

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LECTURE INTERACTIVE D'ALBUMS JEUNESSE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE
COMPÉTENCES À TISSER DES LIENS D'AMITIÉ CHEZ DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE
AYANT UN TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE

PAR

NANCY LAFRAMBOISE 

MÉMOIRE DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ AU

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

12 JUIN 2025

Sommaire

Le trouble développemental du langage (TDL) est un trouble neurodéveloppemental caractérisé par des difficultés de développement, d'acquisition ou de maîtrise du langage (Lussier et al., 2017). Dans les écoles québécoises, les élèves reconnus comme ayant un TDL démontrent une atteinte sévère de l'expression verbale (langage expressif) et une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale (langage réceptif) (Ministère de l'éducation, 2006).

Diverses composantes régissent le langage : la phonologie, la sémantique, la morphologie, la syntaxe et la pragmatique. Ces composantes du langage sont affectées chez les enfants ayant un TDL (Lussier et al., 2017). Pour notre recherche, nous nous sommes attardés aux difficultés pragmatiques des enfants ayant un TDL qui sont en jeu lorsqu'ils tentent d'établir des liens d'amitié avec leurs pairs.

En nous basant sur Cartledge et Kiarie (2001) qui propose l'intégration de la littérature jeunesse pour appuyer l'enseignement et le maintien des comportements souhaités et permettre aux élèves ayant un TDL de tisser des liens d'amitié avec leurs pairs, nous avons évalué la pertinence d'utiliser la lecture interactive d'albums jeunesse. Les lectures interactives d'albums dits miroirs, fenêtres et portes coulissantes ont proposé divers savoir-être et savoir-faire du domaine de l'amitié.

La méthode de recherche qualitative et les dessins-entretiens nous ont permis de dégager divers thèmes de l'amitié, d'entrevoir l'évolution de la définition de l'amitié et de déterminer l'apport de la lecture interactive pour le développement de compétences à tisser des liens d'amitié chez des enfants ayant un TDL.

Remerciements

Ce mémoire est le point culminant d'un long périple sur le chemin de la maîtrise. Parsemé d'embûches, plusieurs personnes méritent une grande reconnaissance de ma part pour avoir su m'accompagner, chacune à sa façon, sur la route de cette grande aventure.

Tout d'abord, je tiens à remercier sincèrement Martine Peters, ma directrice de recherche, pour son soutien, ses commentaires, ses encouragements et sa patience. Sans elle, cette recherche ne se serait pas rendue à destination.

Merci au milieu scolaire de m'avoir accueillie à chacune des étapes de cette recherche. Merci également aux participants et à leurs parents d'avoir rendu cette recherche possible en acceptant d'y participer.

Sur le chemin tortueux de la maîtrise, j'ai pu compter sur le soutien indéfectible de ma famille. Merci pour les encouragements, les affirmations positives et l'écoute.

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	iii
Table des matières	iv
Liste des figures	ix
CHAPITRE I – LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le trouble développemental du langage	3
1.1.1 Les difficultés langagières des élèves ayant un TDL	3
1.1.2 Comorbidité du TDL et impact sur la vie scolaire des enfants ayant un TDL	4
1.1.3 Conséquences du TDL sur la vie quotidienne des enfants ayant un TDL	5
1.1.4 Conséquences du TDL sur la vie sociale des enfants ayant un TDL	5
1.2 Difficultés sociales chez les enfants ayant un TDL	7
1.2.1 Impact des difficultés sociales sur les liens d’amitié des enfants ayant un TDL	8
1.2.2 Répercussions des difficultés sociales chez les enfants ayant un TDL	9
1.3 L’enseignement des compétences sociales et émotionnelles en milieu scolaire	9
1.3.1 Les difficultés d’implantation des programmes d’enseignement des compétences sociales et émotionnelles en milieu scolaire	10
1.4 Les enfants ayant un TDL et leurs difficultés au niveau du traitement du langage écrit	11
1.4.1 La lecture interactive pour pallier les difficultés du traitement du langage écrit chez les enfants ayant un TDL	12
1.4.2 Avantages de la lecture interactive d’albums jeunesse pour le développement de compétences sociales et émotionnelles	13
1.4.3 Avantages de l’utilisation de la littérature jeunesse pour développer l’habileté à tisser des liens d’amitié	14
1.5 Question de recherche	16
1.6 Pertinences sociale et scientifique	16

CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL	18
2.1 Trouble développemental du langage (TDL)	18
2.1.1 Le concept de TDL au Québec.....	19
2.1.2 Définition du TDL	20
2.2 Les composantes du langage réceptif et expressif.....	20
2.2.1 Les habiletés pragmatiques du langage.....	21
2.2.2 Difficultés pragmatiques du langage des enfants ayant un TDL	22
2.3 Les compétences sociales et émotionnelles	23
2.3.1 L'empathie et les comportements prosociaux.....	26
2.3.2 Compétences sociales et émotionnelles extraites des programmes d'entraînement	27
2.4 L'amitié chez les enfants.....	28
2.5 La littérature au service des compétences sociales et émotionnelles.....	29
2.5.1 Littérature jeunesse.....	30
2.5.2 Albums jeunesse.....	31
2.5.3 Critères pour les choix d'albums jeunesse	32
2.6 La lecture interactive.....	33
2.6.1 Déroulement d'une session de lecture interactive	34
2.7 Synthèse du cadre conceptuel.....	35
2.8 Objectif de la recherche	36
CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE.....	37
3.1 Type de recherche	37
3.2 Participants – Échantillonnage.....	37
3.3 Modalité de collecte de données.....	38
3.3.1 Journal de bord de la chercheure.....	38
3.3.2 Le dessin spontané, prémices du dessin-entretien.....	39

3.3.3 Le dessin-entretien.....	39
3.4 Déroulement de la collecte de données	41
3.4.1 Premier bloc de lectures interactives d’albums jeunesse.....	42
3.4.2 Deuxième bloc de lectures interactives d’albums jeunesse	43
3.4.3 Troisième bloc de lectures interactives d’albums jeunesse	43
3.4.4 Présence des participants.....	44
3.4.5 Enregistrement des dessins-entretiens	44
3.5 Analyse des données	45
3.5.1 Types de données recueillies.....	48
3.5.2 Grille de codage.....	49
3.5.3 Choix de l’unité de codage.....	50
CHAPITRE IV – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	51
4.1 Présentation des résultats du premier dessin-entretien – 21 octobre 2022	52
4.1.1 Contribution de Joseph lors du premier dessin-entretien.....	52
4.1.2 Contribution de James lors du premier dessin-entretien.....	54
4.1.3 Contribution de Patricia lors du premier dessin-entretien	55
4.2 Données du deuxième dessin-entretien – 1 décembre 2022.....	57
4.2.1 Contribution de Joseph lors du deuxième dessin-entretien	58
4.2.2 Contribution de James lors du deuxième dessin-entretien	58
4.2.3 Contribution de Patricia lors du deuxième dessin-entretien	61
4.3 Données du troisième dessin-entretien – 22 décembre 2022.....	64
4.3.1 Contribution de Joseph lors du troisième dessin-entretien	64
4.3.2 Contribution de James lors du troisième dessin-entretien	65
4.3.3 Contribution de Patricia lors du troisième dessin-entretien	67
4.4 Données du quatrième dessin-entretien – 2 février 2023	68

4.4.1 Contribution de Joseph lors du quatrième dessin-entretien	69
4.4.2 Contribution de James lors du quatrième dessin-entretien	71
4.4.3 Contribution de Patricia lors du quatrième dessin-entretien.....	72
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	75
5.1 Thématiques de l'amitié	75
5.1.1 L'amitié : une relation dyadique et mutuelle.....	75
5.1.2 La distinction entre ami et pair.....	77
5.1.3 Les intérêts communs des amis	78
5.1.4 L'amitié et ses émotions positives	79
5.1.5 L'amitié vécue au quotidien	80
5.1.6 L'amitié et les lieux communs	81
5.1.7 La communication indispensable à l'amitié.....	81
5.1.8 Les comportements prosociaux et l'empathie.....	83
5.1.9 Renforcements positifs et politesse en amitié.....	84
5.1.10 Amitié durable	85
5.1.11 Résolution de conflits	86
5.2 Bilan de l'évolution de l'amitié chez les participants	86
5.3 Les bienfaits de la littérature jeunesse : œuvres miroir, fenêtre et porte coulissante (Bishop, 1990).	87
5.4 L'influence de la lecture interactive dans le développement de liens d'amitié chez des élèves TDL.....	88
5.4.1 La lecture interactive et la coconstruction du sens	88
5.4.2 La lecture interactive et l'interprétation de symboles	89
5.4.3 La lecture interactive et le processus d'identification	90
5.4.4 La lecture interactive et la modélisation des comportements souhaités.....	90
5.4.5 La lecture interactive et la validation des émotions.....	91

5.4.6 La lecture interactive et la résolution de conflits	92
5.4.7 La lecture interactive et le développement des habiletés pragmatiques du langage	93
5.4.8 La lecture interactive et le développement d'un langage commun.....	94
CONCLUSION	96
5.1 Limites de la recherche.....	96
5.2 Contributions sociale et scientifique de la recherche.....	96
5.3 Pistes pour futures recherches	97
5.4 Recommandations.....	98
RÉFÉRENCES.....	99
ANNEXE 1. Premier dessin-entretien	115
ANNEXE 2. Deuxième dessin-entretien.....	119
ANNEXE 3. Troisième dessin-entretien	123
ANNEXE 4. Quatrième dessin-entretien	127
ANNEXE 5. Grille de codage	131

