

**Le rôle des capacités communicatives dans l'acquisition de
la « T.O.M » chez les enfants atteints d'autisme**

**The role of communication skills in the acquisition of "T.O.M" to
children with autism**

Radjaa TRARI MEDJAOUÏ* رجاء تراري مجاوي radjaa.trari@univ-sba.dz	Psychologie Clinique	Université Djilali LIABES SIDI BEL ABBES -Algérie Laboratoire de recherches psychologiques et pédagogiques
Linda ABDERRAHIM ليندة عبد الرحيم linda.abderrahim@univ-sba.dz	Psychologie Clinique	Université Djilali LIABES SIDI BEL ABBES-Algérie-

Réception: 08/09/2021

Acceptation :10/04/2022

Publication : 05/05/2022

Résumé: Cet article a pour objectif d'étudier le lien entre les capacités communicatives et l'acquisition de la théorie de l'esprit dans le cas du trouble autistique. À travers notre échantillon, nous avons examiné les compétences communicatives ainsi que le développement de la théorie de l'esprit chez ces enfants autistes et ce, en utilisant l'échelle de la Vineland et les épreuves de la compréhension émotionnelle.

L'étude sur terrain nous a mené à conclure que la capacité communicative détermine les différences dans l'acquisition des performances à la théorie de l'esprit chez les enfants atteints d'autisme.

Mots clés : Compétences communicatives ; Théorie de l'esprit « T.O.M » ; Acquisition, Développement ; Autisme.

Abstract: The purpose of this article is to study the link between communicative skills and the acquisition of theory of mind in the case of autistic disorder. Through our sample, we examined the communicative skills as well as the development of the theory of mind in these autistic children using the Vineland the Pep3 and the tests of emotional understanding. The

* Auteur correspondant: radjatrari@yahoo.com

field study led us to conclude that communicative ability determines the differences in the acquisition of theory of mind performance in children with autism.

Keywords: Communicative skills; "T.O.M" Theory Of Mind; Acquisition; Development; Autism.

1. Introduction:

L'autisme est un trouble neuro-développemental caractérisé par l'altération dans les sphères du développement: social, verbal, cognitif, émotionnel et postural.

L'hypothèse de Baron-Cohen en 1995 de trois symptômes de l'autisme (les anomalies du développement social, du développement de la communication et du jeu symbolique) résulte d'un déficit de la lecture des états mentaux, c'est à dire d'un déficit de la théorie de l'esprit.

La capacité des enfants de s'entendre avec d'autres personnes et de voir les choses de leur point de vue relève de la cognition sociale (Janet Wilde Astington & Margaret J. Edward, 2010). Ces chercheurs considèrent que la base de cette capacité cruciale repose sur le développement de la théorie de l'esprit. Cette théorie se rapporte à notre compréhension des gens en tant qu'êtres fonctionnant avec un mental, chacun ayant ses propres états mentaux – tels que ses pensées, ses désirs, ses raisons et ses sentiments. L'être humain se sert de la théorie de l'esprit pour expliquer son propre comportement face aux autres, en leur disant ce qu'il pense et veut. Il interprète aussi les paroles et le comportement des gens en leur imputant des intentions et des pensées.

Les enfants atteints d'autisme acquerraient cette capacité à un âge plus tardif que les enfants normaux sans pour autant arriver à un niveau de compréhension équivalent à celui d'adultes normaux. Nous supposons que les compétences communicatives tel que: attention conjointe, pointée, imitation, pratique de conversation ont un impact sur les performances des enfants atteints d'autisme à la théorie de l'esprit.

Dans notre recherche, on a été intéressé par l'étude du profil développemental spécifiant le niveau de développement verbal et non verbal dans l'autisme par rapport aux performances de la théorie de l'esprit.

Notre travail de recherche s'est basé sur la question centrale suivante:

Est-ce que les compétences communicatives déterminent les performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit ?

2. La méthodologie de recherche

Dans le but de tester les performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit, nous avons présenté aux enfants autistes de notre échantillon des épreuves de la compréhension émotionnelle. Dans le choix de nos épreuves nous nous sommes inspirés du guide pratique « apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres ».

2.1. Echantillon

L'étude a été réalisée sur un échantillon de 12 enfants autistes dont 7 garçons et 5 filles leur moyenne d'âge est 33.66 mois, qui sont diagnostiqués selon les critères de DSM 4 et la CIM-10 et évalués au moyen de la CARS, L'ADI-R, l'ADOS.

