseignement en milieu médico-social et la scolarisation en milieu ordinaire (« La scolarisation des élèves en situation de handicap », s. d.). La scolarisation en milieu ordinaire peut se traduire par la scolarisation collective : l'enfant est scolarisé à temps plein ou partiel, dans une classe adaptée appelée ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) en établissement ordinaire. Il partage alors son temps entre des moments passés avec les autres élèves en situation de handicap de sa classe et certaines activités avec les élèves tout-venants. L'autre option est celle de la scolarisation individuelle : il est scolarisé dans une classe ordinaire avec d'autres élèves du même âge, mais bénéficie si besoin d'une aide humaine. Cette option, si elle optimise les processus de socialisations, comporte une dimension élitiste dans le sens où elle n'est que rarement proposée aux élèves les moins performants (Gardou, 2006). La scolarisation est l'occasion, en plus d'acquérir des connaissances académiques, de mettre un premier pied dans une communauté et l'élaboration identitaire y tient une grande place (Sermier Dessemontet, Benoit, & Bless, 2014). A travers les autres, l'enfant est amené à se construire, s'identifier, se différencier et se définir en tant que sujet. Gardou exprime les manques qui peuvent exister dans le cas d'une scolarisation non individuelle : « Socialisation et acquisition de savoirs fondamentaux y sont indissociables. À disjoindre ces dimensions, naturellement imbriquées, et à négliger l'une d'elles, on compromet la réussite de l'inclusion que l'on prétend servir et on brouille son image. Si l'on attend de l'école qu'elle enseigne et socialise, on espère aussi qu'elle s'ouvre plus largement. » (Gardou, 2006) Les effets bénéfiques de l'inclusion ne s'arrêtent par ailleurs pas aux habiletés sociales mais connaissent aussi un retentissement sur les apprentissages des élèves déficients intellectuels (Dessemontet, 2012), en particulier pour les acquisitions langagières (Gardou, 2006). Cependant, la scolarisation en établissement spécialisé permet plus de possibilités de travail éducatif et rééducatif adapté aux besoins de ces enfants. La nécessité de responsabiliser les élèves et de mobiliser leur potentiel décisionnel est en tous les cas une priorité afin de pallier le plus possibles aux difficultés qu'ils seront amenés à rencontrer par la suite (Héroux et al., 2011; Martin-Roy, 2019a).

3.4.2 Inclusion à l'âge adulte

A l'âge adulte, les personnes déficientes intellectuelles font face à d'autres freins (Martin-Roy, 2019a). Le **marché du travail** présente en effet un nouvel obstacle pour les personnes DI. Peu nombreuses sont celles qui arrivent à accéder à l'emploi, elles sont sous-représentées sur le marché du travail (Burge, Lysaght, & Eastern, 2007) et sous-employées par rapport aux personnes ayant d'autres types de déficiences (Timmons, Hall, Bose, Wolfe, & Winsor, 2011). Ces difficultés peuvent être expliquées par plusieurs facteurs selon Bouchand : les représentations négatives de la population DI dans la société (majorées par rapport aux représentations des déficiences sensorielles ou motrices), les exigences du monde du travail concernant la rentabilité et l'efficacité et l'institutionnalisation de ce public qui est ancré dans les mentalités comme étant le lieu dans lequel les personnes DI sont amenées à évoluer (Bouchand, 2013). Les difficultés rencontrées par les personnes concernent à la fois l'accès et le maintien d'une activité professionnelle (Luftig & Muthert, 2005). Or, l'insertion professionnelle peut aussi être un moyen de développer un nouveau réseau social, mais dans les cas des personnes DI, il semblerait qu'elles ne bénéficient pas toujours ou toujours aussi bien de la dimension sociale et des liens qui se créent en entreprise, se retrouvant plus ou moins exclues des relations qui lient les autres employés (Akkerman, Kef, & Meininger, 2018), les difficultés de comportement adaptatif interférant avec une bonne intégration.

La participation et l'insertion sociale des personnes en situation de handicap est marquée par un déficit dans divers domaines de la vie quotidienne : santé, logement, transport, loisirs etc. (Bouchand, 2013; Martin-Roy, 2019a). Il est relevé au plan international que la restriction de la participation sociale des personnes en situation de handicap est d'autant plus avérée dans les cas de personnes en situation de déficience. La présence de DI pendant l'enfance est d'ailleurs le prédicteur majeur des limitations constatées à l'âge adulte, parmi tous les différents types de déficiences existants, selon une étude américaine (Bhasin, Brocksen, Avchen, & Van Naarden Braun, 2006).

L'ensemble des comportements, attentes, droits et devoirs relatifs à la personne déficiente intellectuelle va lui donner un **rôle social**. De fait, faisant partie d'un groupe social dit dévalorisé, les personnes DI ne peuvent acquérir un rôle social valorisé que si elles sont le plus intégrées possible à des milieux valorisés dans la société, que ce soit en termes de logement, de travail, d'activités etc. L'inclusion se justifie alors dès le plus jeune âge pour tendre à une meilleure participation sociale possible.

3.5 Cognition sociale des DI

3.5.1 DI et troubles liés aux interactions et à la communication

Le terme ‘communication’ nous vient du latin *communicatio*, qui signifie « mise en commun, échange de propos, action de faire part » (« Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales », s. d.). Qu’elle soit verbale ou non verbale, la communication a fait l’objet de nombreuses théories et modélisations, aussi bien par des linguistes que par des philosophes. Sperber et Wilson relèvent ainsi deux modèles de la communication : le modèle du code, défendu notamment par Jakobson et Shannon et Weaver, selon lequel communiquer équivaut à « coder et décoder des messages », et le modèle inférentiel, proposé entre autres par Paul Grice et David Lewis, qui envisage la communication comme le fait de « produire et interpréter des indices » (Sperber, 1989). Ces deux modèles ne sont pas contradictoires et impliquent tous deux la nécessité de la mise en jeu de « dispositifs de traitement de l’information » (Sperber, 1989), un ensemble de prérequis et de facultés sans lesquels elle ne saurait être fonctionnelle.

Chez les personnes atteintes de DI, plusieurs atteintes de facultés entrant en jeu dans ces dispositifs sont relevées. **Au niveau cognitif**, plusieurs déficits peuvent ainsi interférer avec la fonction de communication. Monfort propose « une implication des troubles des fonctions exécutives dans les difficultés liées au raisonnement, à la production d’inférences, à la cohésion du discours et à la souplesse dans l’utilisation des registres » (Monfort et al., 2005 cité par (Tonnet-Vonken, 2018). D’autres fonctions cognitives déficitaires mises en jeu dans la communication sont décrites dans la littérature et relevées par Schalick et al., qui citent ainsi un déficit de mémoire de travail et un empan attentionnel réduit intervenant dans le traitement de l’information sur le versant réceptif, ainsi que des difficultés d’accès à la pensée symbolique et un déficit dans la perception de l’information verbale. (Schalick, Westbrook, & Young, 2012).

Au **niveau langagier pur**, des difficultés sont relevés par Brownell & Whiteley sur le versant réceptif : difficultés à percevoir qu’une information est incomplète et sur le versant expressif : discours non adapté vis-à-vis de l’informativité (Brownell & Whiteley, 1992).

La communication gestuelle constitue une autre spécificité chez les personnes déficientes intellectuelles. En effet, en plus de difficultés liées à la réalisation de gestes dues à de l’imprécision voire, dans certains cas, de l’hypertonie ou de l’hypotonie, l’intégration des configurations temporo-spatiales de l’environnement se fait de manière

incomplète, ce qui impacte également la compréhension et accentue les difficultés concernant les interactions sociales (Golitin, 2014 ; Marcellini, 2006). De plus, les sujets DI rencontrent des difficultés à repérer et identifier la mimogestualité communicative, directement liée aux émotions, et qui joue donc un rôle important dans la cognition sociale et l'adaptation ainsi que dans la cohérence et la cohésion du discours (Rojahn, Esbensen, & Hoch, 2006). Enfin, le rôle du **contexte** est prédominant dans la manifestation des troubles décrits. Nombreux sont en effet les auteurs qui insistent sur la variabilité des performances des sujets DI en termes de manifestation des troubles décrits selon le contexte de la tâche. En effet, des degrés de familiarité et de concrétude élevés sont grandement facilitateurs pour leur permettre d'appréhender et de répondre de façon adaptée à une situation donnée (Schalick et al., 2012).

En ce qui concerne les processus directement liés aux interactions sociales, la reconnaissance des émotions et la théorie de l'esprit sont également déficitaires chez les personnes déficientes intellectuelles, comme nous allons le développer. Sur le versant réceptif, de nombreux auteurs relèvent des difficultés au niveau de la compréhension et de la **reconnaissance faciale des émotions** (Moore, 2001 ; Rojahn, Lederer, & Tassé, 1995). Le développement de la reconnaissance des émotions se fait en lien avec des variables cognitives (niveau de langage, quotient intellectuel, style de discours tenu par les parents), environnementales (occasions de participation à des conversations, styles éducatifs) et sociales (comportements pros sociaux et comportements sociaux). (Treillet et al., 2014). La compréhension et l'adaptation sociale chez l'enfant sont par ailleurs intrinsèquement liées mais Treillet et al. soulignent dans une étude le lien entre inhibition et compréhension des émotions chez les enfants porteurs de DI (l'inhibition serait alors envisagée comme une ressource cognitive mobilisée dans un contexte exécutif et non émotionnel). En revanche, la revue de littérature effectuée par Scotland et al. s'intéresse à l'origine de ces troubles et soulève les hypothèses existantes : ils pourraient soit être imputables à la présence d'un déficit spécifique dans le processus de perception émotionnelle, soit être consécutifs à des difficultés dans le traitement de l'information caractéristique des sujets. De nombreuses études s'accordent cependant sur la présence d'un lien entre des performances réduites en reconnaissance d'émotions faciales et un niveau intellectuel faible.(Scotland, Cossar, & McKenzie, 2015). Sur le versant expressif, des difficultés liées aux émotions complexes et au traitement des situations sociales se traduisent par une expressivité réduite (Baurin & Nader-Grosbois, 2009).

La théorie de l'esprit est elle aussi rapportée comme étant déficitaire chez les sujets porteurs de DI. (Benson, Abbeduto, Short, Nuccio, & Maas, 1993 ; Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011; Baurin & Nader-Grosbois, 2009; Lachavanne & Barisnikov, 2013). Or, c'est un facteur déterminant pour permettre une bonne adaptation à la société en comprenant et participant aux relations sociales qui s'y déroulent (Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2009) Pour accéder à la pensée d'autrui, neuf états mentaux sont décrits par Flavell (1999) : la perception visuelle, l'attention, les désirs, les émotions, les intentions, les croyances, la connaissance, les simulacres et l'acte de penser. Ces états mentaux présupposent tous un degré plus ou moins important de bon fonctionnement cognitif, d'intentionnalité et *d'empowerment* psychologique, qui font défaut au public déficient intellectuel. Thirion-Marissiaux fait également l'état des lieux des deux pistes évoquées pour expliquer ce déficit en théorie de l'esprit (aussi appelée ToM pour Theory of Mind) chez les sujets DI : certains auteurs considèrent en effet que les mécanismes et compétences nécessaires au développement de la ToM seraient simplement retardés par rapport aux sujets tout-venants tandis que d'autres envisagent un développement atypique de la ToM chez cette population (Thirion-Marissiaux, 2008). Les sujets se construisent et découvrent le monde social en interagissant avec leurs pairs et en décodant et différenciant leur propre ressenti et leurs propres émotions de celles des autres, en créant des liens de cause à effet et des inférences sur les situations vécues et celles à venir, en anticipant les comportements socialement adaptés, se façonnant ainsi comme un être social au fur et à mesure de ces expériences partagées. Lorsque cette évolution est mise à mal par un déficit de compréhension de l'autre et de différenciation de soi, comme c'est le cas lorsque la théorie de l'esprit est déficitaire, cela impacte alors l'élaboration des repères socio-émotionnels et l'adaptation sociale de la personne.

De plus, un décalage a été observé entre le désir de la personne DI de renvoyer une image de soi positive et le peu de préoccupation qu'elle va avoir pour le maintien de la face de son interlocuteur, soit l'image qu'elle renvoie (Fontana-Lana et al., 2013). Cette défaillance dans la **réciprocité** peut s'expliquer par plusieurs facteurs : un déficit de cognition sociale sous-tendu par une théorie de l'esprit faible et une difficulté à considérer la perspective de l'autre (Gremaud, 1991 cité par Fontana-Lana et al., 2013) une habitude à évoluer dans un milieu où le renforcement est de mise et dans lequel les interactions sont marquées par un déséquilibre (on leur demande moins de contribuer à la construction des relations à hauteur de leur interlocuteur qu'en milieu ordinaire) ou encore à la motivation, qui serait plus forte lorsqu'elle est extrinsèque qu'intrinsèque. Or, l'effort mis en jeu pour

parvenir à la réciprocité lors d'un échange et pour le maintien de la qualité d'une relation n'est pas profitable aussi directement et rapidement que celui qui va servir à transmettre une image positive de soi. L'absence de réciprocité est par ailleurs un facteur qui entre en jeu dans la création de rapports amicaux d'une qualité inférieure (Lunsky, 2006).

Il apparaît alors que ces manques créent inévitablement un déficit dans les habiletés adaptatives telles que décrites par Luckasson en 2002, qui comprennent à la fois les habiletés conceptuelles (apprentissages scolaires fondamentaux, concepts de temps, d'argent etc.), les habiletés sociales (gestion des interactions, sens des responsabilités, respect des règles, estime de soi etc.) et les habiletés pratiques (vie quotidienne, sécurité, utilisation des outils de communication ou de transport etc.) (Bouchand, 2013).

3.5.2 Impact des troubles sur la cognition sociale

Nous l'avons vu, la **cognition sociale** est rendue possible par un ensemble de facteurs : un traitement de l'information sociale (TIS) efficace qui passe par un bon développement des habiletés requises, des situations de communication variées et cohérentes, et une maîtrise des habiletés métapragmatiques suffisante pour parvenir à une communication satisfaisante. Or, la population DI présente des difficultés dans l'ensemble de ces pré-requis à la cognition sociale. Leur cognition sociale souffre alors d'un ensemble complexe de facteurs liés aux compétences cognitives, comportementales, affectives et environnementales interagissant les unes avec les autres (Barisnikov & Hippolyte, 2011).

Ainsi, les **mécanismes cognitifs nécessaires au TIS** sont majoritairement impactés dans la cadre de la DI (déficit de l'attention sélective, moindre compréhension des situations sociales, difficultés liées à l'identification des conséquences d'un comportement, mémoire de travail faible etc.) et viennent impacter les difficultés d'adaptation sociale des DI et conduiraient à des comportements inadaptés (Lachavanne & Barisnikov, 2013 ; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017, cités par Martin-Roy, 2019). Le défaut de ToM qui entraîne des difficultés socio-perceptives (traitement des visages et des expressions faciales, des expressions vocales, du regard, etc.) et sociocognitives ou représentationnelles (connaissance des règles sociales, compréhension des états mentaux d'autrui, etc.), conduit quant à lui à des difficultés liées à la compréhension des codes sociaux et émotionnels ainsi que l'acquisition des connaissances sur le monde social (Lachavanne & Barisnikov, 2013). L'atteinte de la régulation émotionnelle est, elle, en lien avec des difficultés de gestion de l'anxiété qui seraient en lien avec la problématique d'ajustement comportementale (Dykens, 2003 ; Karmiloff-Smith, 1997 ; Sullivan, Winner,

& Tager-Flusberg, 2003 cités par Lachavanne & Barisnikov, 2013). Les difficultés liées à l'analyse contextuelle ont, quant à elles, un impact sur les difficultés de sémantique sociale. **L'insertion et la participation sociale** sont également sujettes à des problématiques spécifiques aux personnes DI. En premier lieu, ces personnes vont avoir des difficultés à établir des relations amicales avec leurs pairs, ce qui débouche sur des cercles sociaux plus restreints (Guralnick, 1999), ce qui s'explique en partie par la manifestation de comportements agressifs plus importants que chez les sujets tout-venants (Adams et Allen, 2001; Quine, 1986) et la « participation sociale malaisée au sein de jeux symboliques » (Vieillevoye et Nader-Grosbois, 2008 cités par Baurin & Nader-Grosbois, 2009). Or, la restriction de ces cercles sociaux, en regard avec la nécessité évoquée par Claire Bidart d'étoffer les facettes de sa personnalité tout en gardant une cohérence selon le contexte, rentre directement en ligne de compte dans la problématique de l'adaptation, si délicate dans la DI. Cette configuration réduite peut aussi avoir un impact sur la notion d'identité comme présentée par White, ce qui se traduit par des problématiques de personnalité, et ne saurait être à écarter des potentiels troubles psychotiques associés à la déficience. Enfin, cela limite les opportunités de situations de communication variées, malgré un désir de communiquer préservé, ce qui interroge également sur les possibilités d'autodétermination de la personne, déjà rendu plus difficile par les difficultés cognitives en lien avec la résolution de problème et l'identification de leurs forces et de leurs faiblesses (Baurin & Nader-Grosbois, 2009). La recherche a par ailleurs mis en évidence une qualité des interactions des personnes atteintes de DI significativement moins riche que celle des personnes valides (Fontana-Lana et al., 2013). Cette pauvreté des liens en termes de nombre d'interlocuteurs et de cercles sociaux entraîne par ailleurs un phénomène de cercle vicieux qui mène à une évolution de ces liens moins importante et donc une restriction de leurs réseaux sociaux. Concernant les **compétences pragmatiques**, les enfants DI présentent un décalage chronologique d'acquisition de ces habiletés et l'on retrouve ces difficultés à l'âge adulte (Martin-Roy, 2019). De plus, les capacités de métacognition, et tout particulièrement de métapragmatiques, ont été démontrées être déficitaires chez les sujets DI (Pennequin, Sorel, Nanty, & Fontaine, 2011; Aguado & Narbona, 1997; Rondal, 1999). Nombreux sont donc les facteurs (cognitifs, adaptatifs, sociaux etc.) qui entravent une cognition et une insertion sociale effective des sujets présentant une déficience intellectuelle.