Liste des figures

Figure 1 Problématique	16
Figure 2 Les composantes du langage réceptif et expressif – Figure tirée de Nadon (2006)	21
Figure 3 Modèle intégrateur des compétences sociales et émotionnelles (Rose-Krasnor et Denham, 2009) tirée de Parent et St-Louis (2020, p. 12)	25
Figure 4 Premier dessin-entretien - Illustration de Joseph - Jeu de basketball	52
Figure 5 Premier dessin-entretien - Illustration de Joseph - Vêtements identiques.....	53
Figure 6 Premier dessin-entretien - Illustration de Joseph - Jeu de tague	53
Figure 7 Premier dessin-entretien - Illustration de James - Jeu de soccer.....	54
Figure 8 Premier dessin-entretien - Illustration de James - Jeu de hockey.....	55
Figure 9 Premier dessin-entretien - Illustration de Patricia - Jeu dans la glissade	56
Figure 10 Premier dessin-entretien - Illustration de Patricia - Jeu dans le carré de sable	56
Figure 12 Premier dessin-entretien -Illustration de Patricia - Jeu dans les structures et barre horizontale	57
Figure 11 Premier dessin-entretien - Illustration de Patricia - Jeu dans les structures	56
Figure 13 Deuxième dessin-entretien - Illustration de James - Suggérer une activité.....	59
Figure 14 Deuxième dessin-entretien - Illustration de James - Jeu de football	59
Figure 15 Deuxième dessin-entretien - Illustration de James - Aide	60
Figure 16 Deuxième dessin-entretien - Illustration de James - Comportement prosocial.....	60
Figure 17 Deuxième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Jeu de cache-cache	61
Figure 18 Deuxième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Compliment.....	62
Figure 19 Deuxième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Jeu de tague	62
Figure 20 - Deuxième dessin-entretien - Illustration de Patricia Comportement prosocial ...	63
Figure 21 Troisième dessin-entretien - Illustration de Joseph - Compliment.....	65
Figure 22 Troisième dessin-entretien - Illustration de James - Partage	66

Figure 23 Troisième dessin-entretien - Illustration de James - Comportement prosocial	66
Figure 24 Troisième dessin-entretien - Illustration de James - Communication	66
Figure 25 Troisième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Patricia et sa famille.....	67
Figure 26 Troisième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Sapin et lutin	67
Figure 27 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Joseph - Complimenter.....	69
Figure 28 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Joseph - Comportement prosocial ...	70
Figure 29 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Joseph - Renforcement.....	70
Figure 30 Quatrième dessin-entretien - Illustration de James - Comportement prosocial	71
Figure 31 Quatrième dessin-entretien - Illustration de James - Intérêt commun	72
Figure 32 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Comportement prosocial ...	72
Figure 33 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Intérêt commun.....	73
Figure 34 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Intérêt commun.....	74

Notre intérêt pour ce projet découle d'une recherche de solutions concernant les difficultés relationnelles d'élèves ayant un trouble développemental du langage (ci-après TDL) au primaire. Étant donné leurs difficultés langagières, ces élèves vivent fréquemment des conflits avec leurs pairs (Lussier et al., 2017). Sur une base régulière, en classe, les habiletés sociales sont enseignées explicitement aux élèves par le biais d'ateliers (Verret et al., 2017). Toutefois, le maintien de ces habiletés est pauvre étant donné le manque de contextualisation des ateliers utilisés (Verret et al., 2017). L'intégration de la littérature jeunesse pour appuyer l'enseignement et le maintien des comportements souhaités et permettre aux élèves ayant un TDL de tisser des liens d'amitié avec leurs pairs est une avenue à explorer (Cartledge et Kiarie, 2001). L'exploitation d'albums jeunesse, ainsi que les discussions entourant la lecture d'albums jeunesse, pourraient permettre aux élèves d'établir des liens entre leur vécu, leur réalité quotidienne, leur culture et le texte (Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire et Formation générale des jeunes, 2018).

Ce mémoire de recherche comporte cinq chapitres. Le premier chapitre porte sur la problématique. Nous présentons le TDL et mettons en lumière les difficultés relationnelles des enfants ayant un TDL. Nous traitons aussi des difficultés du traitement du langage écrit qui sont associées au TDL. Nous présentons la lecture interactive d'albums jeunesse pour pallier les difficultés en lecture et comme mode de transmission des habiletés à développer pour tisser des liens d'amitié. Par la suite, nous formulons notre question de recherche et établissons les pertinences sociale et scientifique de la recherche.

Le deuxième chapitre consiste à présenter le cadre conceptuel des éléments de cette recherche. Nous détaillons le TDL et les habiletés nécessaires pour tisser des liens d'amitié. Nous exposons un dispositif de lecture alternatif soit la lecture interactive ainsi que les apports reconnus de la littérature jeunesse chez les enfants.

Le troisième chapitre présente la méthodologie retenue afin d'atteindre l'objectif visé par cette recherche. Nous y décrivons les participants, les modalités de collecte des données, les procédures et le plan d'analyse des données recueillies.

Le quatrième chapitre est constitué de la présentation des résultats. Nous décrivons l'ensemble des dessins-entretiens. Divers éléments des représentations qui racontent l'amitié et des entretiens sont mis en exergue et explicités au chapitre suivant.

Le cinquième et dernier chapitre traite de l'interprétation des résultats. Nous déterminons l'évolution du concept de l'amitié chez les participants et l'influence de la lecture interactive sur le développement de compétences à tisser des liens d'amitié chez des élèves ayant un TDL.

CHAPITRE I – LA PROBLÉMATIQUE

Tout d'abord, afin de bien cerner la problématique, nous définissons brièvement le TDL et nous dressons une liste des difficultés que peuvent vivre les enfants ayant un TDL. Nous portons une attention particulière sur les difficultés sociales des enfants ayant un TDL et sur les lacunes des programmes d'interventions pour développer les habiletés sociales des enfants ayant un TDL. Par la suite, nous traitons de l'impact du TDL sur le traitement du langage écrit. Pour pallier les difficultés en lecture mentionnées précédemment, nous exposons brièvement la lecture interactive d'albums jeunesse. Nous discutons des avantages de ce dispositif de lecture et proposons son application comme outil d'intervention pour le développement des habiletés à tisser des liens d'amitié chez les enfants ayant un TDL. Pour conclure ce chapitre, nous formulons notre question de recherche.

1.1 Le trouble développemental du langage

Le TDL, autrefois appelé trouble primaire du langage ou dysphasie, se définit comme étant un trouble développemental spécifique de l'élaboration du langage oral (Leclercq et Leroy, 2012). Il est dit spécifique puisqu'il n'est pas lié à la présence d'un déficit auditif ou d'un retard général de développement (Leclercq et Leroy, 2012). Ce trouble est défini par l'exclusion de tout autre trouble (de Weck, 2004). Ce trouble neurologique, sévère et persistant, affecte tant la compréhension que l'expression du langage (Leclercq et Leroy, 2012; Lussier et al., 2017).

1.1.1 Les difficultés langagières des élèves ayant un TDL

Le TDL porte atteinte aux différentes fonctions langagières telles que : la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe, la sémantique, le discours et la pragmatique (Lussier et al., 2017).

Au quotidien, ces difficultés langagières peuvent être observées chez les enfants ayant un TDL (Regroupement Langage Québec, 2020). En général, l'enfant ayant un TDL :

- Parle peu et accompagne son discours d'onomatopées et de gestes;
- Formule des phrases courtes, incomplètes ou dont les mots ne sont pas en ordre;
- Confond les mots à sonorité semblable (pelle – belle – telle – quelle);
- Ne comprend pas ce qu'on lui dit même s'il a une bonne audition;
- Éprouve de la difficulté à saisir les jeux de mots, l'humour et les inférences;
- Éprouve de la difficulté à respecter les règles sociales (attendre son tour pour parler, ne pas couper la parole, respecter l'espace personnel de ses pairs) (Regroupement Langage Québec, 2020).

Ces difficultés langagières persistantes entraînent des conséquences sur la vie scolaire, sociale et quotidienne des enfants ayant un TDL (Breault et al., 2019). D'ailleurs, plusieurs études longitudinales témoignent de la persistance des difficultés aux plans scolaire (Catts et al., 2002), communicationnel (Beitchman, Wilson, Brownlie, Walters et Lancee, 1996), comportemental (Beitchman, Wilson, Brownlie, Walters, Inglis, et al., 1996) et social (Conti-Ramsden et Botting, 2004) qu'éprouvent les enfants ayant un TDL.