Nous avons réparti les enfants autistes de notre échantillon en deux groupes, un groupe identifié qu'un groupe d'enfant autiste communiquant et un autre autant qu'un groupe d'enfant autiste non communiquant. Nous nous sommes basés dans notre répartition des enfants autistes sur notre propre observation et à l'aide des précisions des évaluations des enfants autistes en s'appuyant sur l'attention conjointe, le pointé, présence des gestes conventionnels, pratique de conversations comme un moyen de la communication.

2.2. Outils de la recherche :

Nous allons présenter nos outils de notre recherche dans ce qui suit.

✓ L'échelle de comportement adaptatif de Vineland:

L'âge verbal est apprécié à l'aide de l'échelle de comportement adaptatif de Vineland ou VABS (Sparrow, S. S, Balla, D. A, & Cicchetti, D. V, 1984). Cette échelle évalue le niveau d'adaptation des enfants dans les domaines fonctionnels de la communication, de la socialisation, de la motricité dans la vie quotidienne. Elle permet aussi de calculer un score total composite. L'évaluation se fait à l'aide d'un entretien semi-directif d'un professionnel avec les parents. Les qualités métrologiques de l'échelle sont bonnes et figurent dans le manuel américain, les normes américaines de la Vineland Adaptative Behavior Scale sont utilisables pour la population française, il existe un étalonnage spécifique pour la population avec autisme (Grimm-Astruc, C, 2010).

✓ Les épreuves de la compréhension émotionnelle :

Ce sont des épreuves inspirées du guide pratique « apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres », qui testent les performances de la théorie de l'esprit, à travers la compréhension émotionnelle qui est décrite en 4 niveaux qui invite l'enfant à reconnaître les expressions faciales sur les photographies et des dessins stylisés, passant à la prédiction de l'émotion produite par des situations, ensuite l'identifier de l'émotion d'un autre à travers le souhait /désir, et finalement de deviner quel sera le sentiment d'une personne mise en scène, selon qu'il croit de son souhait sera réalisé ou pas (Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J, 2010).

2.3. Démarche

Le matériel consiste des planches et de vignettes en noir et blanc préparées en carton et plastifiées. Dans notre démarche expérimentale nous avons suivi les consignes du guide pratique (Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J, 2010) dans la présentation de nos épreuves qui est réparties en 4 niveaux de passation.

- Le premier niveau (N1) s'agit de tester la reconnaissance des expressions faciales sur des photographies et des visages schématisés, pour ce niveau nous avons préparé huit vignettes dont quatre photographies de personnes en noir et blanc exprimant les expressions de joie, de peur, de tristesse et de colère; et quatre dessins de visages schématisés en noir et blanc d'expressions associées aux précédentes exprimant les expressions de joie, de peur, de tristesse et de colère.

En suivant la consigne suivante :

On présente au premier temps les vignettes de photographies on dit à l'enfant : « Maintenant nous allons regarder des visages qui nous indiquent comment ces personnes se sentent », ensuite en lui pose la question suivante : « Peux-tu me montrer le visage qui montre la joie /la tristesse/la peur/la colère »

Après nous montrons à l'enfant les vignettes de visages schématisés et on dit à l'enfant : « nous allons regarder des dessins de visages schématisés qui nous indiquent comment les personnes se sentent ».

Puis on lui pose la question : « peux-tu toucher le visage qui montre la joie/la tristesse/la peur/et la colère ».

- Le deuxième niveau (N2) consiste l'implication d'un jeu de quatre dessins de visages schématisés et un jeu des planches d'images représentant une variété de contextes sociaux émotionnels.

L'enfant va devoir interpréter le contexte social et émotionnel de l'image qui lui est soumise, et prédire l'expression émotionnelle que le personnage devrait avoir dans ces circonstances. Les situations sont censées déclencher la peur, la joie, la tristesse, ou la colère. Parfois il existe une réponse alternative possible (par exemple, quelques-unes des situations censées déclencher la tristesse peuvent aussi initier des réponses de colère) et, si c'est le cas, on doit utiliser notre propre jugement pour estimer si la réponse proposée par l'enfant est correcte ou non.

Pour évaluer l'émotion générée par la situation, on prend une histoire contextuelle pour chacune des émotions présentées, soit quatre images différentes.