3.5.3 Conséquences sur la cognition sociale des DI

Quelles **conséquences**, alors, l'ensemble de ces caractéristiques a-t-il sur le quotidien des personnes déficientes intellectuelles ? Tout d'abord, en termes **d'autodétermination**, les sujets DI, sont particulièrement peu disposés à tendre aux quatre composantes qui définissent l'autodétermination. Que ce soit de par leur lieu de vie trop protecteur qui contribue à rendre plus difficilement accessible le contact avec des pairs socialement compétents (Fontana-Lana et al., 2013), de par la limitation des mécanismes cognitifs nécessaires à la prise de décision ou encore à cause de la réduction de leurs réseaux sociaux et de leurs cercles d'amis (Lunsky, 2006 ; Emerson & McVilly, 2004 cités par Fontana-Lana et al., 2013), nombreux sont les facteurs portant atteinte à la dynamique d'individualisation chez ces sujets et de constitution d'expériences positives qui constituent les bases et les fondements des habiletés sociales (Warger & Rutherford, 1996). La cognition sociale donnant du sens au monde social, un déficit en communication sociale entraîne nécessairement une mauvaise intégration de la personne porteuse de DI au sein de la société (Bertoux, 2016) et **l'insertion et la participation sociale** se retrouvent fortement impactées. En effet, ces déficits engendrent un handicap fonctionnel important qui peut se caractériser par un taux de chômage plus élevé, de l'isolement ou encore la survenue de problèmes mentaux. De fait, c'est la **qualité de vie en général** qui se retrouve atteinte lorsqu'un être humain, être social par définition, se trouve en situation de handicap dans le domaine de la cognition sociale. C'est pourquoi nombreux sont les auteurs qui soulignent la nécessité d'intervention, pour à la fois dépister les troubles des fonctions intervenant dans la cognition sociale, mais aussi proposer des outils visant à étoffer leurs habiletés sociales, afin de réduire au maximum l'impact de la déficience intellectuelle sur le devenir des personnes déficientes intellectuelles (Julien-Gauthier, Ruel, Moreau, & Martin-Roy, 2015; Nader-Grosbois et al., 2016).

II. Problématique

Isabelle Tonnet-Vonken a créé Cinépragma, un matériel de rééducation orthophonique constitué d'un DVD comprenant 8 scénettes de la vie quotidienne sous forme de mini-films muets ainsi qu'un set d'activités de 7 chapitres qui lui est associé. Si cette étude a bien permis de valider la pertinence de l'outil concernant le travail des habiletés pragmatiques, certains biais ont pu être observés à la suite de ce travail aux dires de son auteure. Selon la littérature, les DI ont des difficultés de gestion des habiletés

pragmatiques selon les cercles sociaux. Or, **au niveau des mini-films**, Cinépragma contient 8 scénettes muettes de la vie quotidienne qui balayent 4 des cercles sociaux énoncés par Sarah Blackstone (Blackstone & Hunt Berg, 2003), mais il existe un déséquilibre dans les représentations de situation de communication selon les cercles sociaux, qui n'est donc pas en accord avec l'idée de généralisation des acquis que le matériel cherche à atteindre. **Les émotions** retenues étaient : la joie, la colère, la peur, le dégoût, la surprise et la tristesse. Le peu de représentation des émotions sociales, dont le développement est déficitaire chez les sujets DI et qui, nous l'avons vu, sont essentielles au bon fonctionnement de la cognition sociale, constitue un manque pour un outil visant à rééduquer les habiletés pragmatiques de sujets qui s'inscrivent encore dans la fenêtre de développement de ces acquisitions. **Au niveau du set d'activités**, les **compétences métapragmatiques**, n'étaient pas explicitement travaillées par les activités proposées. Enfin, en termes de **prise en main et d'aspect pratique**, le matériel mériterait d'être revu et il semblerait qu'une réduction du nombre d'exercices soit préconisée.

Notre problématique est la suivante : ce matériel pourrait faire l'objet d'un enrichissement pour travailler au mieux la cognition sociale et les compétences métapragmatiques qui sont directement en lien avec l'adaptation dans l'interaction, et donc la qualité des échanges avec autrui.

III. Hypothèses

Nous formulons donc les hypothèses suivantes concernant le matériel Cinépragma (2018) :

- **Hypothèse 1** : Le matériel peut être enrichi pour travailler davantage la cognition sociale :
 - les vidéos peuvent reprendre de manière plus uniforme les différentes émotions selon les différents cercles sociaux déjà présentés.
 - les émotions sociales peuvent être intégrées aux situations filmées.
- **Hypothèse 2** : Le matériel peut être enrichi pour travailler de façon plus ciblée les compétences métapragmatiques :
 - le set d'activités peut être repris pour travailler de façon plus précise les compétences métapragmatiques.

IV. Méthode

En se basant sur le guide méthodologique de conception d'outils de promotion de la santé co-écrit par l'APES-ULg et PIPSa-UNMS, nous avons donc entrepris l'enrichissement du matériel Cinépragma. Le guide décrit en effet 5 temps dans le processus de création d'outils : l'idée, le projet, le prototype, le produit et le suivi (Spièce, Frérotte, Vandoorne, & Grignard, 2004). Le matériel originellement créé a permis de répondre aux questions : Pour qui ? Pour quoi ? Quel support ? Ainsi que de mettre en pratique l'analyse de la situation, les objectifs et la pertinence de l'outil tout en apportant des réponses quant à l'évaluation de l'outil. A l'issue de ce travail, c'est l'étape 4, appelée « produit », que le travail que nous avons entrepris permet d'aborder. Il s'agit de venir répondre au cahier des charges qui découle de la première phase de test du matériel et de s'assurer de la réponse aux objectifs formulés. Ainsi, dans l'optique de favoriser le développement de l'autodétermination, qui fait souvent défaut à la population DI, une bonne maîtrise des cercles sociaux et des émotions sociales ainsi que de bonnes compétences métapragmatiques sont donc essentielles à une meilleure insertion sociale et professionnelle et un meilleur développement de la subjectivité. Nous avons donc créé de nouveaux films et remanié le set d'activité avant de présenter le matériel nouvellement créé à un comité d'experts pour vérifier que le cahier des charges avait été respecté et que les émotions représentées et les exercices proposés correspondaient aux objectifs que nous nous étions fixés.

1. Création de nouveaux films

1.1 Biais soulevés à la suite du matériel initial

1.1.1 En ce qui concerne la représentation des émotions et des cercles sociaux

Les mini-films réalisés dans le matériel initial étaient répartis selon la classification de Sarah Backstone (Blackstone & Hunt Berg, 2003). Le cercle 1 désigne les partenaires à vie, le cercle 2 les amis proches, le cercle 3 les connaissances, le cercle 4 les travailleurs salariés qui gravitent autour du patient et le cercle 5 les partenaires non familiaux. Le cercle 4 avait volontairement été exclu des situations représentées afin que le matériel s'affranchisse de sa situation de création (il a été élaboré pour des adolescents porteurs de déficience légère pris en charge en SESSAD/IME) et puisse s'adresser à un public plus varié. Cependant, Isabelle Tonnet-Vonken a constaté que sur les 8 mini-films créés, tous les cercles sociaux n'étaient pas également représentés. Ainsi, les cercles sociaux 2 et 3 ne

comprenaient chacun qu'une situation tandis que le cercle 1 en contenait deux et le cercle 5 en contenait trois. De plus, l'auteure a constaté que la majorité des situations représentaient des émotions négatives, ce qui est nécessairement accru lorsque le nombre de films est réduit. Le matériel ne représentait donc pas de manière suffisamment variée les différents cercles sociaux ni les différents états émotionnels. Les nouveaux films ont donc été conçus pour permettre de balayer au mieux les 4 cercles sociaux retenus lors de la conception initiale du matériel ainsi que de présenter plus explicitement des émotions sociales, indispensables au développement de la cognition sociale. La classification des **réseaux sociaux de Sarh Blackstone** nous a semblé intéressante à garder, car suffisamment simple pour rester proche de la réalité des sujets DI pour lesquels le matériel est conçu et suffisamment large dans chaque catégorie pour permettre une généralisation des acquis. Les 6 nouveaux films ont donc été conçus selon la même classification, afin de pallier au mieux les manques constatés. Cependant, les films mettent parfois en scène plusieurs réseaux sociaux distincts (par exemple : des connaissances et des partenaires à vie). Pour le cercle 1 (les partenaires à vie), un film mettant en scène une situation positive (l'ouverture des cadeaux de Noël) a été réalisé car les films déjà existants mettaient en scène des situations à connotation négative (mauvais bulletin de notes, difficultés à se réveiller le matin et fatigue en fin de journée). Concernant le cercle 2 (les amis proches), il est représenté dans 3 des nouveaux films réalisés afin d'insérer des situations incluant des relations d'amitié sans implication romantique, comme c'était le cas dans le seul film existant dans ce cercle-là, qui mettait en scène deux amoureux. Le cercle 3 (les connaissances) a, quant à lui, été représenté dans un nouveau film afin de proposer une interaction entre des personnes qui se fréquentent sans être des amis et donc d'élargir la représentation de ce réseau. Enfin, le cercle 5 est représenté dans 2 nouveaux films qui permettent d'apporter des situations en lien avec le monde professionnel, qui est au cœur de la préoccupation des jeunes DI en plein parcours d'inclusion.

En ce qui concerne **les émotions**, les films ont été repensés pour balayer à la fois les émotions dites primaires (la joie, la peur, la tristesse, le dégoût, la colère et la surprise) et également insérer des émotions sociales, dont le développement est indissociable d'une bonne adaptation sociale. A partir de la classification proposée par Damasio, qui définit 10 émotions sociales : la sympathie, l'embarras, l'orgueil, la gratitude, l'admiration, l'indignation, le mépris, la culpabilité, l'envie et la honte (Damasio, 2005) ; nous en avons retenu 6, dont 3 positives et 3 négatives : la honte, la jalousie, la culpabilité, la sympathie, la gratitude et l'admiration. Ce choix s'est justifié afin d'avoir le même nombre d'émotions

primaires et d'émotions sociales et de ne pas retenir les émotions trop semblables à d'autres : l'embarras nous semblait trop proche de la honte pour en faire une vraie distinction dans les situations proposées, l'orgueil nous a semblé être moins sujet aux relations interpersonnelles et plus axé sur les traits de personnalité, l'indignation a été jugée trop complexe à mettre en évidence pour cette population et plus évidente à aborder sous les angles des émotions primaires telles que la colère ou le dégoût et enfin le mépris nous a semblé moins propice au support, puisque moins sujet à apparaître dans des situations courtes ou comme résultant d'une action facilement identifiable.

1.1.2 Temps des scènes

La durée des mini-films créés par Isabelle Tonnet-Vonken variait de 1 min 02 s à 4 min 22 s. Quatre films dits « courts » avaient une durée de 1 min 02s à 2 min tandis que les quatre autres, dits « longs », duraient entre 2 min 20 s et 4 min 22 s. Un décrochage attentionnel était parfois observé lors du visionnage de l'outil en séance, ce qui a mené à la conception de nouveaux films plus courts pour le nouveau matériel, dont la durée a donc été limitée à 1 min 41s. De plus, les variations de durée entre les films ont été limitées afin de favoriser l'attention soutenue des patients et de recréer un cadre routinier facilitant, les durées respectives des films étant de : 1 min 12 s, 0 min 57 s, 0 min 55 s, 1 min 01, 1 min 41 s et 1 min 26 s.

1.1.3 Situations souvent duelles

Sur les 8 situations mises en scène dans le matériel, 5 ne présentaient que deux interlocuteurs et sur les 3 restantes, seul le mini-film « Le bulletin de notes » mettaient en scène un échange entre 3 personnages en même temps, dans une même interaction. Or, afin de se rapprocher le plus possible de situations de la vie réelle, et d'aborder plus particulièrement la dimension sociale qui est déficitaire chez les adolescents DI, les situations de communication faisant intervenir une dynamique autre que la dyade nous a semblé pertinent. Ainsi, sur les 6 nouveaux mini-films créés, 4 présentent au moins une situation mettant en scène plus de deux interlocuteurs (« Tapage nocturne », « Choisir un film », « Cadeaux de Noël » et « Vase cassé »).

1.1.4 Difficultés liées au contexte

Les difficultés matérielles rendant difficile la participation d'un panel d'acteurs varié ainsi que de lieux de tournages différents, plusieurs films mettaient en scène les mêmes comédiens pour des rôles différents et deux étaient tournés dans la même cuisine (« Réveil difficile » et « Apporter son aide »). Cela a eu pour effet de perturber certains

sujets DI qui avaient alors du mal à différencier les mini-films et à établir les bonnes relations entre les différents personnages à cause d'une tendance à persévérer par rapport aux mini-films déjà visionnés. C'est pourquoi les nouveaux films ne font intervenir chaque acteur que pour un rôle dans un film, et que chaque situation a lieu dans un lieu unique, afin de réduire la confusion et de pouvoir instaurer une situation nouvelle, tant au niveau des personnages que des lieux. L'aspect transitoire et rapide de la présentation des indices visuels ayant été soulevé lors du précédent mémoire comme un frein à leur bonne perception, majoré par la mémoire de travail déficitaire des sujets DI, les nouveaux films ont été conçus afin de mettre davantage l'accent sur les indices pertinents (gros plan, changement de point de vue).

1.1.5 Input sonore

L'auteur de Cinépragma a souligné l'intérêt de proposer des mini-films avec le son disponible afin de pouvoir mobiliser plus facilement les habiletés expressives. En effet, l'absence de bande sonore, si elle a permis une bonne sollicitation des habiletés réceptives, a constitué un obstacle pour les exercices du chapitre « Imaginer ». Ainsi, les nouveaux films ont été tournés et montés avec une bande sonore intégrée. Ils peuvent être visionnés en mode muet pour les exercices qui le requièrent mais le recours au son peut être intéressant comme soutien en cas de difficultés à analyser la situation.

1.2 Réalisation des films

1.2.1 Réalisation technique

Les films ont été réalisés à l'aide d'un appareil photo numérique compact Lumix Panasonic et montés grâce au logiciel Windows Movie Maker. Les accessoires nécessaires au scénario des films (fausses jaquettes de DVD et de jeux vidéo et fausse couverture de livre) ont quant à eux été réalisés avec le logiciel Photofiltre Studio X. 23 acteurs non-professionnels ont été recrutés sur la base du volontariat, via la diffusion d'un avis sur les réseaux sociaux ainsi que par le biais de connaissances, et ont signé une autorisation de droit à l'image et de diffusion du matériel avant de participer aux tournages (cf. Annexes 2 et 3). Le panel de représentation de tranches d'âges se voulant le plus inclusif possible, les acteurs étaient âgés de 12 à 49 ans. La parité a aussi été respectée au mieux, mais les disponibilités des différents acteurs ont mené à une surreprésentation de la population féminine, avec 16 personnages féminins et 7 personnages masculins. Les tournages ont tous été réalisés en intérieur, par souci de faisabilité et de facilité de raccord au montage ainsi que d'autorisation à filmer.