1.1.2 Comorbidité du TDL et impact sur la vie scolaire des enfants ayant un TDL

Les enfants ayant un TDL sont six fois plus à risque de démontrer des difficultés en lecture, impactant directement leur capacité à apprendre par le biais de la lecture, et sont quatre fois plus susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage en mathématiques comparativement à leurs pairs (Adlof et Hogan, 2018; Catts et al., 2002; Komesidou et Hogan, 2019). Kirby (2018) rapportent qu'entre 48 et 87% des enfants ayant un TDL sont dyslexiques et 62% d'entre eux souffrent de dyscalculie. De plus, Kirby (2018) mentionne qu'entre 18 et 61% des enfants ayant un TDL présentent également un diagnostic de trouble

de l'attention avec ou sans hyperactivité et que 30 à 71% d'entre eux reçoivent un diagnostic de trouble développemental de la coordination.

1.1.3 Conséquences du TDL sur la vie quotidienne des enfants ayant un TDL

Dans l'étude de Montanuy (2023) validant une grille de dépistage du langage pragmatique, les enfants ayant un TDL montrent des difficultés dans l'organisation de l'information, les stratégies d'adaptation à la situation de communication, la gestion des échanges et surtout, dans les capacités de compréhension. Leinonen et al. (2000) décrivent le langage pragmatique comme étant l'utilisation du langage en contexte social. Le langage pragmatique expose *comment les locuteurs utilisent le langage pour communiquer efficacement et pour atteindre des objectifs dans les situations sociales. Le langage pragmatique s'intéresse donc au côté fonctionnel et intentionnel de la communication* Montanuy (2023, p. 6).

De bonnes habiletés au niveau du langage pragmatique sont de forts indicateurs d'un bon fonctionnement social de la part des enfants (McKown et al., 2009). McKown et al. (2009) attribuent le succès social des enfants à leur capacité à décoder les signaux émotionnels non-verbaux de leurs pairs, à interpréter l'intention de communication d'autrui (langage pragmatique), à faire preuve d'empathie et à régler des conflits.

1.1.4 Conséquences du TDL sur la vie sociale des enfants ayant un TDL

Les difficultés langagières des enfants ayant un TDL freinent l'établissement des interactions sociales des enfants rapporte Craig (1993), une pionnière dans le domaine. Rice et al. (1991), chercheuses émérites, indiquent que les enfants ayant un TDL initient peu les interactions avec leurs pairs. Craig (1993) note que seulement deux enfants sur cinq ayant un TDL parviennent à établir une interaction sociale avec leurs pairs, mais uniquement de

manière non-verbale, comparativement à l'ensemble des enfants tout-venants (dits neurotypiques). Une fois engagés, les enfants ayant un TDL éprouvent des difficultés à maintenir la conversation (Craig, 1993). Ils ont tendance à émettre des réponses courtes ou non-verbales (Rice et al., 1991). Fréquemment, les enfants ayant un TDL omettent de répondre lorsque questionnés par un pair neurotypique et vice-versa (Rice et al., 1991). D'une part, les enfants ayant un TDL parlent peu et collaborent moins avec leurs pairs (Brinton et Fujiki, 1997). D'autre part, les pairs s'adressent moins souvent à eux (Brinton et Fujiki, 1997).

Les difficultés interactionnelles des enfants ayant un TDL ont des retombées sur leurs habiletés à résoudre des conflits (Rice et al., 1991). Les enfants ayant un TDL présentent des déficits significatifs au niveau de la résolution de conflits, de la négociation et des compromis (Brinton et al., 1998). D'une part, Loucks (1987), qui a étudié et comparé les modèles de conflits des enfants ayant un TDL versus les conflits d'enfants dits neurotypiques, rapporte que les enfants ayant un TDL sont enclins à démontrer des comportements passifs afin d'éviter les conflits, qu'ils sont moins persuasifs et moins actifs verbalement dans les situations qui requièrent de prendre une décision commune que les enfants neurotypiques. D'autre part, les enfants ayant un TDL peuvent autant démontrer des comportements non-verbaux tels que des agressions physiques (Loucks, 1987). Loucks (1987) explique ces comportements comme étant des mesures compensatoires face aux déficits langagiers des enfants ayant un TDL. Elle attribue les comportements passifs ou agressifs aux mésadaptations du développement social (Loucks, 1987). Stevens et Bliss (1995) ajoutent que les enfants ayant un TDL déploient difficilement des stratégies de persuasion comme poser des questions pour glaner de l'information ou tenir compte de la perspective de leurs pairs. Brinton et al. (1998) indiquent que les enfants ayant un TDL ne tentent pas d'obtenir l'opinion de leurs pairs et ne reconnaissent pas l'utilité d'arriver à un consensus contrairement aux enfants tout-venants. En présence d'adultes, les enfants ayant un TDL ont une

propension plus marquée à converser avec les adultes que les enfants tout-venants (Rice et al., 1991).

Les difficultés langagières limitent l'implication des enfants ayant un TDL au niveau de leurs relations sociales (Rice et al., 1991). Par ricochet, les opportunités pour l'enfant ayant un TDL d'apprendre et de parfaire ses habiletés communicationnelles au contact de ses pairs sont elles aussi limitées (Rice et al., 1991). Les enfants ayant un TDL sont vulnérables devant cette spirale négative d'insuccès communicationnels et sociaux (Rice et al., 1991).

Pour cette recherche, nous nous attarderons principalement aux relations sociales que les enfants ayant un TDL entretiennent avec leurs pairs.

1.2 Difficultés sociales chez les enfants ayant un TDL

Bien souvent, les difficultés langagières des enfants entraînent des répercussions sur leur communication fonctionnelle et leur participation sociale (Courteau, 2017). Les enfants ayant un TDL font face à de multiples défis quant à leur développement social (Fujiki et al., 2019). Dans la littérature scientifique, les relations sociales sont généralement traitées sous deux angles d'approche : celui de l'acceptation par ses pairs et celui de l'amitié (Fujiki et al., 1999; Gifford-Smith et Brownell, 2003). Les pairs sont définis comme étant « une personne de même situation sociale, de même titre, de même fonction qu'une autre personne » (Usito, 2022).

Dans un premier temps, l'acceptation par les pairs reflète la popularité d'un enfant au sein d'un groupe d'enfants (Erdley et al., 2001). L'acceptation est une mesure unilatérale de la perception du groupe par rapport à l'enfant (Erdley et al., 2001). Quant à l'amitié, elle se caractérise par une relation bilatérale, dyadique et mutuelle (Erdley et al., 2001). L'amitié se définit comme une relation entre deux individus qui éprouvent des sentiments positifs l'un

envers l'autre (Bukowski et al., 1994). Les enfants ayant un TDL éprouvent des difficultés sociales à l'intérieur de ces deux sphères, l'acceptation par les pairs et l'amitié (Conti-Ramsden et Botting, 2004). Pour cette recherche, nous porterons notre regard sur les relations d'amitié des enfants ayant un TDL.

1.2.1 Impact des difficultés sociales sur les liens d'amitié des enfants ayant un TDL

Fujiki et al. (1996) notent que les enfants ayant un TDL entrent moins aisément en interaction avec leurs pairs et qu'ils sont moins bien acceptés par ces derniers. Aussi, selon Craig (1993), les relations sociales des enfants avec un TDL sont significativement moins fréquentes et moins positives que chez les enfants qui n'ont pas de difficultés langagières. Selon Fujiki et al. (1996), les enfants ayant un TDL rapportent moins d'interactions sociales lors d'activités de jeux et d'échanges sur l'heure du repas du dîner à l'école que leurs pairs. En considérant la relation étroite entre le langage et les relations sociales, les enfants ayant un TDL sont plus à risque de vivre de l'isolement (OOAQ, 2017) et de l'intimidation (Conti-Ramsden et Botting, 2004).

Les enfants ayant un TDL éprouvent souvent des difficultés dans leur capacité à se faire des amis (Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale, 2017). Pendant les périodes de jeu, les enfants ayant un TDL adoptent moins de stratégies de résolution de conflits (Horowitz et al., 2005). Au lieu de miser sur des compétences d'argumentation et de négociation avec leurs pairs, certains enfants ayant un TDL peuvent avoir recours aux actes physiques (Lussier et al., 2017). Les enfants ayant un TDL éprouvent des difficultés à envisager la perspective de leurs pairs (Brinton et al., 1998).

À l'adolescence, les conséquences de ces difficultés sociales se traduisent par des relations d'amitié de moindre qualité (Durkin et Conti-Ramsden, 2007) et une faible estime de soi (Jerome et al., 2002).

1.2.2 Répercussions des difficultés sociales chez les enfants ayant un TDL

Les enfants ayant un TDL éprouvent des difficultés dans leurs relations avec leurs pairs, en réaction au fait de ne pas être compris et de ne pas comprendre (Lussier et al., 2017; Ministère de l'éducation, 2006). En effet, de bonnes habiletés de communication sont essentielles pour établir et maintenir de saines relations sociales (Lussier et al., 2017). D'ailleurs, les difficultés sociales s'avèrent l'élément de fonctionnement le plus vulnérable au niveau du développement chez les enfants rencontrant des difficultés langagières (St. Clair et al., 2011). Ces difficultés se transposent fréquemment à l'âge adulte et les individus ayant un TDL sont à risque de dépression et d'anxiété (Whitehouse et al., 2009). Pour contrer ces impacts négatifs, Laws et al. (2012) proposent d'encourager les relations de qualité entre pairs à l'école primaire pour assurer le développement socio-affectif des enfants ayant un TDL.