- Le troisième niveau (N3) consiste un jeu de planches d'images révélant une variété de situations fournissant un contexte social et émotionnel à un personnage. L'enfant doit interpréter ce contexte social et émotionnel de l'image puis prédire l'émotion ressentie par le personnage. Les situations sont en mesure d'évoquer la joie ou la tristesse.

Pour évaluer l'émotion basée sur le désir, on a pris quatre histoires (deux qui expriment le désir satisfait et deux autres qui expriment le désir non satisfait) parmi les 24 histoires dans le guide pratique, chaque histoire est exprimée à l'aide de deux images.

Après avoir décrit les deux images de l'histoire, on demande simplement à l'enfant « comment (personnage) se sent-il ? Ressent-il de la joie ou de la tristesse ? »

- Et dans le quatrième (N4) et le dernier niveau évalue l'identification des émotions basées sur des croyances, il ya trois images qui retracent une histoire, chaque histoire fournit un contexte social à l'enfant. La première image montre la réalité de la situation, la deuxième image montre ce que veut le personnage d'un côté de la planche son désir et de l'autre côté il ya sa croyance ; ces deux éléments sont représentés par deux petites images en noir et blanc qui sont insérées dans cette deuxième image. La troisième image représente le dénouement de l'histoire tel qu'il est révélé au personnage.

Dans les 2^{ème} et 3^{ème} images, les traits du visage du personnage ne sont pas dessinés. L'enfant doit ainsi montrer l'expression faciale que devrait avoir ce personnage dans ces circonstances. Deux images en noir et blanc de visages schématisés (de la joie et de la tristesse) sont mis à la disposition de l'enfant pour indiquer l'émotion qu'il choisit attribuer au personnage.

A ce niveau l'enfant doit interpréter le contexte socio-émotionnel de l'image puis prédire qu'elle sera l'expression émotionnelle du personnage en situation. Les différentes situations sont de nature à provoquer soit la tristesse soit la joie. Les émotions dépendent du fait que les croyances et les désirs coïncident ou se sont en conflit.

Cotation : Les réponses des enfants sont codées en réussite par (01) et en échec par (0), et le nombre total de réussite constitue le score obtenu, le maximum 20.

Durée de passation : les épreuves s'applique d'une façon individuelle, et prend d'environ 30 minutes de passation.

3. Cadre théorique de la recherche

3.1. L'autisme

Tableau 1. Le concept de l'autisme à travers les manuels diagnostiques DSM :

DSM-4 (1994)	DSM-5 (2013)
<p>Cette version définit l'autisme et ses troubles associés comme des « troubles envahissants du développement » (TED), cette catégorie comportait cinq sous-types de l'autisme à savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> les troubles autistiques, le syndrome d'asperger, le trouble dés-intégratifs de l'enfance, les troubles envahissants du développement non spécifiés, le syndrome de « Rett ». <p>Cette définition du DSM-4 était caractérisée par la triade de symptômes qui sont les suivants (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 1994)</p> <ul style="list-style-type: none"> Trouble de la réciprocité sociale. Trouble du langage/de la communication. Répertoire d'activité et d'intérêts restreints et répétitif. 	<p>Le DSM-5 a remplacé les 04 sous-types cités en DSM-4 par la catégorie générale « troubles du spectre autistique » (TSA).</p> <p>Le syndrome de « Rett » ne fait désormais plus partie du système de classification. Le DSM-5 ne fait pas la distinction entre les différents sous-types mais spécifie 03 degrés de sévérité des symptômes ainsi le niveau de soutien nécessaire.</p> <p>Dans le DSM-5, seules deux catégories de symptômes subissent :</p> <ul style="list-style-type: none"> Troubles de la communication sociale (les problèmes sociaux et de communication sont combinés), Comportement restreint et répétitif. <p>Ces deux catégories de symptômes, comportent les mêmes éléments que dans le DSM-4, à l'exception de deux changements importants :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les « troubles/retard du langage » ne font

	<p>plus partie de cette catégorie de symptômes dans DSM-5,</p> <p>Le symptôme clinique « sensibilité inhabituelles aux stimuli sensoriels » qui n'apparaissait pas dans le DSM-4 fait désormais partie de la catégorie.</p>
--	---

Source: réalisé par les chercheurs à travers (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux DSM 5, 2013) & (DSM-4, 1994)

3.2. La communication verbale et non verbale dans le cas du trouble autistique

Le développement langagier est souvent retardé et de nature inhabituelle. Les enfants atteints d'autisme peuvent ne pas parler, dire seulement quelques mots ou parler de façon étrange. Leurs productions langagières, même lorsqu'elles sont correctes sur le plan formel, ne servent pas ou peu à communiquer, ainsi que pour le développement gestuel, les enfants autistes présentent généralement une absence ou un retard. Certains ont les capacités d'attribuer une valeur symbolique normale aux mouvements des mains, aux postures, aux mimiques, et peuvent ainsi communiquer par le langage gestuel (Fouodon, N, 2008).