1.2.2 Films réalisés

Six nouveaux films ont donc été réalisés afin de recouvrir une plus grande variété de situations selon les 4 cercles sociaux retenus (cf. Annexe 5) et de faire apparaître plus d'émotions sociales de par les échanges représentés, tout en respectant les contraintes de temps, de bande son utilisable, de pluralité des situation d'échange, d'attribution unique de rôle à chaque acteur et de lieu unique par film. Ils sont décrits dans le tableau suivant :

Film	Durée	Résumé	Cercles sociaux représentés
9 Le plombier	1'12''	Un plombier vient réparer l'évier d'une jeune femme qui trouve son tarif trop élevé	5 : les partenaires non familiaux
10 Tapage nocturne	0'57''	Lors d'une soirée, une voisine vient sonner pour se plaindre du bruit	2 : les amis proches 3 : les connaissances
11 Choisir un film	0'55''	Trois amis essayent de se mettre d'accord sur quel film choisir	2 : amis proches
12 Cadeaux de Noël	1'01''	Deux filles ouvrent leurs cadeaux de Noël devant leurs parents	1 : les partenaires à vie
13 Entretien d'embauche	1'41''	Une DRH fait passer des entretiens d'embauche à deux candidats	5 : les partenaires non familiaux
14 Vase cassé	1'26''	Un garçon casse accidentellement un vase chez une amie à lui	1 : les partenaires à vie 2 : les amis proches

La représentation des émotions dans les films a été conçue comme il suit :

Films	Emotions primaires						Emotions sociales					
	Tristesse	Peur	Colère	Dégoût	Surprise	Joie	Honte	Jalousie	Culpabilité	Sympathie	Admiration	Gratitude
9		X	X	X	X	X					X	X
10			X	X	X	X	X		X			
11		X		X			X			X		X
12	X			X	X	X		X	X	X	X	X
13		X				X				X	X	X
14		X	X		X		X		X			

L'ensemble des 14 films (les 8 anciens et les 6 nouveaux) et leur classification selon leurs caractéristiques (réseaux sociaux, émotions) est disponible en Annexe 4.

2. Reprise du set d'activités

2.1 Biais soulevés par le matériel initial

Le matériel initial comprenait un set d'activités version papier composé de 6 chapitres : « Que se passe-t-il », « Que disent-ils », « Que ressentent-ils », « Que peuvent-ils penser », « Que veulent-ils » et « Imaginer » ; incluant chacun plusieurs exercices. (cf. Annexe 6). La majorité de ces exercices étaient conçus pour travailler la théorie de l'esprit et les inférences mais les fonctions métacognitives étaient peu travaillées. Or, c'est par la prise de recul sur le langage, et par la suite, son propre langage et sa propre adaptation, que le jeune DI va pouvoir développer les outils nécessaires à sa capacité à s'autoréguler en société.

2.1.1 Longueur

Le décrochage attentionnel constaté lors des séances peut également être dû à la longueur des activités proposées dans le set d'activités. En effet, Isabelle Tonnet-Vonken souligne la durée exigée pour réaliser les exercices d'un film, qui est difficilement compatible avec un rythme de deux séances de 45 minutes par film. Néanmoins, en étudiant les exercices proposés, il est apparu que certains pouvaient n'être proposés qu'en deuxième intention, puisque l'objectif avait déjà été proposé, sous un autre type de tâche. Pour opérer ces modifications, nous nous sommes appuyées sur les facteurs de progression du niveau de difficulté de Pauzé (Pauzé, 2005), qui identifie quatre facteurs concernant le type de tâche proposé : discrimination, identification, production et compréhension. Ainsi, afin de réduire le temps dédié aux activités, il a été choisi de garder les tâches proposées en production en première intention et de ne faire celles proposées en identification ou en discrimination qu'en cas d'échec. Ce choix permet également de rester dans l'objectif de zone proximale de développement développé par Vygotsky, en proposant en premier lieu une tâche qui se situe suffisamment haut dans le niveau de difficulté pour pouvoir amener le patient à développer des capacités d'analyse et de réflexion sans s'appuyer trop sur le matériel.

2.1.2 Manque au niveau des activités métapragmatiques

Un manque décrit par l'auteure de Cinépragma concerne les compétences métapragmatiques, qui n'ont pas été testées lors de la première validation du matériel. En effet, les compétences pragmatiques des sujets DI travaillées par les exercices du set

d'activité et dont les effets sur les habiletés pragmatiques ont été validés par les épreuves « Habiletés pragmatiques » et « Traitement des inférences » de la batterie EXALANG 11-15. Néanmoins, si les exercices permettaient de travailler les compétences telles que la théorie de l'esprit, l'intentionnalité de la communication, la régulation de l'échange, l'adaptation et l'organisation de l'information (Coquet, 2005), les compétences métapragmatiques, sont, elles, travaillées par le biais d'explicitations verbales. Néanmoins, à l'issue de son travail, Isabelle Tonnet-Vonken met en lumière l'absence permettant explicitement de les travailler. Or, Josie Bernicot propose de travailler ces compétences via des exercices de jugement d'énoncé, d'explication du jugement et de modification de l'énoncé (Dardier, 2004). De plus, les compétences métapragmatiques constituent le levier qui permet au patient de prendre du recul face aux situations qui lui sont proposées et de pouvoir s'y adapter et ainsi forger son identité en tant que locuteur. Nous nous sommes donc appuyées sur les 6 niveaux de compréhension de l'interlocuteur reprenant le développement des compétences métapragmatiques proposé par Bernicot afin de reprendre le set d'activités et de s'assurer qu'il permette de les travailler (cf. Annexe 7). C'est donc à la fois un travail d'allègement de la quantité d'exercices et de restructuration des domaines à travailler qui a été entrepris.

2.2 Création du nouveau set d'activités

Le nouveau set d'activités a été réalisé sur la base de l'ancien, à l'aide du logiciel Microsoft Publisher pour la mise en page et du logiciel PhotoFiltre Studio X pour le montage des images.

Pour le Chapitre 1 « Que se passe-t-il », une autre approche de l'exercice 1 qui consiste à décrire ce qu'il vient de se passer dans le film a été proposée en addition. Il s'agit de la possibilité pour le thérapeute de proposer au patient de choisir un film et de le visionner sans que le thérapeute sache de quel il s'agit, puis de lui expliquer afin qu'il trouve quel était le film en question. Cet exercice permet de responsabiliser et de faire participer plus activement le patient dès le début de l'exercice et surtout de le mettre en situation réelle de devoir adapter son discours à son interlocuteur et reformuler si nécessaire, ce qui correspond au Niveau 2 des niveaux de compréhension de l'état mental de l'interlocuteur « Examen de l'effet produit par les énoncés » (déterminer si l'auditeur a compris ou non et reformuler si non).

Pour le Chapitre 2 « Que disent-ils », l'input sonore a été intégré pour pouvoir aborder l'adaptation des propos et le Niveau 3 des niveaux de compréhension de l'état

mental de l'interlocuteur « Test face à la réalité » (décider si un énoncé est adéquat, et si non, le reformuler), en ayant pour base un exemple de dialogue existant. L'exercice propose alors de choisir et justifier la façon, parmi les deux dialogues proposés, d'exprimer la même chose que le vrai dialogue tout en restant adapté à la situation. Pour les anciens films qui ne disposent pas d'une bande son, le dialogue a été recopié en intégralité et le thérapeute est invité à le doubler par-dessus le film pour une meilleure compréhension du patient.

Pour le Chapitre 3 « Que ressentent-ils », l'exercice 3 consistant à mettre ensemble toutes les photos et les images qui représentent la même émotion n'a pas été retenu, puisqu'il ne permet de travailler que sur un petit nombre d'émotions simples. Il a donc été remplacé par un exercice dans lequel il s'agit d'imaginer d'autres situations dans lesquelles une personne pourrait ressentir la même chose. Ce nouvel exercice permet de mobiliser les compétences symboliques du patient en ne restreignant pas le cadre mais en l'ouvrant, au contraire sur de plus grandes possibilités de généralisation et d'intégrer éventuellement des situations issues de son vécu.

Pour le Chapitre 5 « Que veulent-ils », une indication concernant les gestes à repérer a été ajoutée afin de guider le patient dans une analyse des comportements gestuels des personnages pour y trouver des indices pertinents.

Pour le Chapitre 6 « Imaginer », afin de palier une sidération constatée chez les patients lors des questions ouvertes, des propositions ont été formulées afin de basculer sur une tâche de type discrimination, plus facile et de permettre d'accompagner la mise en route de la pensée. Un exercice 4 a également été rajouté avec pour consigne de choisir parmi des propositions, laquelle est la plus probable si les choses s'étaient passées différemment. Il permet de travailler plus en profondeur les capacités d'imagination et la sensibilité à l'adaptation d'autrui à une situation donnée via des incongruités dans les propositions. Enfin, un dernier exercice 5 a lui aussi été ajouté pour travailler ces compétences en proposant au patient d'imaginer ce qu'il aurait pu se passer si un des éléments du film avait été différent. Cela permet de travailler la flexibilité mentale du sujet tout en restant dans le contexte connu du film sur lequel il vient de travailler et d'aborder le Niveau 5 « Prédire les conséquences des énoncés ».

Pour finir, un Chapitre 7 « Imaginer » a été rajouté afin de créer des situations de jeu de rôle et de travailler spécifiquement les Niveaux 1 « Gestion de la production des énoncés » (corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au

statut de l'interlocuteur) et 4 « Apprentissage délibéré » (juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage). De plus, la variation des rôles proposés permet de rendre plus ludique le matériel. Enfin lorsqu'il est proposé, en exercice 3, de continuer en imaginant que l'un des deux interlocuteurs est issu d'un autre cercle social, cela permet de mettre en pratique le travail de cognition sociale qui sous-tend le matériel.

Pour les Chapitres 1 « Que se passe-t-il » et 4 « Que peuvent-ils penser », la diminution du nombre d'exercices en première intention comme décrite précédemment a été effectuée afin de réduire la longueur du travail et proposer une tâche de type production sans passer par un tâche de type « discrimination » si ce n'est pas nécessaire.

L'Annexe 7 reprend l'ensemble des modifications effectuées et les niveaux envisagés lors de la conception des nouveaux exercices.

Le matériel originel comprenait des images issues de captures d'écran des films et des **étiquettes** comprenant des émotions, des phrases ou des expressions idiomatiques pour les disposer dessous (Chapitre 3 « Que ressentent-ils »). De nouvelles planches ont été réalisées afin de concentrer le travail sur les émotions, qu'elles soient primaires ou sociales. Ainsi, deux planches ont été réalisées : une planche de 12 étiquettes comprenant les 6 émotions primaires et les 6 émotions sociales retenues et une planche de 34 émotions comprenant la même base ainsi que des émotions considérées comme des variantes (par exemple, pour l'étiquette « Peur », les variantes « détresse, angoisse, anxiété, prudence, méfiance »).

3. Soumission à un comité d'experts

3.1 Constitution du comité

Afin de vérifier que les films permettaient bien de balayer les émotions sociales retenues et représentaient bien les émotions que nous avons choisi d'y faire figurer, le matériel nouvellement créé (soit les 14 films, le nouveau set d'activités et les deux planches d'étiquettes) a été soumis à un comité d'experts dans le champ de pragmatique et/ou de la déficience intellectuelle.

Sur les professionnels contactés, sept ont participé au comité d'experts. Six de ces experts étaient des orthophonistes. Toutes ces orthophonistes travaillent dans le milieu du handicap et trois d'entre elles spécifiquement auprès de la tranche d'âge pour laquelle le matériel a été initialement créé. Le dernier expert était une éducatrice spécialisée travaillant au sein d'un IME/SESSAD accueillant des adolescents DI. Parmi ces sept

professionnels, cinq avaient déjà connaissance du matériel Cinépragma tel qu'il a été conçu et validé en 2018. Cela a permis d'apporter une réelle plus-value à leur avis sur le matériel nouvellement créé. En effet, ils ont pu adopter une attitude critique vis-à-vis du matériel initial, et véritablement évaluer les modifications et enrichissements apportés par ce nouveau travail. Leur vision quant à la prise en main de l'outil était également très intéressante, puisqu'ils ont pu comparer les réactions des patients avec celles lors de la présentation du matériel initial.

3.2 Diffusion du matériel et recueil des données

3.2.1 Conditions de diffusion

Le matériel nouvellement créé a été diffusé au comité d'experts ayant accepté de participer au projet par le biais d'un lien Google Drive contenant à la fois les 8 anciens films, les 6 nouveaux films et les deux planches d'étiquettes. Le dossier a été communiqué sous forme d'envoi du lien par email avec autorisation d'accès uniquement pour les personnes possédant le lien.

3.2.2 Conditions de recueil des données

L'email contenait également deux grilles sous forme de tableau Word à renvoyer complétées. L'une concernait les émotions représentées dans chaque film : les 14 films y figuraient et il fallait cocher pour chacun laquelle ou lesquelles des 12 émotions retenues y étai(en)t représentée(s). (cf. Annexe 8 et 9). L'autre grille concernait les exercices du set d'activité et il était attendu de cocher, pour chaque activité, au(x)quel(s) des 6 niveaux de compréhension de l'interlocuteur énoncés par Bernicot chacune faisait référence. Le choix de grilles à remplir été motivé par une lecture plus épurée des retours et surtout afin d'éviter l'effet induit de questions fermées de type : « Dans ce film, trouvez-vous que telle émotion ressorte ? ». Six des membres du comité ont renvoyé les deux grilles complétées, tandis que le dernier a fait un retour uniquement qualitatif par téléphone. De plus, 4 des experts ayant rempli les grilles ont également fourni un retour qualitatif sur le matériel nouvellement créé sous forme de retour écrit par email.

V. Analyse des résultats

1. Résultats concernant les films

La synthèse des grilles remplies par les membres du comité d'expert concernant les émotions représentées dans les mini-films est disponible en Annexe 10.

1.1 Par rapport à leur conception

L'ensemble des réponses a été synthétisé de la façon suivante : pour chaque film, les émotions les plus repérées et la prévalence de leur identification ont été représentées sous la forme de graphiques reprenant le nombre de votes pour chaque item.

1.1.1 Film 9 : « Le plombier »

Pour ce film, les émotions que nous souhaitions faire ressortir étaient : la colère, le dégoût, la surprise, la joie, la peur, l'admiration et la gratitude.

Emotions primaires



Emotions sociales

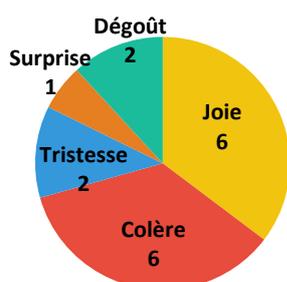


Les réponses données par le comité d'expert montrent que les émotions primaires identifiées par l'intégralité des membres du comité sont la colère et de surprise tandis que la joie, la peur et le dégoût ont été identifiés à moins grande échelle. La seule émotion sociale identifiée est la gratitude, mais elle l'est par une majorité du panel. L'admiration, que nous avons pensé être représentée dans ce film n'est donc pas identifiée par les membres du comité d'experts. En revanche, les autres émotions que nous avons pour intention de faire figurer dans ce film ont bien été identifiées.

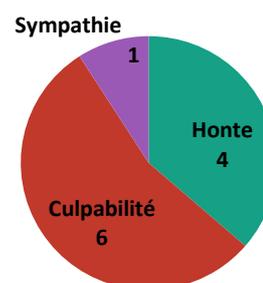
1.1.2 Film 10 : « Tapage nocturne »

Pour ce film, les émotions que nous souhaitions faire ressortir étaient : la colère, le dégoût, la surprise, la joie, la honte et la culpabilité.

Emotions primaires



Emotions sociales

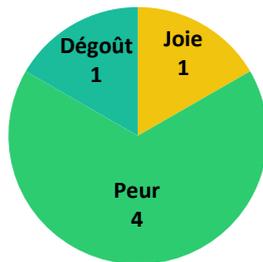


On constate donc que les émotions que nous souhaitions faire apparaître ont toutes été reconnues. De plus, des membres du panel ont également identifié de la tristesse et de la sympathie.

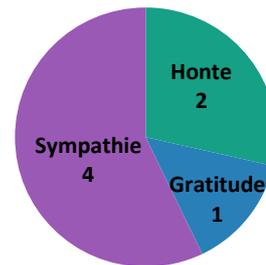
1.1.3 Film 11 « Choisir un film »

Pour ce film, les émotions que nous souhaitions faire ressortir étaient : la peur, le dégoût, la honte, la sympathie et la gratitude.