1.3 L'enseignement des compétences sociales et émotionnelles en milieu scolaire

Au quotidien, il est d'une importance capitale que les enfants développent des relations sociales positives avec leurs pairs afin d'être bien dans leur peau (McKown et al., 2009). Les compétences sociales et émotionnelles sont tout autant importantes en milieu scolaire puisque l'enfant interagit avec ses pairs dans divers contextes ; en classe, à l'heure du dîner ou à la récréation (Jones et Bouffard, 2012). Concernant les enfants TDL, en milieu scolaire, la Politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'éducation, 2006) a pour objectif d'aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Cette politique ministérielle privilégie, entre autres, les interventions préventives afin d'aider les élèves à réaliser leur plein potentiel. Ces mesures préventives sont mises sur pied pour éviter l'apparition des difficultés ou pour ne pas aggraver ces difficultés (Direction de l'adaptation scolaire et des services

complémentaires, 2003). Donc, l'enseignement de compétences sociales et émotionnelles pour développer les relations sociales chez les élèves ayant un TDL est une mesure préventive qui peut contribuer à la socialisation de l'enfant en milieu scolaire (Fujiki et al., 1999).

1.3.1 Les difficultés d'implantation des programmes d'enseignement des compétences sociales et émotionnelles en milieu scolaire

Pour soutenir les enfants et ainsi améliorer leurs difficultés au niveau social, certains programmes d'entraînement des compétences sociales et émotionnelles sont utilisés en milieu scolaire (Lynch et Simpson, 2010). La méta-analyse de Durlak et al. (2011) nous révèle que des programmes d'entraînements des compétences sociales et émotionnelles bien conçus et bien pilotés présentent des gains positifs en ce qui a trait aux développements social, émotionnel, comportemental et scolaire chez les enfants et les adolescents. Toutefois, les effets sont modestes : chez les enfants tout-venants l'écart-type est d'un cinquième à un tiers (Durlak et al., 2011) et, chez les enfants considérés à risque par leurs enseignants, l'écart-type est supérieur ou égal à 1 (Aber et al., 2011).

En outre, Doucet et Thomazet (2008) notent que les enseignants n'utilisent pas systématiquement les programmes selon le mode d'emploi prévu. Au lieu de suivre l'horaire et les activités prédéfinies, les enseignants pigent à même les thématiques, outils, ateliers et exercices proposés afin de les intégrer à leur pratique (Doucet et Thomazet, 2008). Les enseignants justifient cette appropriation des programmes par la nécessité de trouver une solution rapide pour mieux répondre aux besoins des enfants de la classe (Doucet et Thomazet, 2008). Royer (2006) déplore ces pratiques qui s'écartent des outils validés en estimant qu'elles peuvent être inefficaces.

Par ailleurs, les enseignants précisent que le temps prévu pour l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles est souvent récupéré pour d'autres activités (Doucet et Thomazet, 2008). Le manque de temps est fréquemment mentionné comme un facteur du faible taux d'implémentation de programmes d'entraînement des compétences sociales et émotionnelles (Jones et Bouffard, 2012).

Aussi, les programmes d'entraînement des compétences sociales et émotionnelles démontrent une faiblesse au niveau de la généralisation et du maintien des habiletés (Desbiens, 2000); Jones et Bouffard (2012); (Massé, 1999; Vitaro, 1994). Certains chercheurs évoquent que les interventions sont parfois décontextualisées et qu'elles n'exposent pas les enfants aux nombreuses situations conflictuelles pouvant être vécues au quotidien (Gresham et al., 2001; Verret et al., 2017).

Cette faiblesse particulière au niveau du maintien des compétences sociales et émotionnelles est au cœur de ce projet de recherche. Nous souhaitons voir si la contextualisation des apprentissages et l'augmentation des interventions par le biais de la littérature jeunesse peuvent favoriser le développement de liens d'amitié chez les élèves ayant un TDL. Nous baserons nos interventions sur la proposition de Brinton et Fujiki (2017) qui suggèrent une approche centrée sur la lecture de livres comportant une structure de récit solide, des contenus sociaux et affectifs riches et des illustrations attrayantes.

1.4 Les enfants ayant un TDL et leurs difficultés au niveau du traitement du langage écrit

Le TDL est souvent associé à de faibles performances dans le traitement du langage écrit (Simkin et Conti-Ramsden, 2006). D'une part, les enfants ayant un TDL éprouvent des difficultés au niveau de la reconnaissance des mots écrits (Simkin et Conti-Ramsden, 2006). Dès l'entrée dans l'écrit, lors du décodage de mots et de non-mots, les enfants ayant un TDL

sont à risque (Zesiger et Fourrier, 2010). D'autre part, les enfants ayant un TDL présentent également des difficultés de compréhension des inférences et des métaphores (Ryder et al., 2008). Les habiletés de compréhension en lecture sont associées à plusieurs habiletés langagières dont celles à effectuer des inférences (Oakhill et Cain, 2007). Puisque le but ultime de la lecture est de comprendre ce qui est lu, les enfants ayant un TDL y parviennent avec de grandes difficultés (Clarke et al., 2010). Werfel et Krimm (2017) ont déterminé dans une étude auprès d'enfants anglophones de la 2^e à la 4^e année et ayant un TDL que 50% d'entre eux obtenaient le profil faible lecteur, 9% le profil faible compreneur, 25 % le profil faible décodeur, et finalement, 16% des enfants étaient de bons lecteurs.

Selon Simkin et Conti-Ramsden (2006), les difficultés de reconnaissance des mots écrits engendrent, par ricochet, des difficultés de compréhension écrite chez les enfants ayant un TDL. Donc, pour contrer les difficultés particulières au niveau du traitement du langage écrit chez les enfants ayant un TDL, nous proposons, comme dispositif de lecture, la lecture interactive (St-Pierre, 2010).

1.4.1 La lecture interactive pour pallier les difficultés du traitement du langage écrit chez les enfants ayant un TDL

La lecture interactive, alternative à la lecture autonome, où l'enfant lit seul, est caractérisée par une lecture à haute voix de l'enseignante, accompagnée de questions : avant, pendant et après la lecture (St-Pierre, 2010). Selon Makdissi et Boisclair (2006), l'enseignante invite l'enfant au dialogue en cours de lecture afin de favoriser les interactions sur le livre. Les questions posées par l'adulte, pendant la lecture interactive, ne sont pas des questions fermées mais, plutôt, des questions ouvertes favorisant la discussion au sujet des relations causales entre les événements du récit (Wiseman, 2011). L'enfant, avec la médiation de l'adulte, réfléchit verbalement sur son interprétation de l'histoire (Makdissi et Boisclair,

2006). L'enfant est verbalement actif dans la construction de liens causaux tout au long du récit (Makdissi et al., 2010b). Comme le mentionne Olson (2010), il faut retenir que les difficultés du traitement de l'écrit ne résident pas uniquement dans la lecture mais, en grande partie, dans la compréhension des inférences. D'après Oakhill et Cain (2007), les enfants ont besoin d'être guidés ou questionnés pour effectuer des inférences. La lecture interactive permet aux élèves de bénéficier du soutien de l'enseignant pour faire ces inférences (Brinton et Fujiki, 2017).

1.4.2 Avantages de la lecture interactive d'albums jeunesse pour le développement de compétences sociales et émotionnelles

Lagache (2006) expose certains bienfaits de la lecture d'albums aux enfants. La chercheuse rapporte que les discussions sur le contenu (thèmes, sens, comportement des personnages, valeurs portées par le texte), sur la forme (commentaires des illustrations, de la typographie, de la mise en page), ainsi que l'association avec des albums déjà lus est bénéfique aux enfants (Lagache, 2006). Aussi, partager le même livre tisse des liens entre les élèves (Giasson, 2000). Selon Doyle et Bramwell (2006), la lecture interactive d'albums jeunesse traitant des compétences sociales et émotionnelles permet à l'adulte-lecteur de cibler le comportement à développer et d'orienter le dialogue sur ce sujet précis. De plus, la lecture interactive d'albums offre la possibilité à l'élève d'établir des liens entre ses expériences personnelles et celles vécues par les personnages des albums (Doyle et Bramwell, 2006). Aussi, lors du déroulement de la lecture interactive, les élèves font l'apprentissage de compétences sociales et émotionnelles telles que : attendre leur tour de parole, écouter les autres et utiliser un vocabulaire approprié (Doyle et Bramwell, 2006). Enfin, le champ lexical des émotions peut être développé lors des lectures interactives (Doyle et Bramwell, 2006).

Au cours de leur recherche ciblant les effets de la lecture interactive sur les compétences sociales et émotionnelles, Riquelme et Montero (2013) ont observé des effets positifs chez les enfants ayant bénéficié de sessions de lecture interactive (LI) comparativement aux enfants soumis à une lecture silencieuse (LS) et aux enfants n'étant exposés qu'à une lecture orale sans interaction (LO). Les enfants LI étaient plus compétents à reconnaître les émotions faciales chez autrui (Riquelme et Montero, 2013). Aussi, ces enfants LI manifestaient plus d'empathie et une labilité émotionnelle contrôlée (Riquelme et Montero, 2013).