Dans le cas du trouble autistique les fonctions de communication sont altérées au niveau de l'attention conjointe, de l'imitation et du langage, et résultent les caractéristiques suivantes :

- Une absence ou retard de langage (ou arrêt parés un début de langage).
 - Une incapacité à communiquer, soit par la parole soit par le geste soit par des mimiques.
 - Une compréhension très limitée ou très particulière.
 - Des difficultés à imiter les expressions du visage ou certains gestes comme pointé, applaudir, ou saluer.
 - Une absence de réponses face aux tentatives de communication d'autrui.
 - Des anomalies de forme, de contenu du langage : tendance à répéter ce qu'ils entendent, écholalies immédiates ou différées (répétitions de phrases, de jingles ...etc.).
 - Le langage utilitaire présent mais limité (demande d'objets, de nourriture, d'attention...).
- Alors que le langage est peu utilisé pour des interactions sociales appropriées à l'âge.
- Prosodie particulière (absence d'intonation appropriée).

➤ Des difficultés à utiliser les prônoms personnels de façon adaptée « tu » à la place de « je ».

3.3 Le Concept de la théorie de l'esprit

On parle de « théorie » : parce que les états mentaux dont il est question ne sont pas directement observables et que ce système peut être utilisé pour prédire les comportements d'autrui.

Le terme "théorie de l'esprit" (theory of mind, ou ToM) a été utilisé en premier par Premack & Woodruff (1978) pour se réfère au fait que les sujets ont tendance à attribuer des états psychologiques intentions, désirs et connaissances à soi-même et à autrui. Il est désormais rentré dans la terminologie courante pour se référer à ce domaine du savoir psychologique qui capte la capacité à attribuer des états mentaux, intentions, désirs et connaissances, à soi-même et à autrui, de voir les siens comme possiblement différents de ceux des autres, et d'en tirer les conséquences qui vont retentir sur son propre comportement et sur l'interprétation du comportement d'autrui (Lazul, S, 2010).

Capacité d'un individu à attribuer des états mentaux (comme la pensée, les croyances, les sentiments et les désirs) aux autres et à soi-même. Elle signifie que l'on interprète un acte humain selon la théorie (non explicite) que les pairs ont un esprit et ne sont pas des machines. Elle constitue une étape fondamentale et nécessaire pour un développement normal des capacités sociales (Edy Veneziano, 2010, 91)

L'étude du monde mental d'autrui a eu un essor considérable avec la mise en place de situations dites de "fausse croyance" ou de "transfert inattendu" (voir Wimmer & Perner, 1983). Dans cette situation l'enfant doit prédire où le personnage (un enfant appelé Maxi) va chercher le chocolat qu'il avait laissé à un endroit où il ne se trouve plus en réalité (il a été déplacé en son absence). La question qu'on pose à l'enfant est une question de prédiction d'action ("où Maxi va-t-il chercher le chocolat?") qui ne contient nullement des termes se référant à des états mentaux comme "croire" ou "penser". Jusqu'à l'âge de 4 ans, la plupart des enfants disent que Maxi cherchera le chocolat là où il se trouve et non là où sa croyance devrait le situer, n'attribuant ainsi pas à Maxi une représentation mentale différente de la vraie localisation du chocolat. Par contre, à partir de 4-5 ans, la plupart des enfants prédisent que Maxi cherchera le chocolat à l'endroit où il l'avait mis et non là où il se trouve, attribuant à Maxi une représentation mentale de la localisation du chocolat qui est fonction de sa connaissance à lui, différente de la réalité (Edy Veneziano, 2015, 121).

La théorie de l'esprit est référencée dans la littérature sous différentes acceptions telle que : mentalisation, lecture des états mentaux, prise de perspective, empathie ou encore compréhension sociale.