Emotions primaires



Emotions sociales



Les émotions que nous souhaitions faire apparaître ont donc bien été identifiées par les membres du comité d'experts, dont certains ont également identifié de la joie, que nous n'avions pas pensée comme étant représentée dans ce film.

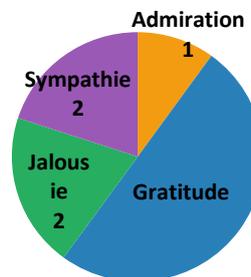
1.1.4 Film 12 « Cadeaux de Noël »

Pour ce film, les émotions que nous souhaitions faire ressortir étaient : la tristesse, le dégoût, la surprise, la joie, la jalousie, la culpabilité, la sympathie, l'admiration et la gratitude.

Emotions primaires



Emotions sociales



Les réponses du comité d'experts correspondent aux représentations que nous souhaitions intégrer à ce film, à l'exception de la culpabilité, qui n'a pas été identifiée.

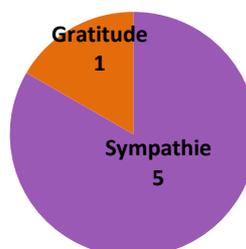
1.1.5 Film 13 « Entretien d'embauche »

Pour ce film, les émotions que nous souhaitons faire ressortir étaient : la peur, la joie, la sympathie, l'admiration et la gratitude.

Emotions primaires



Emotions sociales

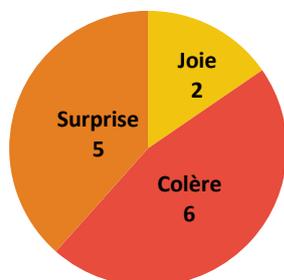


Les émotions que nous souhaitons représenter ont été identifiées par les membres du comité, à l'exception de l'admiration, qui n'a été relevée dans aucune réponse.

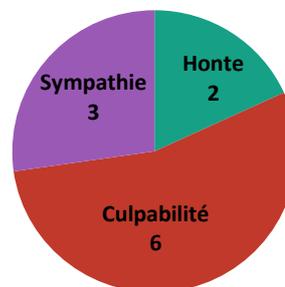
1.1.6 Film 14 « Vase cassé »

Pour ce film, les émotions que nous souhaitons faire ressortir étaient : la peur, la colère, la surprise, la honte et la culpabilité.

Emotions primaires



Emotions sociales

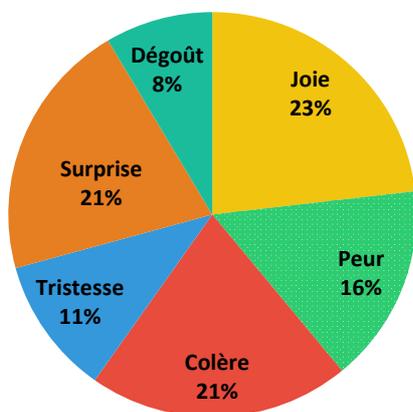


Pour ce film, les émotions que nous souhaitons faire figurer et celles identifiées par le comité d'experts ne se recoupent que partiellement : deux émotions primaires sur trois sont repérées, mais la troisième (la peur) n'est pas reconnue par les membres du comité, qui identifient en revanche la joie. Concernant les émotions sociales, les émotions que nous avons pour intention de faire figurer sont identifiées également par le comité d'expert, qui repère aussi de la sympathie, que nous n'avons pas intégrée à notre vision pour ce film.

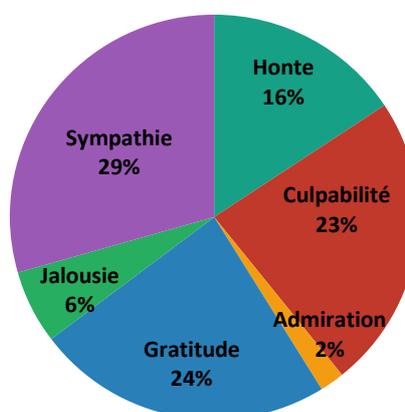
En résumé, les émotions que nous souhaitons représenter ont été globalement bien identifiées par le panel puisque 75% des réponses du panel correspondent à la façon dont les émotions avaient été pensées pour être représentées dans les films. Dans 13% des cas, les réponses du comité correspondent à des émotions qui ont été identifiées par le panel

sans avoir été intentionnellement représentées dans les films et dans 12% des cas, les émotions que nous pensions avoir représentées n'ont pas été identifiées par les membres du comité. Ainsi, après avis du comité d'experts, les émotions représentées dans les nouveaux films se répartissent de la manière suivante :

Emotions primaires



Emotions sociales



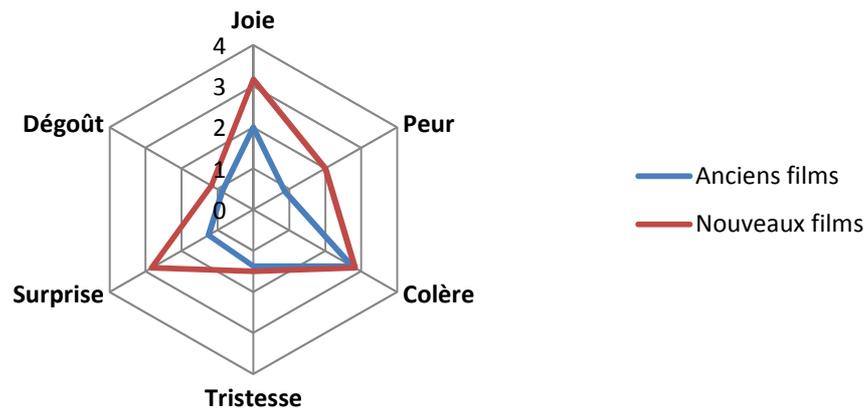
On constate donc que les émotions primaires sont plus harmonieusement représentées que les émotions sociales, puisque l'admiration ou la jalousie sont très faiblement représentées par rapport aux autres émotions sociales. De plus, si l'on prend l'ensemble des résultats, il apparaît que les émotions primaires ont été beaucoup plus facilement identifiées. En effet, 62% des émotions identifiées par le comité d'experts sont des émotions primaires tandis que 38% sont des émotions sociales.

1.2 Par rapport aux anciens films

Les anciens films ont également été soumis aux mêmes grilles que les nouveaux, afin de pouvoir comparer les représentations des émotions entre les deux versions du matériel. Ainsi, il est à noter que sur l'ensemble des films, 13 émotions ont été identifiées par l'intégralité des membres du comité d'experts. Pour les anciens films : la surprise pour le film 1, la colère et la culpabilité pour le film 4 et la gratitude pour le film 5 sont ainsi unanimement reconnues. Pour les nouveaux films : la surprise pour le film 9, la joie, la colère et la culpabilité pour le film 10, la joie et la tristesse pour le film 12, la peur pour le film 13 et la colère et la culpabilité pour le film 14, font également l'unanimité. De fait, les nouveaux films semblent permettre une identification plus évidente pour certaines émotions. Ainsi, seul le film 11 n'a pas permis à tous les membres du comité d'identifier la même émotion. Pour analyser comparativement les retours sur les deux sets de films, nous avons recueilli les réponses totales d'émotions identifiées en les rapportant au nombre de films (8 pour les originels et 6 pour les nouveaux) afin de pouvoir procéder à une analyse des résultats.

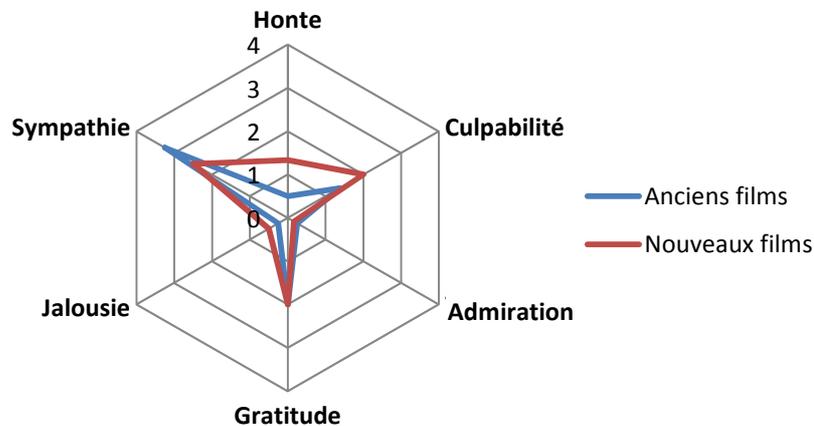
1.2.1 Emotions primaires

En superposant les réponses pour les nouveaux films et les films originels, on constate que les émotions primaires ont été plus largement identifiées pour les nouveaux films, en particulier pour la joie, la peur et la surprise. Cela donne lieu une représentation plus uniforme des émotions qui met en scène de façon plus équilibrée les 6 émotions primaires, même si le dégoût reste sous-représenté. Cela peut s'expliquer soit par une moindre représentation de cette émotion dans les films créés, soit par une plus grande difficulté à identifier cette émotion, comparativement aux autres.



1.2.2 Emotions sociales

Concernant les émotions sociales, si l'accent a été mis dessus pour la création des nouveaux films, certaines étaient cependant déjà présentes dans les films initiaux. Ainsi, comme leur identification a été moins importante que pour les émotions sociales, on constate qu'elles sont moins représentées. Néanmoins, les nouveaux films permettent une plus grande représentation d'émotions sociales que les films originels, d'après les retours du comité d'experts. L'admiration et la jalousie sont très peu représentées dans les films, qu'il s'agisse des anciens ou des nouveaux.



Nous avons donc vu que les vidéos nouvellement créées permettent de représenter les différentes émotions de manière plus uniforme en insérant de nouvelles situations pour chaque cercle social. Concernant les émotions sociales, leur représentation est également favorisée par les nouveaux films, mais elles restent moins identifiées que les émotions primaires. L'hypothèse 1 selon laquelle le matériel peut être enrichi pour travailler davantage la cognition sociale est donc partiellement validée.

2. Résultats concernant le set d'activités

La synthèse des grilles remplies par les membres du comité d'expert concernant les niveaux de compréhension de l'état mental par Bernicot spécifiquement travaillés par chaque exercice est disponible en Annexe 11. Les 6 niveaux de compréhension de l'état mental énoncés par Josie Bernicot sont conçus comme faisant partie d'une évolution d'acquisition de compétences métapragmatiques : le niveau 1 « Gestion de la production des énoncés », consiste à corriger son propre langage spontanément et à ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur. Il est considéré comme la première compétence acquise qui va pouvoir permettre d'accéder aux autres par la suite. A l'inverse, le niveau 6 « Réflexion sur la production d'un énoncé » revient à expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, et à expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage. Cette compétence nécessite une bonne maîtrise de la théorie de l'esprit et de s'être défait du paradigme de la fausse croyance, qui consiste à attribuer à autrui son système de pensée et ses savoirs et croyances. Il s'agit donc du niveau le plus élevé. De par ce niveau croissant de maîtrise des compétences pragmatiques, nous allons pouvoir aborder l'outil sous un aspect évolutif.

2.1 Représentation des 6 niveaux

Pour analyser les retours réalisés par le comité d'experts, nous avons choisi de considérer les exercices qui ont obtenu la totalité des votes. Ainsi, la répartition de l'implication des niveaux de compréhension de l'interlocuteur de Bernicot selon les exercices a été évaluée comme étant la suivante :

2.1.1 Nouveaux exercices

Comme explicité sur le tableau page suivante, les 6 nouveaux exercices ont été jugés par l'intégralité du comité d'experts comme faisant spécifiquement appel à l'un ou plusieurs de 6 niveaux. Ces additions permettent donc au matériel de travailler l'intégralité des 6 niveaux. Le nouvel exercice 1bis du Chapitre 1 « Peux-tu me raconter le film que tu

as vu pour que je retrouve duquel il s'agit ? » a été jugé comme le seul permettant de travailler explicitement le Niveau 2 « Examen de l'effet produit par les énoncés », qui consiste à déterminer si l'auditeur a compris ou non et reformuler si non. Le nouvel exercice 3 du Chapitre 2 « (Après avoir visionné avec le son) Voilà plusieurs façons dont on pourrait exprimer la même chose : laquelle serait adaptée dans cette situation ? » a été jugé comme mobilisant explicitement les compétences nécessaires au niveau 3 « Test face à la réalité », qui consiste à décider si un énoncé est adéquat, et si non, à le reformuler. Ce niveau était déjà travaillé dans le set, mais l'ajout du visionnage avec le son et la proposition d'autres dialogues étant similaires par le fond mais pas par la forme permet de généraliser les acquis quant à l'adaptation du discours. Le nouvel exercice 3 du Chapitre 3 « Est-ce que tu peux imaginer d'autres situations dans lesquelles une personne pourrait ressentir la même chose ? », met en jeu des compétences spécifiques au niveau 5 « Prédire les conséquences des énoncés », soit juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou une situation donnée et attribuer explicitement un état mental à un personnage, qui est travaillé par l'exercice des étiquettes, mais cette fois en réponse libre, et permet donc une plus grande généralisation. Le nouvel exercice 4 du Chapitre 6 « Parmi les propositions suivantes, laquelle est la plus probable si les choses s'étaient passées différemment ? Pourquoi ? » a été jugé comme permettant la mise en jeu du niveau 6 « Réflexion sur la production d'un énoncé » qui permet d'expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, et à expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage. Les deux nouveaux exercices du chapitre 7 permettent également de travailler le niveau 6 mais par un jeu de rôle et donc une application plus *in situ* des compétences. Ils ont également été considérés comme faisant spécifiquement appel à des compétences nécessaires au Niveau 4 « Apprentissage délibéré », qui comprend la capacité à faire des jeux de rôle, soit produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant. Le niveau 1 est lui-aussi spécifiquement mis en jeu dans ces exercices.

		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Chap.1 « Que se passe-t-il »	1	X					
	1 bis		X				
	2			X			
	3						
	4			X			

		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Chap.2 « Que disent-ils »	1				X		
	2						X
	3			X			
Chap.3 « Que ressentent-ils »	1						
	2					X	
	3					X	
Chap.4 « Que pensent-ils »	1						
	2			X			X
Chap.5 « Que veulent-ils »	1						X
Chap.6 « Imaginer »	1						
	2						
	3						
	4						X
Chap.7 « Jouer »	1	X		X			
	2	X		X			X

Les nouveaux exercices sont marqués en rouge. Les cases grises représentent les exercices qui n'ont pas été jugés par l'ensemble du comité comme travaillant spécifiquement un des niveaux de compréhension de l'interlocuteur.

2.1.2 Niveaux et évolution

Si l'on envisage maintenant l'ensemble du set d'activités, le niveau 1 a été considéré par les membres du comité comme étant en filigrane de tous les exercices, même s'il est plus explicitement travaillé par le premier exercice dont la consigne est « Qu'as-tu compris de ce film ? Peux-tu me le raconter ? ». Pour les autres exercices, nous constatons un effet de difficulté croissante au fil des exercices en ce qui concerne les processus mis en jeu dans les habiletés métapragmatiques. Seul le Chapitre 2 semble ne pas suivre ce cheminement, il pourrait alors être intéressant de changer l'ordre des exercices dans un objectif de linéarité de la difficulté.

L'Hypothèse 2 est donc partiellement validée : la reprise du set d'activités permet de balayer l'intégralité des 6 niveaux de compréhension de l'interlocuteur énoncés par Bernicot et de fait de travailler de façon plus précise les compétences métapragmatiques.

VI. Discussion

1. Points forts du matériel

1.1 Retours qualitatifs

Les membres du comité d'experts ont unanimement exprimé un avis positif sur la poursuite du matériel Cinépragma. Les **nouveaux films** ont été jugés comme présentant des situations intéressantes et adaptées, pouvant être utilisées auprès de publics variés. La possibilité de visionner les vidéos avec le son a été appréciée de tous les membres du comité, afin de pouvoir travailler spécifiquement le non verbal (gestes, mimiques, posture), ou d'enrichir le message des informations infra verbales (intonation, voix d'homme/femme, intensité, débit). Au niveau du **set d'activité**, la démarche modulaire des compétences mises en jeu dans les processus métapragmatiques leur semble intéressante pour aborder la problématique pragmatique mais également lors de l'utilisation du matériel, dans un but de définition des objectifs de prise en charge. La présence de jeux de rôle et en plus d'exercices plus structurés a été positivement accueillie par les professionnels. Les retours font état d'un manque de matériel concernant les compétences métapragmatiques au sein des outils existants, dont l'intégration à la prise en charge présente par ailleurs un intérêt pour les stratégies rééducatives et adaptatives. En revanche, ils regrettent le manque de situations mettant en jeu des fausses croyances afin de pouvoir travailler la théorie de l'esprit de façon plus spécifique ainsi que de situations mettant en scène des malentendus. Ils soulignent enfin l'intérêt des **étiquettes** présentant les émotions et leurs variantes, qu'ils jugent comme permettant d'ouvrir le dialogue sur de nombreuses émotions subtiles. Cependant, les codes couleur utilisés sont questionnés par certains, qui s'interrogent sur un possible effet de confusion chez les patients qui sont habitués à d'autres codes liés aux représentations codifiées présentes dans des films ou d'autre matériel).