1.4.3 Avantages de l'utilisation de la littérature jeunesse pour développer l'habileté à tisser des liens d'amitié

La littérature permet aux enfants de percevoir un événement à travers la perspective d'un personnage, de développer de l'empathie envers les personnages et d'extrapoler cette empathie lors de situations de la vie quotidienne (Cartledge et Kiarie, 2001). Ces mêmes auteurs rapportent que les livres font figure de modèles symboliques et aident les enfants à identifier le comportement social à adopter dans de multiples situations. Les livres jeunesse ont aussi l'avantage de permettre aux lecteurs d'avoir accès aux pensées, intentions et émotions vécues par les personnages dans un contexte précis (Cartledge et Kiarie, 2001). Womack et al. (2010) relatent que les enfants s'identifient aux personnages, au contexte de l'histoire et au dénouement. Selon Lynch et Simpson (2010), l'utilisation de la littérature jeunesse offre aux enfants un éventail d'options concernant leurs pensées, leurs sentiments et leurs comportements. Les auteurs ajoutent que les enfants ont accès, par la littérature jeunesse, à diverses façons de percevoir un problème et de résoudre un conflit. Selon Doyle et Bramwell (2006), les livres présentant un contenu social, mettant en vedette des enfants et des adultes qui trouvent une solution à un problème, ont le pouvoir de connecter les enfants

émotionnellement avec les expériences vécues par les personnages du livre. Enfin, la littérature jeunesse procure des modèles appropriés, valide les sentiments des enfants et leur fournit du vocabulaire pour parler de leurs émotions (Doyle et Bramwell, 2006). L'album jeunesse amène les enfants à évaluer leurs relations interpersonnelles et à réfléchir sur leur vie sociale (Lagache, 2006).

Cartledge et Kiarie (2001) mentionnent que les albums retenus peuvent servir de moyens pour le développement de la littératie et le développement cognitif des enfants. Womack et al. (2010) suggèrent également d'intégrer l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles aux activités de lecture de groupe afin d'optimiser le temps d'enseignement. Les albums jeunesse retenus pour ce projet de recherche cibleront des habiletés sociales spécifiques et auront l'amitié comme thème central.

La figure suivante met en évidence les répercussions du TDL sur l'habileté à tisser des liens d'amitié chez les élèves souffrant de ce trouble.

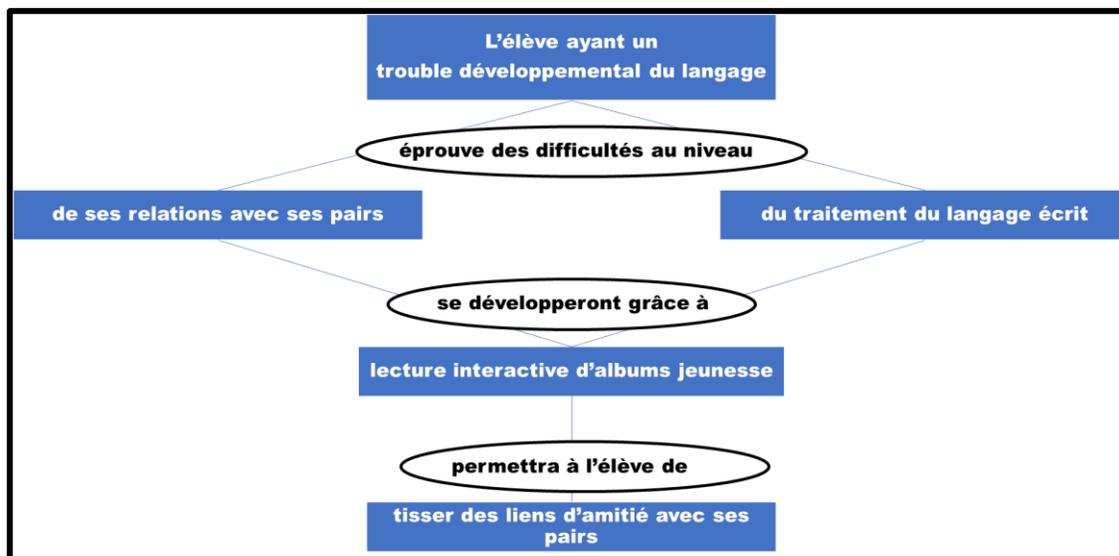


Figure 1 Problématique

1.5 Question de recherche

Comment la lecture interactive d'albums jeunesse influence-t-elle le développement de liens d'amitié chez des élèves du primaire ayant un TDL?

1.6 Pertinences sociale et scientifique

Grâce à cette recherche, nous espérons contribuer au développement socio-affectif des élèves ayant un TDL. Nous visons une amélioration au niveau de leur capacité à tisser des liens d'amitié avec leurs pairs. Nous espérons, également, faire des recommandations sur l'utilisation de la lecture interactive aux enseignants des classes de langage.

À notre connaissance, quelques recherches seulement traitent du développement des compétences sociales et émotionnelles par l'utilisation de la littérature jeunesse chez les enfants tout-venants. D'autres recherches se sont intéressées à l'apport de la lecture interactive quant au développement du vocabulaire chez les enfants ayant un TDL.

Cependant, aucune recherche ne fait mention de l'apport de la lecture interactive d'albums jeunesse sur le développement de l'amitié chez des enfants ayant un TDL. Notre recherche pourra ainsi contribuer à faire avancer les connaissances à ce sujet.

CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL

Au chapitre précédent, nous avons démontré que le langage est un élément clé pour l'établissement et le maintien de relations d'amitié. Nous avons relevé que les difficultés langagières réceptives et expressives des enfants ayant un TDL se répercutent sur leurs habiletés à tisser des liens d'amitié. Afin d'améliorer ces habiletés, nous proposons d'investiguer l'influence de la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse comme outil d'intervention auprès d'élèves ayant un TDL.

Afin de mieux comprendre les tenants et aboutissants de cette recherche, nous présentons, à l'intérieur du présent chapitre, les différents concepts. En premier, nous définissons le TDL et les composantes du langage. Deuxièmement, les fondements des compétences sociales et émotionnelles ainsi que celles de l'amitié sont identifiés. Troisièmement, nous précisons les concepts de littérature jeunesse et d'albums jeunesse. Finalement, la lecture interactive est mise en lumière. La synthèse des divers concepts entourant cette recherche permet d'orienter la formulation de l'objectif de la recherche et de justifier les choix méthodologiques qui sont exposés au chapitre suivant.

2.1 Trouble développemental du langage (TDL)

Au fil du temps, diverses appellations sont apparues dans la littérature scientifique pour nommer le TDL. Les termes de dysphasie (Gérard, 1993), de trouble primaire du langage et de trouble spécifique du langage oral (Avenet et al., 2014) comptent parmi les différentes terminologies.

Gérard (1993), utilise le terme dysphasie et définit celle-ci par un déficit durable des performances verbales. Ce déficit est significatif en comparaison des normes établies pour l'âge et n'est pas déterminé par :

- un déficit auditif
- une malformation des organes phonatoires
- une insuffisance intellectuelle
- une lésion cérébrale acquise durant l'enfance
- un trouble envahissant du développement
- une carence grave affective ou éducative (Gérard, 1993).

Avenet et al. (2014) identifient le trouble spécifique du langage oral (TSLO) comme étant plus large que la dysphasie. Le TSLO couvre un plus grand spectre de difficultés langagières allant des troubles de parole et de langage transitoires aux troubles plus sévères et durables du langage oral, comme la dysphasie (Ayer et Joss Almassri, 2021). Quant au DSM-V (American Psychiatric Association, 2015), les critères diagnostiques du trouble du langage sont inclus sous les troubles de la communication.

2.1.1 Le concept de TDL au Québec

Dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons le terme *trouble développemental du langage* (TDL) (Bishop et al., 2016). Cette terminologie est présentement utilisée au Québec, et ce depuis septembre 2017, à la suite des travaux du projet CATALISE (Criteria and Terminology Applied to Language Impairments : Synthesising the Evidence) (Bishop et al., 2016). Le projet CATALISE a été mené à terme grâce à un groupe multidisciplinaire d'experts internationaux (Bishop et al., 2016). Le projet CATALISE répondait à un besoin d'identification unique et précis quant aux critères et à la terminologie concernant les difficultés langagières des enfants (Bishop et al., 2017).

2.1.2 Définition du TDL

Le TDL est un trouble neurodéveloppemental caractérisé par des difficultés de développement, d'acquisition ou de maîtrise du langage (Lussier et al., 2017; OOAQ, 2021). Ces difficultés se traduisent par un manque de compréhension (langage réceptif) et de production (langage expressif) du langage (American Psychiatric Association, 2015). Les difficultés sont présentes en bas âge et persistent dans le temps (Breault et al., 2019). Les difficultés langagières ne se résorbent pas et ne sont pas attribuables à un déficit auditif ou à tout autre handicap (OOAQ, 2021). Ce trouble a une incidence importante sur les relations interpersonnelles, les apprentissages et la réussite scolaire (OOAQ, 2021).

Dans le milieu scolaire québécois, l'élève reconnu comme étant handicapé par une déficience langagière démontre une atteinte sévère de l'expression verbale (langage expressif) et une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale (langage réceptif) (Ministère de l'éducation, 2006). Au préalable, l'élève aura reçu un suivi orthophonique régulier d'au moins six mois et fera l'objet d'une seconde évaluation orthophonique qui établira la persistance des difficultés langagières (Ministère de l'éducation, 2006).