3.4. La théorie de l'esprit dans le cas du trouble autistique :

Selon Baron-Cohen, les modules de détection du regard et d'intentionnalité ne sont pas atteints dans l'autisme. En revanche, les personnes autistes présenteraient un déficit massif du fonctionnement du mécanisme de TOM. En fait il distingue deux sous-groupes d'autisme : un sous-groupe présentant un déficit de SAM et TOM, et un autre sous-groupe présentant un déficit uniquement de TOM. Il précise que certaines personnes autistes ne souffrent pas d'une absence totale de la théorie de l'esprit, mais plutôt d'un retard dans le développement de cette capacité sans pour autant jamais atteindre le niveau de maturité (ce qui expliquerait que certains réussissent les tâches simples de fausse croyance.) (Fooudon, N, 2008)

Depuis les données expérimentales, des expériences principales (celle de Baron-Cohen, Leslie qui ont adapté le paradigme de fausse croyance de Wimmer et Prener, (Wimmer, H., & Perner, J, 1983) des difficultés de la théorie de l'esprit chez les autistes ont été démontrées dans de nombreuses études reposant sur des paradigmes divers, adaptés à l'âge mental et explorant des états mentaux variés et autres que la fausse croyance. Par exemple les enfants autistes ont des difficultés à distinguer des évènements physiques et mentaux, à comprendre que des émotions peuvent être la conséquence d'états mentaux complexe (tels que des croyances), à comprendre la tromperie. Leur lexique de terme référant à des états mentaux (comme penser, savoir, espérer, souhaiter) est limité, tant sur le plan expressif que sur le plan réceptif (en reconnaissance). Ils ont des difficultés à inférer des états mentaux à partir de la direction et de l'expression du regard, ils sont peu capables de jeux symboliques et de faire semblant.

A partir de ces données, l'hypothèse d'un déficit spécifique et primaire dans la capacité de théorie de l'esprit chez l'enfant autiste à été proposée. Un tel déficit permettrait de rendre compte des principaux troubles des relations sociales, de la communication et de symbolisation observés dans l'autisme.

Si les personnes autistes ne saisissent pas l'effet de leur comportement sur celui d'autrui, s'ils n'ont pas conscience que les autres et eux-mêmes sont des êtres capables de mentalisation,

alors leurs interactions sociales seront entravées. Cependant tout le champ des interactions sociales n'est pas forcément atteint : seuls les comportements sociaux nécessitant la mentalisation seraient perturbés (Thommen, E., Brigitte, C.-N., Guidoux, A., & Wiesendanger, S, 2014).

Le problème de langage observé dans l'autisme concernant principalement le domaine de la communication et les aspects pragmatiques du langage. Ceux-ci peuvent s'expliquer par une incapacité à comprendre le sens du message et les intentions du locuteur. Ainsi les personnes autistes ont des difficultés importantes à comprendre les métaphores ou l'ironie et ont tendance à tout prendre au sens de la littérature.

Le déficit de symbolisation serait la conséquence d'une difficulté à attribuer et à représenter des états mentaux non directement en lien avec la réalité et même opposés à la réalité.

4. Interprétation des résultats

Le traitement de nos résultats était fait au moyen du logiciel SPSS, nous avons utilisé le test « T-student » dans la comparaison intergroupe d'enfants autistes communiquant et non communiquant, et l'analyse factorielle en composantes principales, à deux facteurs avec rotation Varimax pour spécifier les liens d'influences entre les facteurs développementaux et le développement de la théorie de l'esprit, et dans le but de décrire ces liens d'influence nous avons utilisé une analyse descriptive.

Tableau 2. Résultats de la Comparaison de « T » inter groupe d'enfants autistes.

variable explicative et à expliquée	N1 (moyenne) écart type	N2 (moyenne) écart type	N3 (moyenne) écart type	N4 (moyenne) écart type	compréhension émotionnelle (moyenne) écart type	variable de N
enfant autiste communiquant	(4) 1.82	(1.5) 0.78	(2.7) 0.75	(3) ; 1	(11.4) ; 2.82	7
enfant autiste non communiquant	(2.4) ; 2.30	(1) ; 0.70	(1.8) ; 0.83	(3) ; 1	(6.2) ; 3.49	5
P	0.2	0.2	0.8	0.0	0.02*	

Source: (Réalisé par les chercheurs)

$P \leq 0.05$, * : significativité

(N1: reconnaissance des expressions faciales sur les photographies et les visages schématisés, N2: identification des émotions provoquées par des situations, N3: identification des émotions basées sur les désirs, N4: identification des émotions basées sur les croyances). (T: totale de réussite, la compréhension émotionnelle).