3.2 Intérêt porté par les professionnels

Les membres du comité d'experts se sont montrés particulièrement intéressés et investis dans le projet, ce qui va dans le sens d'un besoin de matériel dans le champ de la rééducation des habiletés pragmatiques. Certains se sont concertés afin de fournir les retours les plus complets possibles et l'une des membres a pu expérimenter le matériel sur

3 sujets présentant des troubles de la communication. Il en est ressorti un intérêt accru des patients pour les films visionnés avec l'input sonore, ainsi qu'une meilleure perception de la situation, qui a permis une participation plus active en séance. Les nouveaux films ont ainsi été jugés comme présentant des situations de façon plus épurée que les originels, et de fait permettant un focus facilité sur les indices pertinents pour la compréhension de la scène par les patients. Une proposition d'évolution a alors été formulée, qui mettrait les films nouvellement créés en amont de ceux qui ne possèdent pas d'input sonore dans l'ordre de réalisation des activités, afin de créer un niveau de difficulté croissant. Par ailleurs, un questionnaire adressé aux orthophonistes aurait pu être intéressant pour connaître les attentes et l'intérêt porté au projet Cinépragma.

2. Limites du matériel

2.1 Liées aux films

2.1.1 Tournage

Différentes contraintes techniques ont restreint les possibilités d'acteurs. En effet, la participation des personnes ayant accepté de jouer les vidéos a été grandement décidée sur des critères de disponibilité, d'autorisation parentale et d'aisance devant la caméra. Les enfants se sont ainsi avérés être particulièrement difficiles à recruter pour les tournages. Cela n'a donc pas permis une représentation la plus variée possible en termes d'âge, de catégorie socio-professionnelle ou encore de genre. Ce point rejoint par ailleurs une problématique qui nous a suivis au long de l'élaboration du matériel. En effet, afin de fournir un outil qui permette une compréhension optimale de la situation, force est de constater que la représentation des scénarii se devait de respecter un certain nombre de règles sociales et de construits sociologiques. De fait, présenter un schéma familial dit traditionnel va ainsi être plus facile à comprendre pour les sujets DI pour lesquels est conçu l'outil, de même qu'une attribution des rôles genrée rendra plus aisée la lecture de la situation. Il a donc fallu jongler entre concevoir un contenu le plus proche possible des représentations construites par la société afin de tendre à la conception d'un outil le plus facile à appréhender pour les patients, et apporter un outil le moins rigide possible dans ses représentations. En effet, le matériel utilisé va à la fois servir en séance mais aussi enrichir les modèles et les représentations auxquels sont confrontés les adolescents, en pleine construction de leur identité. Or, le matériel de rééducation a souvent tendance à enfermer les personnages mis en scène dans des rôles préconçus, ce qui va à l'encontre de l'idée de flexibilité que nous essayons d'insuffler à ces patients. Sur la forme, le tournage et la

réalisation des mini-films, ayant été entrepris par une non-professionnelle, présentent des maladresses : caméra tremblante, luminosité variable, qualité du son changeante etc. Si cela est envisageable, un retournage des films par un ou une professionnel(le) de l'audiovisuel serait souhaitable pour la qualité du matériel.

2.1.2 Harmonisation

Les nouveaux films et les anciens n'étant pas sujets aux mêmes normes en matière de durée, de réalisation, de montage ou encore d'exploitation de la bande sonore, il serait intéressant de retourner les 8 films créés en 2018 afin d'harmoniser les supports de l'outil. Ainsi, la présence de mêmes acteurs pour jouer différents rôles et l'absence d'input sonore dans les films originels pourraient faire l'objet d'un retournage des anciens films afin de fournir le même cadre que les nouveaux.

2.1.3 Emotions

Enfin, nous avons vu que certaines émotions (joie, colère et surprise, sympathie, culpabilité) donc mieux identifiées que d'autres (dégoût, tristesse, admiration, honte) dans le matériel. Cela peut signifier soit qu'elles sont plus représentées, soit qu'elles sont mieux identifiées. Dans les deux cas, une modification des films existants ou de nouveaux films pourraient être à envisager afin de permettre une meilleure harmonisation des émotions.

2.1 Liées au set d'activités

2.1.1 Ordre des exercices

Le set d'activités tel que remanié suite à notre travail respecte l'ordre des chapitres et des exercices précédemment conçus. Néanmoins, afin de respecter un niveau croissant de difficulté dans les exercices faisant spécifiquement appel aux compétences métapragmatiques, un réagencement de cet ordre pourrait être envisagé, quitte à ne plus fonctionner par chapitres mais par mode de réponse et type de tâche (discrimination, identification, production, oral, écrit etc.)

2.2.2 Temps de passation

Le temps de passation des exercices du set d'activité pour chaque film avait été jugé comme critique pour être effectué sur deux séances de 45 minutes. Or, le nouveau matériel n'ayant pas fait l'objet d'une validation ou d'une utilisation en séance, il faudrait vérifier que le remaniement du set d'activité n'augmente pas la durée de son utilisation.

3. Moyen de validation des hypothèses

3.1 Biais concernant le comité d'experts

Les membres du comité d'experts ont été choisis sur la base de leur secteur d'activité et de leur familiarité avec la prise en charge des habiletés pragmatiques et communicationnelles, ainsi que leur connaissance du matériel originel. Néanmoins, leur nombre réduit constitue nécessairement un biais à la validation des hypothèses. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle des statistiques n'ont pas été réalisées, l'échantillon de réponses étant trop restreint pour qu'une analyse quantitative soit plus pertinente qu'une analyse qualitative.

3.2 Biais concernant le mode de récupération des données

Le mode de récupération des retours du comité d'experts présente également des limites. En effet, le format de grille à remplir, même s'il est accompagné de commentaires et de retours qualitatifs, reste un mode de réponse fermé, qui restreint donc les possibilités de nuances. Les membres du comité ont ainsi été plusieurs à faire part de difficultés pour remplir les grilles. Les émotions sont un domaine intrinsèquement lié au ressenti personnel et au vécu de chacun. Ainsi, les réponses, même en étant fournies par des professionnels du sujet, ont montré une grande variabilité, que ce soit dans les réponses ou les justifications apportées. Quant à la grille reprenant les différents niveaux de compréhension de l'interlocuteur de Bernicot, les retours ont fait état de difficultés à parfois saisir les nuances entre certains niveaux. Cela rejoint le constat que nous avons fait lors des lectures théoriques en amont du travail que les compétences métapragmatiques constituent un domaine qui n'est pas richement traité dans la littérature. Son étude est pourtant essentielle à la compréhension des mécanismes qui sous-tendent la pragmatique et l'adaptation et le peu de cas qui en est fait vient souligner l'importance d'un matériel permettant de mettre l'accent dessus.

4. Validation du matériel

4.1 Nécessité de validation

Le matériel nouvellement créé vient donc répondre aux limites constatées la suite de sa conception initiale. Cependant, cette dernière version n'a pas été validée. Or, cette étape permettrait notamment de mettre en évidence les films qui présentent des biais, ainsi que la différence ou non de pertinence entre les films originels et les films nouvellement créés. De plus, un projet de validation sur une population DI ainsi qu'une population contrôle permettrait de vérifier la validité des objectifs de rééducation ainsi que la

cohérence du matériel via les situations et les exercices proposés. Il pourrait ainsi être intéressant de regarder la validité du matériel au regard de plusieurs aspects : compétences métapragmatiques, reconnaissance des émotions, habiletés pragmatiques, ou encore capacités liées à l'autodétermination. Ce dernier point pourrait être étudié via des outils tels que l'échelle d'autoévaluation de l'ARC ou des questionnaires passés à l'entourage des sujets ayant travaillé avec ce matériel afin d'évaluer leur évolution dans un cadre écologique.

4.2 Possibilités d'ouverture

Le matériel Cinépragma a été conçu dans le cadre de rééducation des habiletés pragmatiques de sujets déficients intellectuels. Néanmoins, des troubles de ces habiletés se retrouvent dans de nombreuses autres pathologies, qu'elles soient développementales ou acquises. On peut alors envisager la diffusion de ce matériel auprès de populations porteuses de Trouble Envahissant du Développement (TED), de Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH), de Trisomie, de pathologies neurodégénératives comme la démence de type Alzheimer ou la Démence Fronto-Temporale (DFT), ou encore après un Traumatisme Crânien (TC).

VII. Conclusion

Le matériel Cinépragma fait l'objet d'un travail de conception et de validation qui s'étale sur plusieurs années. Suite à sa création en 2018, une nouvelle étape a été entreprise afin de proposer un outil qui se positionne à la fois en termes rééducatifs par rapport à la prise en charge de troubles des habiletés pragmatiques et des compétences métapragmatiques mais également, dans une dynamique plus globale, dans un objectif d'autonomisation du patient et d'accompagnement vers l'autoréalisation. De par le travail de reprise et d'enrichissement réalisé, le matériel Cinépragma nous semble intéressant afin d'aborder des thématiques variées tout en donnant au patient la possibilité de se placer dans une posture de participation active à sa prise en charge. Malgré les limites qu'il présente encore, cet outil se veut au plus proche de la réalité du terrain et des besoins dans le champ des habiletés pragmatiques. Ainsi, afin de poursuivre son élaboration, et de tendre à un matériel le plus pertinent possible, plusieurs projets sont en cours. De fait, à la suite des retours exprimés par le comité d'experts sur l'intérêt d'un tel matériel adapté à des enfants d'âge primaire DI, la création d'une version adressée à des sujets plus jeunes est en cours de réflexion. Ainsi, le concept pourrait être repris avec des situations et des exercices adaptés, ainsi qu'une plus grande représentation des enfants dans les vidéos. En

parallèle, un projet de validation du matériel nouvellement créé par le travail que nous avons effectué à venir est envisagé.

Ce matériel permet d'apporter une pierre à l'édifice qu'est la problématique de la cognition sociale de la personne en situation de handicap. Cette problématique est amenée à évoluer et à prendre une place croissante dans la société de par les mesures qui sont prises en sa faveur, mais aussi via le rôle joué par les institutions et les professionnels de santé qui interviennent en tant que pivot entre la société et le milieu protégé. Ainsi, c'est par l'insertion de la problématique d'insertion et de participation sociale au sein des prises en charge que commence la mise en place des stratégies qui vont permettre leur développement. Par ailleurs, ces questions ne sont pas à sous-estimer, car en plus de la problématique d'isolement social, le manque de participation sociale induit un risque accru de tendance dépressive et suicidaire (Girouard & Tassé, 2002). Leur impact s'étend également à la santé de ces personnes, directement en lien avec l'alimentation et le peu d'activités physiques pratiqué par les personnes DI, ce qui mène à une surreprésentation de l'obésité et des risques cardio-vasculaires (Bodde & Seo, 2009). Il est donc primordial de considérer tous les moyens possibles d'accompagner la personne en situation de handicap vers une plus grande autodétermination et une participation sociale la plus efficiente possible.

VIII. Glossaire

AAH: Allocation Adulte Handicapé

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

APES-ULg : Appui à la Promotion et l'Education pour la Santé – Université de Liège

APA: American Psychiatric Association

ARC: Association for Retarded Citizens

CIF : Classification Internationale du Fonctionnement

CIM-10 : Classification Internationale des Maladies (10^o révision)

DFT : Démence Fronto-Temporale

DI : Déficience intellectuelle

DSM-V : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5^o édition)

IIDRIS : Index International et Dictionnaire de la Réadaptation et de l'Intégration Sociale

LARIDI : LAboratoire de Recherche Interdépartementale en Déficience Intellectuelle

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

PIPSa-UNMS : Pédagogie Interactive en Promotion de la Santé – Union Nationale des Médecins Salariés

TDAH : Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

TC : Traumatisme Crânien

TED : Trouble Envahissant du Développement

TIS : Traitement de l'Information Sociale

ToM : Theory of Mind

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

IX. Table des matières

Introduction	1
I. Assises théoriques.....	2
<i>1. Inclusion et insertion sociale.....</i>	2
1.1 Définitions.....	2
1.2 Autodétermination.....	5
<i>2. Cognition sociale.....</i>	7
2.1 Traitement de l'Information Sociale	7
2.2 Interactions sociales et cercles sociaux	10
2.3 Adaptation et cognition sociale	14
<i>3. Déficience intellectuelle.....</i>	15
3.1 Prévalence et manifestations	15
3.2 Autodétermination chez le sujet DI.....	17
3.4 Participation sociale chez les personnes DI	20
3.5 Cognition sociale des DI	23
II. Problématique.....	28
III. Hypothèses	29
IV. Méthode.....	30
<i>1. Création de nouveaux films.....</i>	30
1.1 Biais soulevés à la suite du matériel initial	30
1.2 Réalisation des films	33
<i>2. Reprise du set d'activités.....</i>	35
2.1 Biais soulevés par le matériel initial	35
2.2 Création du nouveau set d'activités	36
<i>3. Soumission à un comité d'experts</i>	38
3.1 Constitution du comité	38
3.2 Diffusion du matériel et recueil des données	39
V. Analyse des résultats	39
<i>1. Résultats concernant les films</i>	39
<i>2. Résultats concernant le set d'activités.....</i>	45
VI. Discussion.....	48
<i>1. Points forts du matériel.....</i>	48
1.1 Retours qualitatifs	48

3.2 Intérêt porté par les professionnels.....	48
2. Limites du matériel	49
2.1 Liées aux films	49
2.1 Liées au set d'activités	50
3. Moyen de validation des hypothèses.....	51
3.1 Biais concernant le comité d'experts	51
3.2 Biais concernant le mode de récupération des données	51
4. Validation du matériel	51
4.1 Nécessité de validation.....	51
4.2 Possibilités d'ouverture	52
VII. Conclusion	52
VIII. Glossaire.....	54
IX. Table des matières.....	55
X. Bibliographie.....	57
XI. Annexes	68

X. Bibliographie

- Aguado, G., & Narbona, J. (1997). Lenguaje y deficiencia mental. In J. Narbona & C. Chevrié-Muller, *El lenguaje del niño* (p. 351;359). Barcelona: Masson.
- Akkerman, A., Kef, S., & Meininger, H. (2018). Job Satisfaction of People With Intellectual Disability: Associations With Job Characteristics and Personality. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 123*, 17;32.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.1.17>
- Astington, J. W. (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Consulté à l'adresse <https://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195159912.001.0001/acprof-9780195159912>
- Astington, J. W., & Edward, M. J. (2010). *Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants*. 6.
- Balle, M. (2015). *Autodétermination et autorégulation chez des adolescents présentant une déficience intellectuelle: entre caractéristiques environnementales et individuelles: l'apport des fonctions exécutives* (Psychologie). Université Charles de Gaulle, Lille III.
- Barisnikov, K., & Hippolyte, L. (2011). Batterie d'évaluation de la cognition sociale et émotionnelle. In *La théorie de l'esprit: Vol. Ire éd.* Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/la-theorie-de-l-esprit--9782804163235-page-125.htm>
- Baurin, C., & Nader-Grosbois, N. (2009). Évaluer la régulation émotionnelle, l résolution de problèmes socioémotionnels et les compétences sociales d'enfants présentant une déficience intellectuelle : Etude de cas. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 20*, 123-147.

- Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Nuccio, J. B., & Maas, F. (1993). Development of a theory of mind in individuals with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 98(3), 427-433.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/les-actes-de-langage-chez-l-enfant--9782130447528-page-173.htm?contenu=resume>
- Bernicot, J. (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant / Josie Bernicot, Alain Bert-Erboul* (2e édition mise à jour et augmentée.). Paris: In Press.
- Bertoux, M. (2016). Cognition sociale. *EMC - Neurologie*. [https://doi.org/10.1016/S0246-0378\(16\)65655-5](https://doi.org/10.1016/S0246-0378(16)65655-5)
- Bhasin, T. K., Brocksen, S., Avchen, R. N., & Van Naarden Braun, K. (2006). Prevalence of four developmental disabilities among children aged 8 years--Metropolitan Atlanta Developmental Disabilities Surveillance Program, 1996 and 2000. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries* (Washington, D.C.: 2002), 55(1), 1-9.
- Bidart, C. (2012). Réseaux personnels et processus de socialisation. *Idees économiques et sociales*, N° 169(3), 8-15.
- Blackstone, S., & Hunt Berg, M. (2003). *Social Networks: A Communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and their Communication Partners*. Consulté à l'adresse <https://www.amazon.com/Social-Networks-Communication-Inventory-Individuals/dp/1578617936>
- Bodde, A. E., & Seo, D.-C. (2009). A review of social and environmental barriers to physical activity for adults with intellectual disabilities. *Disability and Health Journal*, 2(2), 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2008.11.004>

- Bouchand, J. (2013). L'intégration sociale et professionnelle des personnes avec déficience intellectuelle : la place centrale des compétences adaptatives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 63(3), 167-184.
- Bracops, M. (2005). *Introduction à la pragmatique: les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée / Martine Bracops*. Bruxelles: De Boeck.
- Burge, P., Lysaght, R., & Eastern, S. (2007). *Public views on employment of people with intellectual disabilities*.
- Burt, R. S. (1995). Le capital social, les trous structuraux et l'entrepreneur. *Revue française de sociologie*, 36(4), 599-628. <https://doi.org/10.2307/3322448>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s. d.). Consulté 5 mai 2019, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/>
- Coenen, R. (2008). Les émotions sociales, une clé pour la délinquance ? *Journal du droit des jeunes*, N° 271(1), 25-27.
- Courbois, Y. (2016). *Transition à l'adolescence : effet du changement d'environnement sur l'autodétermination et l'adaptation comportementale de jeunes avec une déficience intellectuelle*. Consulté à l'adresse <https://www.cnsa.fr/recherche-et-innovation/resultats-de-recherche/autodetermination-chez-des-adolescents-presentant-une-deficience-intellectuelle>
- Cunningham, W. A., & Zelazo, P. D. (2007). Attitudes and evaluations: a social cognitive neuroscience perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(3), 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.12.005>
- Damasio, A. R. (2005). *Spinoza avait raison: joie et tristesse, le cerveau des émotions / Antonio R. Damasio ; traduit de l'anglais (États-Unis) par Jean-Luc Fidel*. Paris: Odile Jacob.

- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies: comment étudier les troubles de l'usage du langage / Virginie Dardier,... ; [préface de Josie Bernicot,...]*. Rosny-sous-Bois: Bréal éd.
- Delville, J., & Mercier, M. (1997). Sexualité, vie affective et déficience mentale. In *Questions de personne* (p. 145-157). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/sexualite-vie-affective-et-deficience-mentale--9782804124090-page-145.htm>
- Dessemontet, R. S. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative*. Université de Fribourg en Suisse.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face : Guidelines for research and an integration of findings*. New York: Pergamon Press.
- Finlay, W., & Lyons, E. (2001). *Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with mental retardation*. 13. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.13.3.319>
- Finlay, W., & Lyons, E. (2002). Acquiescence in Interviews With People Who Have Mental Retardation. *Mental retardation*, 40, 14-29. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0014:AIWPW>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0014:AIWPW>2.0.CO;2)
- Fontana-Lana, B., Oppliger, S., Laura Robles, M., & Gremaud, G. (2013). Interactions sociales d'adultes avec une déficience intellectuelle, à la lumière de l'approche sociologique de Goffman. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (4), 43-50.
- Forrester-Jones, R., Jones, S., Heason, S., & Di'Terlizzi, M. (2004). Supported Employment: a Route to Social Networks. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 199-208. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2004.00199.x>

- Forsé, M. (2008). Définir et analyser les réseaux sociaux. *Informations sociales*, n° 147(3), 10-19.
- Fuhse, J. A. (2015). Theorizing social networks: the relational sociology of and around Harrison White. *International Review of Sociology*, 25(1), 15-44.
<https://doi.org/10.1080/03906701.2014.997968>
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, no 22(4), 91-98.
- Girouard, N., & Tassé, M. J. (2002). Etude de la relation entre les comportements agressifs et les symptômes dépressifs et maniaques chez les adultes qui présentent une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13(2), 9.
- Golitin, C. (2014). *Déficience mentale et conscience psychocorporelle: atelier pratique de psychomotricité avec la danse comme médiation*. 89.
- Grimaud, L. (2012). Handicap : l'inclusion comme performance. *Empan*, n° 87(3), 55-62.
- Grossetti, M., & Godart, F. (2007). Harrison White : des réseaux sociaux à une théorie structurale de l'action. Introduction au texte de Harrison White Réseaux et histoires. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sociologies/233>
- Héroux, J., Julien-Gauthier, F., & Morin, S. (2011). *La tendance à l'acceptation et son impact sur l'intervention psychologique en déficience intellectuelle*. (32), 43-63.
- Inserm. (2016). *Déficiences intellectuelles / Inserm, Institut national de la santé et de la recherche médicale ; avec le soutien de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA)*. Paris] [Montrouge: INSERM EDP Sciences.

- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A., & Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, 4, 53-102. <https://doi.org/10.7202/1036838ar>
- Korf-Sausse, Si., & Araneda, M. (2017). *Handicap : une identité entre-deux*. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/handicap-une-identite-entre-deux--9782749257044.htm>
- La scolarisation des élèves en situation de handicap. (s. d.). Consulté 9 mai 2019, à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website: <https://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>
- Lachapelle, Y., Lussier-Desrochers, D., Caouette, M., & Therrien-Bélec, M. (2013). Expérimentation d'une technologie mobile d'assistance à la réalisation de tâches pour soutenir l'autodétermination de personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 96. <https://doi.org/10.7202/1021267ar>
- Lachavanne, A., & Barisnikov, K. (2013). Rééducation des compétences socio-émotionnelles pour des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 63(6), 345-352. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2013.09.002>
- Letonturier, É. (2005). Sociologie des réseaux sociaux et psychologie sociale: Tarde, Simmel et Elias. *Hermès, La Revue*, n° 41(1), 41-50.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.*
- Luftig, R. L., & Muthert, D. (2005). Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary

- high school vocational program. *Research in Developmental Disabilities*, 26(4), 317-325. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2003.08.001>
- Lunsky, Y. (2006). Individual Differences in Interpersonal Relationships for Persons with Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation - INT REV RES MENT RETARD*, 31, 117-161. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(05\)31004-4](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(05)31004-4)
- Marcellini, A. (2006). Déficiences et ritualité de l'interaction. Du corps exclu à l'éducation corporelle. *Recherches & éducations*, (11). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/387>
- Martin-Roy, S. (2019a). *Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active*. Consulté à l'adresse <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/33998>
- Martin-Roy, S. (2019b). *Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active*.
- Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit*. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/la-theorie-de-l-esprit--9782804163235.htm>
- Nader-Grosbois, N., Houssa, M., Jacobs, E., & Mazzone, S. (2016). Comment soutenir efficacement les compétences émotionnelles et sociales d'enfants à besoins spécifiques en milieu préscolaire et scolaire ? *Bulletin de psychologie*, Numéro 544(4), 295-315.
- Nader-Grosbois, N., & Thirion-Marissiaux, A.-F. (2011). *Développement de la ToM chez des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/la-theorie-de-l-esprit--9782804163235-page-183.htm>
- Normand-Guérette, D. (2012). *Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien*. Consulté à l'adresse

<https://www.puq.ca/catalogue/livres/stimuler-potentiel-apprentissage-des-enfants-adolescents-2244.html>

Pailler, J.-J. (2004). Spinoza avait raison. *Revue française de psychosomatique*, no 25(1), 165-172.

Pasquier, S. (2003). Erving Goffman : de la contrainte au jeu des apparences. *Revue du MAUSS*, no 22(2), 388-406.

Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I., & Fontaine, R. (2011). Métacognition et déficience intellectuelle chez l'enfant et l'adolescent : Effet d'un entraînement sur la résolution de problèmes. *Enfance*, (2), 225-244.

Portail d'information des maisons départementales des personnes handicapées MDPH. (s. d.). Consulté 18 mai 2019, à l'adresse <http://www.mdph.fr/>

Ravat, J. (2007). Actions, émotions, motivation : fondements psychologiques du raisonnement pratique. *Le Philosophoire*, n° 29(2), 81-95.

Rojahn, J., Esbensen, A. J., & Hoch, T. A. (2006). Relationships Between Facial Discrimination and Social Adjustment in Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 111(5), 366-377. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2006\)111\[366:RBFIDAS\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2006)111[366:RBFIDAS]2.0.CO;2)

Rondal, J.-A. (1999). Retards mentaux. In X. Seron (Éd.), *Troubles du langage* (Par J.-A. Rondal). Sprimont, Belgique: Mardaga.

Salbreux, R., & Misès, R. (2005). La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques. *Contraste*, N° 22-23(1), 23-47.

Sarrazin, C. (2012). À propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 93-101.

- Sarrazin, C. (2013). *Autodétermination et déficience intellectuelle: l'expérience d'une institution suisse, le village d'Aigues-Vertes*. Saint-Denis, France: Édilivre, impr. 2013.
- Schalick, W. O., Westbrook, C., & Young, B. (2012). Communication with Individuals with Intellectual Disabilities and Psychiatric Disabilities: A Summary of the Literature. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2159227>
- Scotland, J. L., Cossar, J., & McKenzie, K. (2015). The ability of adults with an intellectual disability to recognise facial expressions of emotion in comparison with typically developing individuals: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 41-42*, 22-39. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.05.007>
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2014). *Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle*. Consulté à l'adresse <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1104>
- Siksou, M. (2008). Georges Libman Engel (1913-1999). *Le Journal des psychologues, n° 260(7)*, 52-55.
- Sperber, D. (1989). *La pertinence: communication et cognition / Dan Sperber et Deirdre Wilson ; traduit de l'anglais par Abel Gerschenfeld et Dan Sperber*. Paris: les Éditions de Minuit.
- Spièce, C., Frérotte, M., Vandoorne, C., & Grignard, S. (2004). Créer un outil pédagogique en santé : guide méthodologique. Consulté 25 septembre 2018, à l'adresse <http://www.creerunoutil.be/>
- Thirion-Marissiaux, A.-F. (2008). *Etude comparative de la compréhension des émotions et des croyances chez des enfants présentant une déficience intellectuelle et tout-venant* (UCL - Université Catholique de Louvain). Consulté à l'adresse <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:20735>

- Thirion-Marissiaux, A.-F., & Nader-Grosbois, N. (2009). *Participation et responsabilités sociales: un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle*. Peter Lang.
- Timmons, J. C., Hall, A. C., Bose, J., Wolfe, A., & Winsor, J. (2011). Choosing employment: factors that impact employment decisions for individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(4), 285-299.
<https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.4.285>
- Tonnet-Vonken, I. (2018). *Cinépragma : scènes muettes filmées de la vie quotidienne pour la rééducation des habiletés pragmatiques; étude pilote auprès d'adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère* (Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie). Paul Sabatier, Toulouse.
- Treillet, V., Jourdan-Ionescu, C., & Blanchette, I. (2014). Compréhension des émotions et inhibition chez des enfants avec ou sans déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 25*, 97.
<https://doi.org/10.7202/1028216ar>
- Vonder, L. V., & Haelewyck, M.-C. (2009). Les apprentissages cognitifs dans l'enseignement spécialisé de types 1 et 2. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, N° 48*(4), 227-241.
- Wehmeyer, M., Hughes, C., Agran, M., Garner, N., & Yeager, D. (2003). Student-Directed Learning Strategies to Promote the Progress of Students with Intellectual Disability in Inclusive Classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 7*, 415-428.
<https://doi.org/10.1080/1360311032000110963>
- Wehmeyer, M. L. E., Brown, I., Percy, M., Fung, W. L. A., & Shogren, K. A. (2017). *A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities. Second Edition*. Brookes Publishing Company.

Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-Determination and Positive Adult Outcomes:

A Follow-up Study of Youth with Mental Retardation or Learning Disabilities.

Exceptional Children, 63(2), 245-255.

<https://doi.org/10.1177/001440299706300207>

XI. Annexes

Annexe 1 : Modèle de l'autodétermination de Whemeyers

Annexe 2 : Formulaire d'autorisation de droit à l'image et/ou de la voix pour personne majeure

Annexe 3 : Formulaire d'autorisation de droit à l'image et/ou de la voix pour personne mineure

Annexe 4 : Tableau des anciens et nouveaux films

Annexe 5 : Tableau de répartition des films par cercle social et leurs caractéristiques

Annexe 6 : Modifications apportées au set d'activités

Annexe 7 : Tableau par niveaux de compréhension de l'interlocuteur de Bernicot

Annexe 8 : Grille des films envoyée au comité d'experts

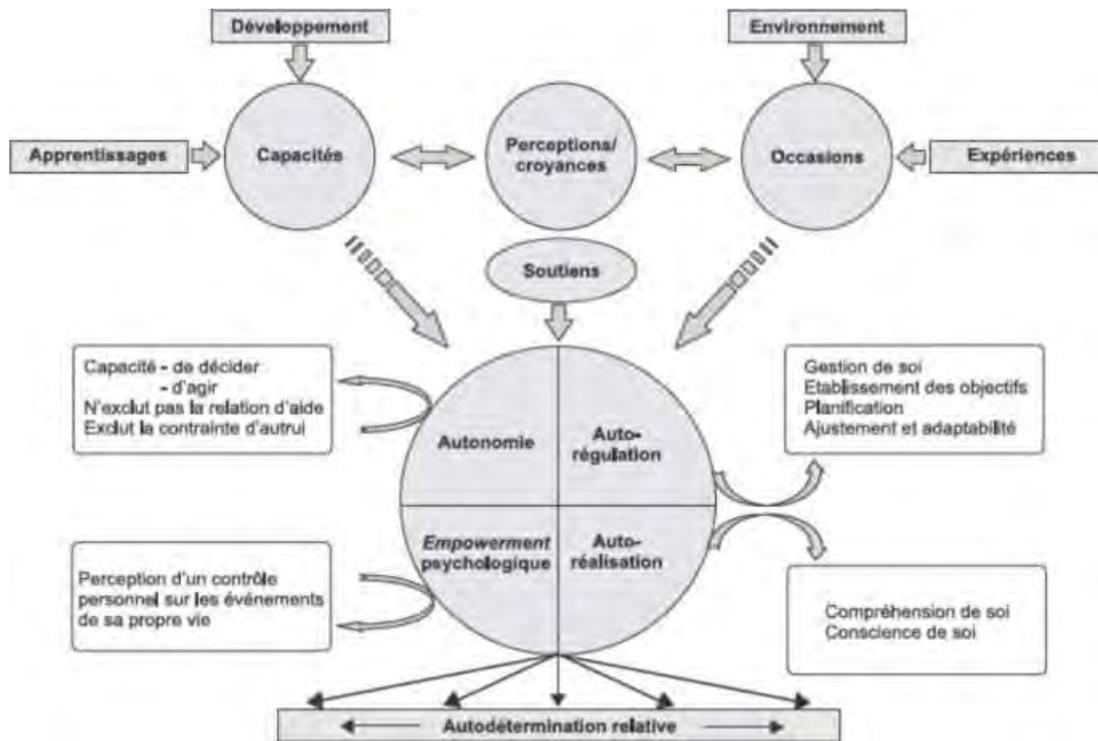
Annexe 9 : Grille du set d'activités envoyé au comité d'experts

Annexe 10 : Réponses du comité d'experts regroupées pour les films

Annexe 11 : Réponses du comité d'experts regroupées pour le set d'activités

Annexe 12 : Résumé

Annexe 1 : Modèle de l'autodétermination de Wehmeyer



Modèle fonctionnel de l'autodétermination de Wehmeyer, 1999

Annexe 2 : Autorisation de droit à l'image et/ou de la voix dans le cadre d'un mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités Cliniques d'Orthophonie

Objet : Autorisation de filmer et publier des images et/ou voix

Je, soussigné.e,

Nom :

Prénom:

Adresse :

...

Code

postal : Ville :

Téléphone : Email :

.....

Autorise, à titre gratuit Adélie Lafon, étudiante en 5^{ème} année d'études d'orthophonie à l'Université Toulouse II Paul Sabatier :

- à me filmer/et ou m'enregistrer lors de de la réalisation de mini-films dans le cadre de son mémoire de fin d'études

- à effectuer un montage, reproduire et diffuser ces images/enregistrements lors de projections à but non lucratif.

- à les graver sur DVD

Je peux me rétracter à tout moment, sur simple demande écrite à l'adresse email : **adelle.lafon@gmail.com**

Je m'engage à ne pas tenir responsable la personne ou structure précitée ainsi que ses représentantes et toute personne agissant avec sa permission pour ce qui relève de la possibilité d'un changement de cadrage, de couleur et de densité qui pourrait survenir lors de la reproduction.