Le taux de prévalence du TDL chez les enfants est d'un peu plus de 7% au Québec (OOAQ, 2021). De ce nombre, 72 % se retrouvent avec une problématique persistante du langage à l'âge de 12 ans (Dysphasie Québec, 2017).

2.2 Les composantes du langage réceptif et expressif

Les difficultés langagières sont présentes à l'intérieur des trois composantes du langage : la forme, la sémantique et la pragmatique (Nadon, 2006). Les élèves ayant un TDL éprouvent des difficultés à l'intérieur de ces trois sphères en mode expressif et réceptif (Lussier et al., 2017). La figure suivante fait état des composantes du langage.

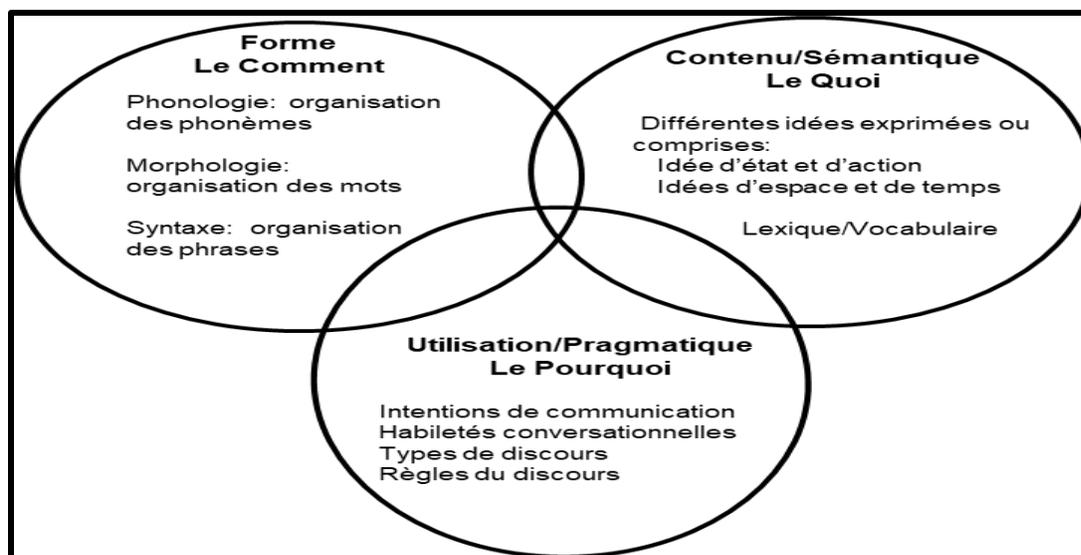


Figure 2 Les composantes du langage réceptif et expressif – Figure tirée de Nadon (2006)

2.2.1 Les habiletés pragmatiques du langage

Dans le cadre de cette recherche, nous porterons notre attention sur le volet pragmatique du langage. Les habiletés pragmatiques permettent d'utiliser le langage comme outil de communication, pour transmettre un message tout en considérant le respect de normes sociales ainsi que le contexte de l'interaction (Airenti, 2017). Les habiletés pragmatiques incluent :

- la compréhension et l'utilisation des intentions de communication
 - « intention informative : amener l'interlocuteur à la connaissance d'une information donnée
 - intention communicative : faire connaître à l'interlocuteur cette intention informative » (Bracops, 2010, p. 216);
- les habiletés conversationnelles telles que d'initier une conversation, de s'intéresser à son interlocuteur, de parler de soi;

- les types de discours et leur organisation (narration, récit d'un événement vécu);
- les règles du discours (prise de parole, respect du tour de parole, politesse) (Airenti, 2017).

Les capacités pragmatiques assurent le succès de la communication (Bernicot, 2005). Elles sont en jeu quand l'enfant entre en relation avec les autres, qu'il participe à une discussion en respectant les règles du discours (p.ex., saluer, attendre son tour pour parler, clore une conversation), qu'il questionne son interlocuteur lorsqu'il ne comprend pas ou qu'il fournit des explications et qu'il raconte un événement avec détails (Collette et Schelstraete, 2012). Les capacités pragmatiques contribuent au bon fonctionnement des interactions sociales en permettant à l'enfant la construction et le maintien de relations sociales satisfaisantes et harmonieuses (Laval, 2016). Une communication efficace favorise l'acquisition des habiletés sociales et affectives (Concertation petite enfance/famille Montréal-Nord (CPEFMN), 2017).

2.2.2 Difficultés pragmatiques du langage des enfants ayant un TDL

Marton et al. (2005) ont démontré, tout comme Brinton et Fujiki (1997), que les enfants ayant un TDL ont un développement inférieur de leurs habiletés pragmatiques langagières comparativement aux enfants de leur âge. Aussi, les résultats de la recherche de Marton et al. (2005) attestent que les enfants ayant un TDL éprouvent également de grandes difficultés au niveau de la gestion des conflits. Les observations de Bonifacio et al. (2007) brossent le portrait de difficultés au niveau du respect du tour de parole et d'un manque au niveau de l'initiation de la conversation chez les enfants ayant un TDL. Une absence d'ancrage contextuel du discours et de prise en compte de l'interlocuteur sont notées dans la recherche de Brinton et al. (1998). La recherche de LaSalle (2003) expose le déficit au niveau pragmatique des enfants ayant un TDL et leurs difficultés à initier, tisser et entretenir des liens

d'amitié. Nous considérerons, tout le long de notre recherche, les difficultés pragmatiques du langage et leurs répercussions sur les compétences sociales et émotionnelles des enfants ayant un TDL.

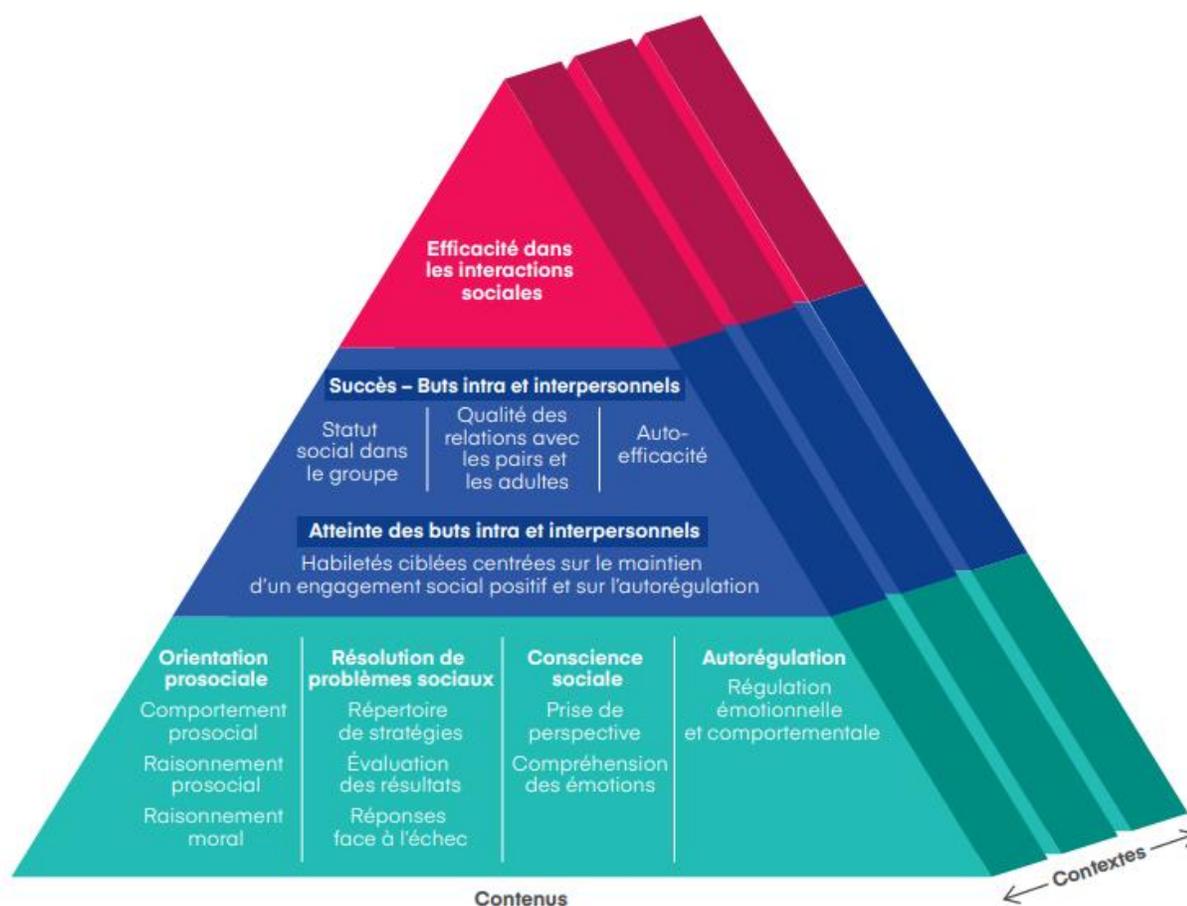
2.3 Les compétences sociales et émotionnelles

Tout d'abord, nous recensons diverses appellations pour nommer les compétences sociales et émotionnelles. Les termes suivants : compétences d'ordre personnel et social (Ministère de l'éducation, 2001), compétences et habiletés socioaffectives ou non cognitives (OCDE, 2016), habiletés sociales et émotionnelles (Florian et Guimard, 2017) et compétences socioémotionnelles (Beaumont et Garcia, 2020) apparaissent dans la littérature. Tout au long de notre recherche, nous privilégierons les termes compétences sociales et émotionnelles (St-Louis, 2020).