Les résultats de comparaison intergroupe enfant autiste communiquant et non communiquant, montrent qu'il existe une différence significative ($p:0.02$) entre les deux groupes d'enfant autistes uniquement au niveau de l'identification des émotions basées sur les croyances car c'est un niveau d'épreuves qui demande plus de capacité cognitive d'après la complexité du type d'état mentaux, ce qui résulte la différence significative entre les deux groupes d'enfants autistes dans la compréhension émotionnelles, donc la capacité communicative détermine les différences entre les enfants autistes.

Le traitement et l'analyse statistique des résultats de la comparaison intergroupes d'enfant autiste communiquant et enfant autiste non communiquant a révélé une différence significative dans la réussite aux tâches de la compréhension émotionnelle, donc notre hypothèse été confirmée par notre étude et par rapport aux résultats de nos études précédentes qu'on a présenté dans notre revue de la littérature.

Ce constat nous permet de conclure que les compétences communicatives (attention conjointe, pointage, imitation, pratique de conversation...). Sont en étroite avec le développement des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit, et que ces compétences communicatives existent comme des prés requis à l'acquisition des théories de l'esprit, cet ensemble de compétences précède la compréhension des états mentaux et des intentions chez les enfants autistes et manifeste nécessaire au développement de cette capacité.

5. Conclusion

Dans notre traité, nous avons été intéressées d'étudier le rôle des compétences communicatives (attention conjointe, pointée, imitation, pratique de conversation) dans l'acquisition de la théorie de l'esprit en se référant par le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants par rapports aux particularités du développement de cette capacité dans le trouble autistique.

Nos résultats de recherche nous permis de déduire que le profil de développement de la théorie de l'esprit chez les enfants atteints d'autisme se fait d'une manière similaire à celle des enfants ordinaires, mais il est marqué par un retard de développement dans l'âge chronologique et des différences dans l'acquisition des performances de la TOM, dans la compréhension et la manipulations des états mentaux qui se déterminent par les fonctions communicatives (attention conjointe, pointé, imitation, pratique de conversation..) acquis par l'enfants autiste. On a conclu que c'est le niveau du développement de la communication verbale et non verbale qui permet la mise en place des performances des enfants autistes à la théorie de l'esprit, et le développement de la pensée logique ; et pour le développement verbal il permet l'accès à la capacité de la théorie de l'esprit.

Ceci nous mène a confirmer que dans le cas du trouble autistique, le développement de la capacité de la théorie de l'esprit est influencé par la symptomatique du trouble, qui a un impact sur l'évolution de l'enfant et explique le retard du développement chez les enfants autistes qui résulte leur déficit dans la théorie de l'esprit.

Enfin, il serait judicieux de proposer des programmes d'entraînement basés sur les performances de la théorie d'esprit afin de rattraper le retard existant dans le développement de cette capacité chez les enfants autistes.

Les références :

Janet Wilde Astington & Margaret J. Edward. (2010, Septembre). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.

Edy Veneziano. (2010). Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux. 89-118. L'Harmattan.

Edy Veneziano. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. 3 (75), 119-136. Spirale.

- Fooudon, N. (2008). L'acquisition du langage chez les enfants autistes : Etude longitudinale. Institut des sciences cognitives: Université Lumière Lyon2.
- Grimm-Astruc, C. (2010). Qualité de vie de parents, développement psychologique et prise en charge de jeunes enfants avec autisme une étude comparative Franco-Germanique. Montpellier, psychologie, université Montpellier 3.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2010). Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres. Paris: Traduction d'Emmanuelle Chambres et Patrick Chambres.
- Lazul, S. (2010). Le rôle du développement de la théorie de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans. 43-45. Université de Rennes2, I.E.A1285 centre de recherche en.
- Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux DSM 5. (2013). American Psychiatric Association.
- Sparrow, S. S, Balla, D. A, & Cicchetti, D. V. (1984). Vineland Adaptive Behavior Scales. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Thommen, E., Brigitte, C.-N., Guidoux, A., & Wiesendanger, S. (2014). Les particularités cognitives dans le trouble du spectre de l'autisme, la théorie de l'esprit et les fonctions exécutives. *swiss archives of.*
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *13 (1)*, 103-128. *Cognition.*