Ce contrat est reconduit de manière tacite chaque année. La présente autorisation est personnelle et incessible et ne s'applique qu'aux supports explicitement mentionnés.

Je déclare avoir 18 ans ou plus et être compétent.e à signer ce formulaire en mon propre nom. J'ai lu et compris toutes les implications de cette autorisation.

Fait à

Le

Signature :

Annexe 3 : Autorisation de droit à l'image et/ou de la voix pour un.e mineur.e dans le cadre d'un mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités Cliniques d'Orthophonie

Objet : Autorisation de filmer et publier des images et/ou voix d'un.e mineur.e

Je, soussigné.e, (nom du parent/tuteur légal)

Nom :.....

Prénom:.....

Adresse :.....

...

Code

postal :.....Ville :.....

Téléphone :.....

Email :

.....

Autorise, à titre gratuit Adélie Lafon, étudiante en 5^{ème} année d'études d'orthophonie à l'Université Toulouse II Paul Sabatier :

- à filmer/et ou enregistrer(nom de l'enfant) lors de de la réalisation de mini-films dans le cadre de son mémoire de fin d'études

- à effectuer un montage, reproduire et diffuser ces images/enregistrements lors de projections à but non lucratif.

- à les graver sur DVD

Je peux me rétracter à tout moment, sur simple demande écrite à l'adresse email : **adelie.lafon@gmail.com**

Je m'engage à ne pas tenir responsable la personne ou structure précitée ainsi que ses représentantes et toute personne agissant avec sa permission pour ce qui relève de la possibilité d'un changement de cadrage, de couleur et de densité qui pourrait survenir lors de la reproduction.

Ce contrat est reconduit de manière tacite chaque année. La présente autorisation est personnelle et incessible et ne s'applique qu'aux supports explicitement mentionnés.

Je déclare avoir 18 ans ou plus et être compétent.e à signer ce formulaire en mon propre nom. J'ai lu et compris toutes les implications de cette autorisation.

Fait à

Le

Signature :

Annexe 4 : Anciens et nouveaux films

Anciens films	Nouveaux films
<p data-bbox="352 300 671 331">Film 1 : « Le bulletin »</p> <p data-bbox="225 353 799 651">Les parents d'un adolescent reçoivent par courrier le bulletin scolaire de leur enfant. Ils découvrent avec stupeur les mauvaises notes de leur fils. Très en colère, ils appellent alors leur enfant pour lui demander des explications. L'enfant tente de se justifier. La mère lui confisque son portable et le père le renvoie dans sa chambre.</p>	<p data-bbox="943 300 1273 331">Film 9 : « Le plombier »</p> <p data-bbox="823 353 1398 651">Une jeune femme constate que son évier fuit. Un plombier vient chez elle afin de procéder à la réparation. Après avoir resserré le siphon, il lui annonce le prix à payer, qu'elle trouve trop élevé. Il lui explique alors que c'est parce que c'est une intervention en urgence. Elle paye donc à contrecœur puis le plombier s'en va après l'avoir remerciée.</p>
<p data-bbox="328 669 695 701">Film 2 : « Perdue en ville »</p> <p data-bbox="225 723 799 1021">Une touriste perdue dans le centre de Toulouse demande son chemin à deux passants. Le premier passant, un joggeur, ne s'arrête pas pour l'aider. Le deuxième passant s'arrête et, après avoir regardé le plan avec la passante, lui donne les informations nécessaires pour la guider puis les deux personnages poursuivent chacun leur route.</p>	<p data-bbox="903 669 1318 701">Film 10 : « Tapage nocturne »</p> <p data-bbox="823 723 1398 1021">Lors d'une soirée chez une jeune femme, la fête bat son plein. La voisine vient alors sonner, excédée par le volume sonore au vu de l'heure tardive et demande à l'hôtesse de faire moins de bruit sous peine d'appeler la police. La jeune femme se confond en excuses et avertit ses amis qu'il va falloir baisser la musique. Ces derniers sont déçus.</p>
<p data-bbox="280 1032 743 1064">Film 3 : « Préparation du repas »</p> <p data-bbox="225 1086 799 1310">Une mère appelle sa fille pour qu'elle l'aide dans la préparation du repas du soir. Après avoir mis la table dans la salle à manger et peler quelques légumes, la fille, voyant sa mère très fatiguée, l'incite à s'asseoir et lui propose de finir la préparation du dîner.</p>	<p data-bbox="911 1032 1302 1064">Film 11 : « Choisir un film »</p> <p data-bbox="823 1086 1398 1579">Trois amis sont assis sur un canapé, pour choisir quel film ils vont regarder. Ils ont devant eux trois jaquettes de films : deux films d'horreur et un film romantique. Un des garçons et la fille veulent chacun regarder un film d'horreur différent. Ils argumentent en faveur de leur film de prédilection tandis que le deuxième garçon reste silencieux. Lorsqu'ils lui demandent son avis, il avoue ne pas apprécier de genre et propose plutôt le film romantique. La fille propose alors de regarder le film romantique pour que tout le monde soit content.</p>
<p data-bbox="264 1592 759 1624">Film 4 : « Rendez-vous amoureux »</p> <p data-bbox="225 1646 799 1915">Un jeune homme, assis sur un banc dans un parc, attend sa fiancée en retard pour leur rendez-vous. Très énervé, il lui téléphone à deux reprises pour savoir ce qu'elle fait. La jeune femme finit par arriver en courant puis s'excuse de son retard. Les deux s'amoureux s'éloignent bras dessus bras dessous.</p>	<p data-bbox="879 1592 1342 1624">Film 12 : « Les cadeaux de Noël »</p> <p data-bbox="823 1646 1398 2027">A Noël, deux sœurs ouvrent leurs cadeaux devant leurs parents. La première reçoit le jeu vidéo qu'elle voulait, elle est ravie et remercie son père. La deuxième ouvre son cadeau et découvre déçue que c'est un livre qui ne lui plaît pas. Sa mère tente de savoir si son cadeau lui fait plaisir et elle répond que oui sans conviction. Les deux sœurs contemplent leurs cadeaux respectifs, l'une avec joie et l'autre avec déception.</p>

Anciens films	Nouveaux films
<p>Film 5 : « Apporter son aide »</p> <p>Une femme marche péniblement dans la rue et porte avec difficulté son panier. Un passant s'arrête pour lui proposer son aide. Après avoir refusé, la vieille dame finit par accepter et le jeune homme lui porte son panier jusqu'à l'entrée de sa maison</p>	<p>Film 13 : « Entretien d'embauche »</p> <p>Deux candidats stressés patientent pour un entretien d'embauche. La recruteuse sort de son bureau et appelle le premier candidat. Elle lui fait passer un entretien dans son bureau puis ils ressortent tous les deux et il s'en va. La recruteuse appelle ensuite la deuxième candidate pour lui faire passer un entretien à elle aussi.</p>
<p>Film 6 : « Réveil difficile »</p> <p>Une mère réveille sa fille car celle-ci doit se préparer pour partir au lycée. L'adolescente a des difficultés à se réveiller et ne mange rien de son petit-déjeuner. Pour qu'elle se prépare plus rapidement, sa mère décide de lui brosser les cheveux puis va lui chercher son sac de cours. La jeune fille quitte ensuite la maison après avoir embrassé sa mère.</p>	<p>Film 14 : « Le vase cassé »</p> <p>Un adolescent se rend chez une amie. En se retournant, il casse un vase avec son sac. Les deux amis entreprennent de nettoyer mais la mère de la fille arrive et la gronde. Elle lui explique alors que c'est son ami qui a accidentellement cassé le vase et la mère se radoucit puis les aide à nettoyer les éclats de verre.</p>
<p>Film 7 : « Rencontre »</p> <p>Un jeune homme rencontre au parc une ancienne connaissance. Ils parlent un moment. Puis, l'un des hommes étant contraint par le temps, ils conviennent d'un rendez-vous ultérieur avant de se séparer.</p>	/
<p>Film 8 : « Chez l'opticien »</p> <p>Une femme entre chez un opticien pour acheter une paire de lunettes de soleil. Elle hésite beaucoup et met du temps pour son choix. Un deuxième client, entré après elle dans la boutique, commence à s'impatienter. Elle finit par se décider. L'opticienne l'invite à s'asseoir afin de lui donner quelques informations sur l'entretien des lunettes et procéder au règlement.</p>	/

Annexe 5 : Répartition des films par cercle social

Cercle 1 : les partenaires à vie												
	Emotions de base						Emotions sociales					
	Tristesse	Peur	Colère	Dégoût	Surprise	Joie	Honte	Jalousie	Culpabilité	Sympathie	Admiration	Gratitude
Bulletin de notes : Les parents d'un adolescent reçoivent par courrier le mauvais bulletin scolaire de leur enfant			X		X		X		X			
Cadeaux de Noël : Deux sœurs ouvrent leurs cadeaux	X			X	X	X		X		X	X	X
Réveil difficile Une mère réveille sa fille afin que celle-ci se rende au lycée			X	X								
Préparation du repas Une mère et sa fille préparent le repas du soir	X									X		X
Cercle 2 : les amis proches												
	Emotions de base						Emotions sociales					
	Tristesse	Peur	Colère	Dégoût	Surprise	Joie	Honte	Jalousie	Culpabilité	Sympathie	Admiration	Gratitude
Rdv amoureux : Un jeune homme attend sa fiancée en retard pour leur rendez-vous			X			X			X	X		
Choisir un film : Des amis essaient de		X								X		

choisir ensemble le film qu'ils vont regarder													
Le vase cassé Un garçon casse un vase chez une amie			X		X			X	X				
Cercle 3 : les connaissances													
	Emotions de base						Emotions sociales						
	Tristesse	Peur	Colère	Dégoût	Surprise	Joie	Honte	Jalousie	Culpabilité	Sympathie	Admiration	Gratitude	
Rencontre : Un jeune homme rencontre au parc une ancienne connaissance					X	X				X			
Fête trop bruyante chez les voisins : Une voisin vient sonner chez des amis qui font une fête nocturne trop bruyante pour leur demander de baisser le son			X			X	X		X				
Cercle 5 : les partenaires non familiers													
	Emotions de base						Emotions sociales						
	Tristesse	Peur	Colère	Dégoût	Surprise	Joie	Honte	Jalousie	Culpabilité	Sympathie	Admiration	Gratitude	
Perdue en ville Une touriste perdue dans le centre de Toulouse demande son chemin		X				X				X			X
Apporter son aide Un passant propose son aide à une vieille dame ayant des	X									X			X

difficultés à porter son panier												
Chez l'opticien Une femme entre chez un opticien pour acheter des lunettes de soleil			X							X		
Le plombier Une jeune femme dont l'évier est bouché fait appel à un plombier aux tarifs élevés		X	X		X							X
Entretien d'embauche: Un jeune homme stressé passe un entretien d'embauche		X								X		

Annexe 6 : Modifications apportées au set d'activités

<i>Ancien set</i>	<i>Nouveau set</i>
<p><u>Chapitre 1 : Que se passe-t-il ?</u></p> <p>1. Qu'as-tu compris de ce film ? Peux-tu me le raconter ?</p> <p>2. Je vais te proposer plusieurs résumés de l'histoire. Un seul parmi les quatre est juste. Tu dois me dire lequel et me dire pourquoi les autres ne peuvent pas être justes.</p> <p>3. Peux-tu imaginer un titre pour ce film ? Peux-tu m'expliquer pourquoi tu l'as choisi ?</p> <p>4. Je vais te proposer plusieurs titres de films. Tu devras choisir celui ou ceux qui conviennent le mieux et me dire pourquoi les autres ne conviennent pas.</p>	<p><u>Chapitre 1 : Que se passe-t-il ?</u></p> <p>1. Qu'as-tu compris de ce film ? Peux-tu me le raconter ?</p> <p>Ibis. (l'orthophoniste ne regarde pas de quel film il s'agit et l'enfant doit lui décrire jusqu'à ce qu'elle trouve) : Peux-tu me raconter le film que tu as vu pour que je retrouve duquel il s'agit ? → Niveau 2</p> <p>2. Je vais te proposer plusieurs résumés de l'histoire. Un seul parmi les quatre est juste. Tu dois me dire lequel et me dire pourquoi les autres ne peuvent pas être justes.</p> <p>3. Peux-tu imaginer un titre pour ce film ? Peux-tu m'expliquer pourquoi tu l'as choisi ?</p> <p>Si 3 non réussi,</p> <p>4. Je vais te proposer plusieurs titres de films. Tu devras choisir celui ou ceux qui conviennent le mieux et me dire pourquoi les autres ne conviennent pas</p>
<p><u>Chapitre 2 : Que disent-ils ?</u></p> <p>1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras inventer ce que disent les personnages.</p> <p>2. J'ai imaginé ce que peut dire ce personnage mais il y a des choses qui ne vont pas quand il parle. Qu'est-ce qui ne va pas ?</p>	<p><u>Chapitre 2 : Que disent-ils ?</u></p> <p>1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras inventer ce que disent les personnages.</p> <p>2. J'ai imaginé ce que peut dire ce personnage mais il y a des choses qui ne vont pas quand il parle. Qu'est-ce qui ne va pas? Pourquoi on ne peut pas dire ça à cette personne/dans cette situation ?</p> <p>3. (Après avoir visionné avec le son) Voilà plusieurs façons dont on pourrait exprimer la même chose : laquelle serait adaptée dans cette situation ? → Niveau 3</p>

<p><u>Chapitre 3 : Que ressentent-ils ?</u></p> <p>1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras dire ce que ressentent les personnages.</p> <p>2. Je vais te demander maintenant de poser sous chaque photo la ou les étiquette(s) « émotions/sensations » qui correspond(ent) le mieux.</p> <p>3. Je vais te proposer de mettre ensemble toutes les photos et les images qui représentent la même émotion. (Sélectionner dans différents matériels des représentations variées des émotions travaillées et les proposer au patient afin qu'il les trie)</p>	<p><u>Chapitre 3 : Que ressentent-ils ?</u></p> <p>1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras dire ce que ressentent les personnages.</p> <p>2. Je vais te demander maintenant de poser sous chaque photo la ou les étiquette(s) « émotions/sensations » qui correspond(ent) le mieux.</p> <p>3. Est-ce que tu peux imaginer d'autres situations dans lesquelles une personne pourrait ressentir la même chose ?</p>
<p><u>Chapitre 4 : Que peuvent-ils penser ?</u></p> <p>1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras me dire ce que peuvent penser les personnages et pourquoi.</p> <p>2. Je vais te proposer plusieurs possibilités sur ce que pensent les personnages. Certaines sont justes et d'autres non. Tu dois me dire lesquelles sont justes et me dire pourquoi les autres ne peuvent pas être justes.</p>	<p><u>Chapitre 4 : Que peuvent-ils penser ?</u></p> <p>1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras me dire ce que peuvent penser les personnages et pourquoi. (Si 1 non réussi)</p> <p>2. Je vais te proposer plusieurs possibilités sur ce que pensent les personnages. Certaines sont justes et d'autres non. Tu dois me dire lesquelles sont justes et me dire pourquoi les autres ne peuvent pas être justes.</p>
<p><u>Chapitre 5 : Que veulent-ils ?</u></p> <p>1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras me dire ce que veulent ou ne veulent pas les personnages et pourquoi.</p>	<p><u>Chapitre 5 : Que veulent-ils ?</u></p> <p>1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras me dire ce que veulent ou ne veulent pas les personnages et pourquoi. Tu devras me montrer quels sont les gestes qui t'aident à le savoir.</p>

<p><u>Chapitre 6 : Imaginer</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que faisaient les personnages avant la scène? 2. Que feront les personnages après la scène ? 3. Qu'est-ce qu'il pourrait se passer d'autre dans ce film ? 	<p><u>Chapitre 6 : Imaginer</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que faisaient les personnages avant la scène ? (propositions pour étayer la mise en pensée) 2. Que feront les personnages après la scène ? (propositions pour étayer la mise en pensée) 3. Qu'est-ce qu'il pourrait se passer d'autre dans ce film ? (propositions pour étayer la mise en pensée) 4. Parmi les propositions suivantes, laquelle est la plus probable si les choses s'étaient passées différemment ? Pourquoi ? → Niveau 5
<p>/</p>	<p><u>Chapitre 7 : Jouer</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imagine que tu es dans la situation de ce personnage et que je suis l'autre : qu'est-ce que tu pourrais me dire ? 2. Et si j'étais (inclure un autre cercle social), qu'est-ce que tu pourrais me dire de la même façon et qu'est-ce que tu devrais changer ? → Niveaux 1 et 4