Minichiello (2017, paragraphe 1) définit les compétences sociales et émotionnelles comme étant « des savoir-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués. Ces compétences contribueraient à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et sembleraient prédictives d'un certain bien-être individuel et social ». Selon Coutu et al. (2012), l'expression, la compréhension et la régulation de ses émotions ou de celles des autres sont reliées aux compétences sociales et émotionnelles. D'ailleurs, ces chercheurs observent que les compétences sociales et émotionnelles agissent comme facteur de protection à travers diverses expériences de vie, entre autres celles vécues en milieu scolaire (Coutu et al., 2012).

Plusieurs modèles explicatifs des compétences sociales et émotionnelles sont présents dans la littérature (St-Louis, 2020). Par exemple, le prisme de Rose-Krasnor et Denham (2009), voir Figure 3, repris par maints chercheurs (Coutu et al., 2012; Junge et al., 2020) cible trois grandes composantes : 1) l'efficacité dans les interactions avec autrui, 2) le succès de l'enfant dans l'atteinte de ses buts intra- et interpersonnels et 3) l'ensembles des

habiletés sociocognitives, des compétences socioémotionnelles et des motivations qui contribuent au maintien d'un engagement social positif et à l'adaptation sociale (Coutu et al., 2012, p. 156). Rose-Krasnor et Denham (2009) détaillent le niveau inférieur du prisme en incluant les comportements prosociaux, la capacité de résoudre des conflits, la conscience sociale et la capacité d'autorégulation (Coutu et al., 2012). Au cours de notre recherche, nous nous attarderons particulièrement aux compétences du niveau inférieur du prisme de Rose-Krasnor et Denham (2009) puisque qu'elles sont indispensables en contexte d'amitié. Ce niveau est d'ailleurs le niveau le plus concret du modèle (Coutu et al., 2012).



Adaptée de Rose-Krasnor et Deham (2009, p. 172)

Figure 3 Modèle intégrateur des compétences sociales et émotionnelles (Rose-Krasnor et Denham, 2009) tirée de Parent et St-Louis (2020, p. 12)

Pour sa part, le Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) présente un modèle explicatif comportant cinq groupes de compétences sociales et émotionnelles : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable (Collaborative for Academic, 2012). Nous précisons deux des groupes de ce modèle soient la conscience sociale et les compétences relationnelles. Nous avons sélectionné ces deux groupes de compétences puisqu'ils sont incontournables en contexte d'amitié, tout comme l'empathie et les comportements

prosociaux. Selon Parent et St-Louis (2020), la conscience sociale est caractérisée par la disposition de se mettre à la place de l'autre et de démontrer de l'empathie envers des personnes de tous milieux et cultures. Elle englobe la compréhension des normes sociales et éthiques au niveau des comportements et de la reconnaissance des ressources et des mesures de soutien offertes par la famille, l'école et la communauté (Parent et St-Louis, 2020). Quant aux compétences relationnelles, les chercheuses Parent et St-Louis (2020) les définissent comme étant la capacité à faire des choix constructifs à l'égard de son comportement et de ses interactions sociales tout en respectant la sécurité et les normes éthiques et sociales. Elles représentent également la disposition à évaluer, de façon réaliste, les conséquences de ses gestes sur son bien-être et sur celui des autres (Parent et St-Louis, 2020).

2.3.1 L'empathie et les comportements prosociaux

L'empathie est fondamentale dans la capacité des enfants à se mettre à la place de l'autre et ressentir les émotions ou les pensées de cette personne (Decety, 2002). L'empathie implique, à priori, la perception des émotions d'autrui, le plus souvent de façon visuelle, avant d'être apte à les interpréter, les comprendre et les ressentir (Rose et al., 2020). En réponse à une difficulté qu'il ressent chez autrui, l'enfant peut produire un comportement d'aide (Rose et al., 2020). Eisenberg et Miller (1987), dont s'inspirent plusieurs chercheurs, indiquent que l'empathie est à la base des comportements prosociaux.

Les compétences de prise en compte des besoins d'autrui sont en lien direct avec la capacité de mieux discerner les besoins d'autrui et de poser un comportement prosocial approprié à la situation (Eisenberg et al., 2006). Les compétences sociales et émotionnelles de l'enfant, comme le fait d'aller vers l'autre, et la compréhension des émotions reliée à l'empathie interviennent dans la prosocialité (Bouchard et al., 2012). Les comportements

prosociaux sont qualifiés de volontaires et visant le bénéfice d'autrui (Eisenberg et Miller, 1987). Ces comportements sont fondamentaux pour initier et entretenir des relations sociales de qualité (Rose et al., 2020). Partager, aider, consoler, réconforter, coopérer sont des exemples de comportements prosociaux (Bouchard, 2019). Afin de documenter l'évolution des compétences sociales et émotionnelles chez les enfants ayant un TDL au regard de leurs relations d'amitié, nous miserons sur la présence de comportements prosociaux dans les propos et les dessins des enfants.

2.3.2 Compétences sociales et émotionnelles extraites des programmes d'entraînement

McGinnis et Goldstein (1997), traduit par Royer et al. (2005), ont dressé une liste sommaire des compétences sociales et émotionnelles faisant partie des programmes d'entraînement. Les compétences sociales et émotionnelles ont été classées en cinq groupes : 1) habiletés de survie en classe, 2) habiletés liées aux amitiés, 3) habiletés permettant de composer avec ses sentiments, 4) solutions de rechange à l'agression et 5) habiletés permettant de gérer son stress. De cette liste, deux groupes d'habiletés soient les habiletés liées aux amitiés et celles permettant de composer avec ses sentiments parmi les cinq groupes répertoriés, seront mis en exergue au cours de cette recherche car la présence de ces habiletés sont déterminantes dans l'amitié; élément fondamental de notre question de recherche.

Selon McGinnis et Goldstein (1997), les habiletés liées aux amitiés sont les suivantes : se présenter, amorcer une conversation, conclure une conversation, se joindre à un groupe, jouer à un jeu, demander une faveur, offrir de l'aide à un pair, faire un compliment, accepter un compliment, suggérer une activité, partager et s'excuser. Les habiletés retenues du groupe des habiletés permettant de composer avec ses sentiments sont celles-ci :

reconnaître ses sentiments, exprimer ses sentiments, comprendre les sentiments d'une autre personne, démontrer de l'empathie face aux sentiments d'autrui et manifester du souci pour une autre personne (McGinnis et Goldstein, 1997).

Ce sont ces compétences sociales et émotionnelles qui seront retenues dans le cadre de cette recherche puisque nous voulons démontrer un lien potentiel entre les définitions de l'amitié des enfants ayant un TDL et la lecture interactive d'albums jeunesse.

2.4 L'amitié chez les enfants

Gifford-Smith et Brownell (2003) définissent l'amitié comme étant une relation dyadique et mutuelle entre deux enfants. L'amitié est volontaire, intime et fondée sur la collaboration et la confiance (Gifford-Smith et Brownell, 2003). Dans leur méta-analyse, Newcomb et Bagwell (1995), précurseurs dans leur domaine, ont mis en lumière quelques caractéristiques de l'amitié chez les enfants : en présence d'amis, les enfants ont plus de contacts sociaux, discutent et coopèrent davantage avec eux qu'avec leurs pairs. De plus, les enfants sont plus disposés à régler un conflit avec leurs amis qu'avec un pair (Newcomb et Bagwell, 1995). Les chercheurs ont aussi mis en évidence que les amis démontrent des intérêts similaires, sont égalitaires et loyaux (Newcomb et Bagwell, 1995).

Le fait d'avoir des amis et des relations de qualité génèrent plusieurs aspects positifs tels qu'une augmentation de l'estime de soi et un soutien à la sécurité émotionnelle (Furman, 1996; Gifford-Smith et Brownell, 2003). La présence d'alliés fiables place l'enfant dans un contexte de découverte personnelle, d'aide et de guidance (Hartup, 1996). De plus, les amis servent à atténuer les effets néfastes possibles du rejet et de la victimisation (Gifford-Smith et Brownell, 2003).

Au cours de cette recherche, les élèves seront amenés à définir l'amitié en s'inspirant des péripéties vécues par les personnages des albums jeunesse qui leur seront lus.

2.5 La littérature au service des compétences sociales et émotionnelles

Dans ses travaux, Bishop (1990) distingue trois types d'œuvres littéraires. Les propos de Bishop (1990) sur les œuvres littéraires ont été repris par Botelho et Rudman (2009) et mis de l'avant par Montésinos-Gelet et al. (2022). Selon Bishop (1990), les œuvres littéraires s'apparentent à des miroirs, des fenêtres et des portes coulissantes donnant accès à une pluralité de sociétés. Les « œuvres miroirs » proposent une réalité reflétant celle des lecteurs permettant aux enfants de s'identifier aux personnages ou au contexte. Les « œuvres fenêtres » proposent aux lecteurs d'accéder à une réalité distincte de leur réalité. Ainsi, les enfants explorent une réalité différente de la leur et sont exposés à diverses propositions pour régler un conflit par exemple. Les « œuvres portes coulissantes » sont vecteurs de changement et amènent les lecteurs à prendre action selon les propos de l'œuvre (Bishop, 1990). Dans le cadre de cette recherche, nous proposerons des œuvres littéraires des trois catégories décrites par Bishop.