Annexe 7 : Tableau par niveaux de compréhension de l'interlocuteur de Bernicot

Niveau	Comportement linguistique et communicatif
1	Gestion de la production des énoncés, par exemple corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur. En cas d'échec de la communication, l'enfant ne reformule pas l'énoncé, au mieux il répète mécaniquement.
2	Examen de l'effet produit par les énoncés, par exemple déterminer si l'auditeur a compris ou non et si non, reformuler son énoncé.
3	Test face à la réalité : décider si un énoncé est adéquat et sinon reformuler.
4	Apprentissage délibéré : être capable de faire des jeux de rôle, c'est-à-dire produire et reformuler des énoncés en fonction des caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant.
5	Prédire les conséquences des énoncés : juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou à une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage.
6	Réflexion sur la production d'un énoncé : par exemple expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage (paradigme de la fausse croyance)

Josie Bernicot, 1999

Annexe 8 : Grille des films envoyée au comité d'experts

Films	Emotions de base						Emotions sociales					
	Joie	Peur	Colère	Tristesse	Surprise	Dégoût	Honte	Culpabilité	Admiration	Gratitude	Jalousie	Sympathie
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												

Pour remplir le tableau, il suffit de cocher un X dans les cases correspondant aux émotions que vous pensez que le film met en jeu, par exemple :

Films	Emotions de base						Emotions sociales					
	Joie	Peur	Colère	Tristesse	Surprise	Dégoût	Honte	Culpabilité	Admiration	Gratitude	Jalousie	Sympathie
15			X		X		X		X	X		

Annexe 9 : Grille du set d'activités envoyé au comité d'experts

Les 6 niveaux de compréhension de l'état mental de l'interlocuteur énoncés par Josie Bernicot sont les suivants :

- **Niveau 1** : *Gestion de la production des énoncés* (corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur)
- **Niveau 2** : *Examen de l'effet produit par les énoncés* (déterminer si l'auditeur a compris ou non et reformuler si non)
- **Niveau 3** : *Test face à la réalité* (décider si un énoncé est adéquat, et si non, le reformuler)
- **Niveau 4** : *Apprentissage délibéré* (être capable de faire des jeux de rôle, soit produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant)
- **Niveau 5** : *Prédire les conséquences des énoncés* (juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage)
- **Niveau 6** : *Réflexion sur la production d'un énoncé* (expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage – paradigme de la fausse croyance, théorie de l'esprit)

Pour remplir le tableau, il suffit de cocher un X dans les cases correspondant au(x) niveau(x) de compréhension de l'état mental de l'interlocuteur que vous pensez que l'exercice met en jeu, par exemple :

Chapitre 1 : « Que se passe-t-il ? »						
	Niveau 1 <i>Gestion de la production des énoncés</i> (corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur)	Niveau 2 <i>Examen de l'effet produit par les énoncés</i> (déterminer si l'auditeur a compris ou non et reformuler si non)	Niveau 3 <i>Test face à la réalité</i> (décider si un énoncé est adéquat, et si non, le reformuler)	Niveau 4 <i>Apprentissage délibéré</i> (être capable de faire des jeux de rôle, soit produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant)	Niveau 5 <i>Prédire les conséquences des énoncés</i> (juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage)	Niveau 6 <i>Réflexion sur la production d'un énoncé</i> (expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage – paradigme de la fausse croyance, théorie de l'esprit)
1. Qu'as-tu compris de ce film ? Peux-tu me le raconter ?		X				

Niveaux de compréhension de l'état mental de l'interlocuteur de J. Bernicot

Chapitre 1 :
« Que se passe-t-il ? »

	Niveau 1 <i>Gestion de la production des énoncés</i> (corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur)	Niveau 2 <i>Examen de l'effet produit par les énoncés</i> (déterminer si l'auditeur a compris ou non et reformuler si non)	Niveau 3 <i>Test face à la réalité</i> (décider si un énoncé est adéquat, et si non, le reformuler)	Niveau 4 <i>Apprentissage délibéré</i> (être capable de faire des jeux de rôle, soit produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant)	Niveau 5 <i>Prédire les conséquences des énoncés</i> (juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage)	Niveau 6 <i>Réflexion sur la production d'un énoncé</i> (expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage – paradigme de la fausse croyance, théorie de l'esprit)
1. Qu'as-tu compris de ce film ? Peux-tu me le raconter ?						
(l'orthophoniste ne regarde pas de quel film il s'agit) : Peux-tu me raconter le film que tu as vu pour que je retrouve duquel il s'agit ?						
2. Je vais te proposer plusieurs résumés de l'histoire. Un seul parmi les quatre est juste. Tu dois me dire lequel et me dire pourquoi les autres ne peuvent pas être justes						
3. Peux-tu imaginer un						

titre pour ce film ? Peux-tu m'expliquer pourquoi tu l'as choisi?						
4. (Si 3 non réussi) Je vais te proposer plusieurs titres de films. Tu devras choisir celui ou ceux qui conviennent le mieux et me dire pourquoi les autres ne conviennent pas						
Chapitre 2 : « Que disent-ils ? »						
	Niveau 1 <i>Gestion de la production des énoncés</i> (corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur)	Niveau 2 <i>Examen de l'effet produit par les énoncés</i> (déterminer si l'auditeur a compris ou non et reformuler si non)	Niveau 3 <i>Test face à la réalité</i> (décider si un énoncé est adéquat, et si non, le reformuler)	Niveau 4 <i>Apprentissage délibéré</i> (être capable de faire des jeux de rôle, soit produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant)	Niveau 5 <i>Prédire les conséquences des énoncés</i> (juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage)	Niveau 6 <i>Réflexion sur la production d'un énoncé</i> (expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage – paradigme de la fausse croyance, théorie de l'esprit)
1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras inventer ce que disent les personnages.						
2. J'ai imaginé ce que peut dire ce personnage mais il y a des choses qui						

ne vont pas quand il parle. Qu'est-ce qui ne va pas? Pourquoi on ne peut pas dire ça à cette personne/dans cette situation ?						
3. (Après avoir visionné avec le son) Voilà plusieurs façons dont on pourrait exprimer la même chose : laquelle serait adaptée dans cette situation ?						
Chapitre 3 : « Que ressentent-ils ? »						
	Niveau 1 <i>Gestion de la production des énoncés</i> (corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur)	Niveau 2 <i>Examen de l'effet produit par les énoncés</i> (déterminer si l'auditeur a compris ou non et reformuler si non)	Niveau 3 <i>Test face à la réalité</i> (décider si un énoncé est adéquat, et si non, le reformuler)	Niveau 4 <i>Apprentissage délibéré</i> (être capable de faire des jeux de rôle, soit produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant)	Niveau 5 <i>Prédire les conséquences des énoncés</i> (juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage)	Niveau 6 <i>Réflexion sur la production d'un énoncé</i> (expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage – paradigme de la fausse croyance, théorie de l'esprit)
1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras dire ce que ressentent les personnages.						
2. Je vais te demander						

maintenant de poser sous chaque photo la ou les étiquette(s) « émotions/sensations » qui correspond(ent) le mieux.						
3. Est-ce que tu peux imaginer d'autres situations dans lesquelles une personne pourrait ressentir la même chose ?						
Chapitre 4 : « Que peuvent-ils penser ? »						
	Niveau 1 <i>Gestion de la production des énoncés</i> (corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur)	Niveau 2 <i>Examen de l'effet produit par les énoncés</i> (déterminer si l'auditeur a compris ou non et reformuler si non)	Niveau 3 <i>Test face à la réalité</i> (décider si un énoncé est adéquat, et si non, le reformuler)	Niveau 4 <i>Apprentissage délibéré</i> (être capable de faire des jeux de rôle, soit produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant)	Niveau 5 <i>Prédire les conséquences des énoncés</i> (juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage)	Niveau 6 <i>Réflexion sur la production d'un énoncé</i> (expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage – paradigme de la fausse croyance, théorie de l'esprit)
1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras me dire ce que peuvent penser les personnages et pourquoi.						

<p>2. (Si 1 non réussi) Je vais te proposer plusieurs possibilités sur ce que pensent les personnages. Certaines sont justes et d'autres non. Tu dois me dire lesquelles sont justes et me dire pourquoi les autres ne peuvent pas être justes.</p>						
<p>Chapitre 5 : « Que veulent-ils ? »</p>						
	<p>Niveau 1 <i>Gestion de la production des énoncés</i> (corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur)</p>	<p>Niveau 2 <i>Examen de l'effet produit par les énoncés</i> (déterminer si l'auditeur a compris ou non et reformuler si non)</p>	<p>Niveau 3 <i>Test face à la réalité</i> (décider si un énoncé est adéquat, et si non, le reformuler)</p>	<p>Niveau 4 <i>Apprentissage délibéré</i> (être capable de faire des jeux de rôle, soit produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant)</p>	<p>Niveau 5 <i>Prédire les conséquences des énoncés</i> (juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage)</p>	<p>Niveau 6 <i>Réflexion sur la production d'un énoncé</i> (expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage – paradigme de la fausse croyance, théorie de l'esprit)</p>
<p>1. Nous allons regarder ensemble quelques extraits du film. Tu devras me dire ce que veulent ou ne veulent pas les personnages et pourquoi. Tu devras me montrer quels sont les gestes qui t'aident à le</p>						

savoir.						
Chapitre 6 : « Imaginer... »						
	Niveau 1 <i>Gestion de la production des énoncés</i> (corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur)	Niveau 2 <i>Examen de l'effet produit par les énoncés</i> (déterminer si l'auditeur a compris ou non et reformuler si non)	Niveau 3 <i>Test face à la réalité</i> (décider si un énoncé est adéquat, et si non, le reformuler)	Niveau 4 <i>Apprentissage délibéré</i> (être capable de faire des jeux de rôle, soit produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant)	Niveau 5 <i>Prédire les conséquences des énoncés</i> (juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage)	Niveau 6 <i>Réflexion sur la production d'un énoncé</i> (expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage – paradigme de la fausse croyance, théorie de l'esprit)
1. Que faisaient les personnages avant la scène ? (avec propositions)						
2. Que feront les personnages après la scène ? (avec propositions)						
3. Qu'est-ce qu'il pourrait se passer d'autre dans ce film ?						
4. Parmi les propositions suivantes, laquelle est la plus probable si les choses s'étaient passées différemment ? Pourquoi ?						
Chapitre 7 :						

« Jouer »						
	Niveau 1 <i>Gestion de la production des énoncés</i> (corriger son propre langage spontanément et ajuster son langage à l'âge et au statut de l'interlocuteur)	Niveau 2 <i>Examen de l'effet produit par les énoncés</i> (déterminer si l'auditeur a compris ou non et reformuler si non)	Niveau 3 <i>Test face à la réalité</i> (décider si un énoncé est adéquat, et si non, le reformuler)	Niveau 4 <i>Apprentissage délibéré</i> (être capable de faire des jeux de rôle, soit produire et reformuler des énoncés en fonction de caractéristiques attribuées à des personnages à la place desquels se met l'enfant)	Niveau 5 <i>Prédire les conséquences des énoncés</i> (juger hors contexte si un énoncé est adapté à un locuteur donné ou une situation donnée, attribuer explicitement un état mental à un personnage)	Niveau 6 <i>Réflexion sur la production d'un énoncé</i> (expliquer pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles doivent être interprétées, expliquer l'attribution d'un état mental à un personnage – paradigme de la fausse croyance, théorie de l'esprit)
1. Imagine que tu es dans la situation de ce personnage et que je suis l'autre : qu'est-ce que tu pourrais me dire ?						
2. Et si j'étais (inclure un autre cercle social), qu'est-ce que tu pourrais me dire de la même façon et qu'est-ce que tu devrais changer ?						

Annexe 10 : Réponses du comité d'experts regroupées pour les films

Films	Emotions de base						Emotions sociales					
	Joie	Peur	Colère	Tristesse	Surprise	Dégoût	Honte	Culpabilité	Admiration	Gratitude	Jalousie	Sympathie
1 : Devoirs	X		XXX XX		XXX XXX	X	XX	XXX				
2 : Perdue	XXX	XXX		X						XXX XX		XX XX
3 : Repas	X	X	X	XXX X		X		X	X	XXX X		XX X
4 : Retard	XXX	X	XXX XXX				X	XXX XXX				XX
5 : Aide	X	X		XXX						XXX XXX		XX XX X
6 : Réveil		X	XXX XX	XX		XX XX						XX
7 : Rencontre	XXX XX		XX	X	XXX X		X		X		X	XX XX X
8 : Opticien	XX		XXX			X		X		X	X	XX XX X
9 : Plombier	XX	XXX	XXX XX		XXX XXX	X				XXX XX		
10 : Tapa ge	XXX XXX		XXX XXX	XX	X	XX	XX XX	XXX XXX			X	X
11 : Films	X	XXX X				X	XX			X		XX XX
12 : Noël	XXX XXX			XXX XXX	XXX XX	XX X			X	XXX XX	X X	XX
13 : Entr etien	XX	XXX XXX								X		X XX XX
14 : Vase	XX		XXX XXX	X	XXX XX		XX	XXX XXX				XX X

Annexe 11 : Réponses du comité d'experts regroupées pour le set d'activités

		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Chap. 1	1. Raconter le film	XXXXXX	XXXX		XX		
	2. Faire deviner	XXXX	XXXXXX	XX	XXX		
	3. Choisir résumé	XX	X	XXXXXX			XXXX
	4. Imaginer titre	XX	XXX	X	X	X	XXX
	5. Choisir titre	XX	XX	XXXXXX		XXX	XXXX
Chap. 2	1. Inventer dialogue	XXXX		X	XXXXXX		
	2. Dire ce qui ne va pas	XXXX		XXXX	X	XXXX	XXXXXX
	3. Avec son	XXX		XXXXXX		XXX	XXXXXX
Chap. 3	1. Ressentent quoi	XX	X		X	XXX	XXXX
	2. Etiquettes			X		XXXXXX	XX
	3. Imaginer le ressenti				XXX	XXXXXX	XXX
Chap. 4	1. Pensent quoi	XX	XXX		XXX	XX	XXX
	2. Choisir ce qu'ils pensent		X	XXXXXX	XX	XXXX	XXXXXX
Ch. 5	1. Veulent quoi	XX	XXX		XX	XXX	XXXXX
Chap. 6	1. Avant		X	XX	XXX	X	X
	2. Après		XX	XX	XXXX	XXX	
	3. Quoi d'autre	X	XX		XXXX	XXX	X
	4. Probable	X	XX	XXX	XX	XX	XXXXXX
Chap. 7	1. Jouer	XXXXXX	XXX		XXXXXX	XXX	
	2. Autre cercle social	XXXXXX	XX	XXXX	XXXXXX	XXX	XXXXXX

Annexe 12 : Résumé

Résumé

La déficience intellectuelle constitue une situation de handicap pour 1 à 2% de la population, qui les maintient dans une position d'isolement social, de faible participation sociale, et de faibles perspectives d'autoréalisation. Or, de bonnes compétences en cognition sociale permettent un effet positif sur ces problématiques. Nous avons donc repris et enrichi le matériel de rééducation des habiletés pragmatiques Cinépragma afin de le rendre plus axé sur la cognition sociale. Notre travail a consisté en la création de nouveaux mini-films afin de balayer un plus large spectre d'émotions sociales et de situations par cercles sociaux ainsi qu'en une reprise du set d'activités dans la perspective de travailler plus spécifiquement les compétences métapragmatiques, qui sous-tendent une bonne adaptation sociale et favorisent donc la cognition sociale. Le matériel nouvellement créé a ensuite été soumis à un comité d'experts afin de vérifier la validité des modifications apportées.

Mots-clés: trouble de la pragmatique du langage, déficience intellectuelle légère, instruction par la vidéo, cognition sociale, compétences métapragmatique, autodétermination

Abstract

1 to 2 % of the population has intellectual disability. It maintains them in a position of social isolation, low social engagement, and low perspectives of self-determination. However, social cognition skills allow for a positive effect on these issues. With that goal in mind, we enriched the therapy equipment Cinépragma to make it more focused on social cognition. Our work consisted in the creation of new mini-movies to support a broader range of social emotions and situations (per social circle), and an adaptation of the manual with the goal of specifically working on metapragmatic skills, that are the basis for a good social adaptation and favor social cognition. The newly created material was then reviewed by a comity of experts to assert the validity of the changes we made.

Key words: pragmatic language impairment, mild intellectual disability, video instruction, social cognition, metapragmatic skills, self-determination