Van Der Linden (2021) indique que la lecture, bien qu'étant une activité généralement solitaire, permet plutôt d'accentuer la vie sociale et relationnelle. Elle explique ce paradoxe par le fait que les histoires lues aux enfants leur permettent de s'identifier aux personnages mais aussi d'accéder à leur vie intérieure. L'enfant apprend autant sur ses semblables, sur leurs motivations, qu'en étant en contact direct avec eux. Van der Linden (2021) ajoute que les histoires lues ouvrent un monde sur la manière de vivre ensemble et sur les sentiments qui sont au cœur des relations : amitié, jalousie, colère, etc. La lecture permet de développer la capacité à l'empathie quand les enfants parviennent à éprouver les émotions ressenties par les personnages (Van der Linden, 2021). Sandmann (1997) note

que la littérature contribue à montrer aux enfants qu'ils ne sont pas les seuls à vivre une situation difficile. Lewison et al. (2002) expliquent que la littérature expose diverses manières de régler un problème. Bowen et Schutt (2007) constatent que lorsque les enfants sont en présence d'un livre qui leur permet de s'identifier à un des personnages, ils peuvent s'inspirer du personnage, modeler leur comportement sur celui du personnage et trouver une solution pour résoudre leur problème.

Coutu et Royer (2016) ajoutent que les livres favorisent le développement social des enfants. Les livres modélisent, expliquent et renforcent les comportements attendus tels que l'entraide, le partage et la gestion des conflits (Coutu et Royer, 2016). Enfin, l'apprentissage de comportements prosociaux est mis de l'avant grâce aux livres (Coutu et Royer, 2016).

Tominey et al. (2017) suggèrent de soutenir le développement socioémotionnel des enfants par le biais d'activités en lien avec l'expression, la compréhension et la régulation des émotions. Parmi les moyens éducatifs proposés, ils citent la lecture de contes, par exemple. Ces lectures permettraient aux enfants de participer activement aux discussions animées par l'enseignant. Ces discussions cibleraient les émotions et les causes des émotions des personnages (Bouchard, 2019).

Afin de mener à terme notre recherche, nous nous tournerons vers la lecture d'œuvres issues de la littérature jeunesse.

2.5.1 Littérature jeunesse

Selon Prince (2021), la littérature jeunesse est un champ littéraire défini par l'âge des lecteurs. Elle est destinée aux enfants et aux adolescents (Beaulieu et al., 2019). La littérature jeunesse occupe une place importante dans les écoles québécoises (Morin et Montésinos-

Gelet, 2007). Outre la lecture pour le plaisir, Morin et Montésinos-Gelet (2007) ont démontré qu'exposer les élèves à la littérature jeunesse augmentait leurs compétences en français, leur motivation à écrire et à lire des œuvres variées. L'utilisation de la littérature jeunesse est associée à une pratique efficace de la lecture et de l'écriture en classe (Hall, 2003).

Whitehurst et al. (1994) ont démontré un gain significatif quant aux habiletés langagières des enfants participant à un programme de lecture. La littérature jeunesse, tout en intégrant le programme de lecture et d'écriture en milieu scolaire favorise également le transfert d'habiletés sociales (Wang et al., 2015). De leur côté, Brinton et Fujiki (2017) proposent d'utiliser la littérature jeunesse afin d'adresser les difficultés sociales et langagières des enfants ayant un TDL.

Différents genres littéraires composent la littérature jeunesse : bande dessinée, roman, documentaire et album jeunesse (Beaulieu et al., 2019). Notre recherche ciblera exclusivement la lecture d'albums jeunesse.

2.5.2 Albums jeunesse

C'est à compter des années 1970, que l'album joue un rôle de plus en plus grand dans l'édition pour la jeunesse (Lagache, 2006). Les albums peuvent être définis comme des livres qui relient le texte et l'image dans un rapport indispensable (Nières-Chevrel et Perrot, 2013). Dans l'album, l'illustration est omniprésente (Lagache, 2006). Elle structure l'organisation des pages et varie les coupures visuelles dans le texte (Lagache, 2006).

L'intérêt de l'album jeunesse est que l'image mérite d'être examinée autant que le texte. Que le texte soit narratif ou d'un autre genre, l'image prend part à la construction du sens de l'œuvre (Boutevin et Richard-Principalli, 2008). Tout comme le texte, l'illustration requiert compréhension et interprétation de la part du lecteur (Turgeon et Noël-Gaudreault, 2014).

L'illustration peut signifier autre chose que le texte, le compléter ou diverger (Turgeon et Noël-

Gaudreault, 2014). D'autre part, selon Hétier (2013), les albums proposent des réponses aux questionnements existentiels des enfants ou, à tout le moins, leur permettent de trouver des solutions.

Dans le cadre de cette recherche, nous vérifierons si l'utilisation d'albums jeunesse par les enseignants exerce une influence sur le développement de liens d'amitié chez les enfants ayant un TDL.

2.5.3 Critères pour les choix d'albums jeunesse

Les critères identifiés par Lynch et Simpson (2010) concernant le choix d'albums jeunesse pour promouvoir le développement social de l'enfant sont les suivants : illustrations attrayantes, contenu intéressant et dépeignant des événements qui sont appropriés pour le développement de l'enfant et ayant une structure répétitive (Lynch et Simpson, 2010).

De plus, Rush et Lipski (2009) nous rappellent que bien connaître les élèves et leurs besoins est un facteur important quant au choix des œuvres littéraires. Pour leur part, les auteures Womack et al. (2010) suggèrent que les albums soient sélectionnés selon six critères prescrits : 1) une intrigue en lien avec la compétence sociale et émotionnelle ciblée, 2) le déroulement de l'histoire, réel ou fictif, est relié aux expériences des enfants, 3) les traits de personnalité des personnages sont similaires à ceux de l'entourage des enfants, 4) les illustrations dépeignent les éléments-clés de l'histoire, 5) la situation problématique est facilement identifiable ainsi que la résolution du problème et 6) les enfants sont à même de déterminer la compétence sociale et émotionnelle visée pour résoudre ou éviter un problème. Il se peut, qu'occasionnellement, certains albums mettent en scène des contre-exemples (Womack et al., 2010). Dans ces cas, les élèves sont amenés à identifier la compétence sociale et émotionnelle que les personnages auraient dû mettre en œuvre pour résoudre le problème convenablement (Womack et al., 2010).

En classe, la lecture d'albums peut prendre diverses formes (Giasson, 2011). Giasson (2011) mentionne quatre dispositifs de lecture : lecture aux élèves, lecture guidée, lecture personnelle et lecture interactive. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons au dispositif de lecture interactive car celui-ci nous permettra d'échanger avec les participants en cours de lecture.

2.6 La lecture interactive

Les termes « lecture partagée » ou « lecture interactive » décrivent l'interaction entre l'enseignant et l'enfant lorsqu'ils partagent un album (Ezell et Justice, 2005). Elle est qualifiée d'interactive puisqu'elle encourage la participation verbale des enfants (Chapleau et Godin, 2020). La lecture interactive a lieu dans un contexte naturel de lecture (Barrentine, 1996), pertinent et significatif pour l'enfant (Justice et Kaderavek, 2004). La lecture interactive propose une zone d'intersubjectivité littéraire où le dialogue, entre l'enseignant et les élèves, permettant la construction d'une interprétation de l'album (Makdissi et al., 2010b). Le dialogue est caractérisé par des interventions de l'enseignant avant, pendant et après la lecture (Godin et al., 2015). Les questions de l'enseignant ont pour but de soutenir la compréhension, la réaction, l'interprétation et l'appréciation du texte par les élèves (Morin et al., 2007). Zucker et al. (2010) ont noté que lorsque les enseignants posent des questions complexes, les enfants ont un discours plus riche. Les lectures d'albums doivent encourager le dialogue au lieu de favoriser l'écoute passive où les enfants sont silencieux et ne bougent pas (Chapleau et Godin, 2020). Whitehurst et al. (1994) précisent que plus les enfants sont engagés verbalement dans une activité de lecture, meilleurs sont les effets sur les apprentissages. Chapleau et Godin (2020) ajoutent que lire des albums est bon pour les enfants et que d'en faire une lecture interactive et répétitive favorise les apprentissages.

2.6.1 Déroulement d'une session de lecture interactive

Beaudry et al. (2019) ont recensé certaines pratiques exemplaires de la lecture interactive. Les pratiques exemplaires ciblées par notre recherche sont présentées ici sous cinq catégories directement reliées aux étapes de la lecture interactive.

Premièrement, concernant la planification d'une session de lecture interactive, Womack et al. (2010) nous invitent à sélectionner un album de qualité selon les critères mentionnés ci-haut. Il est primordial de déterminer une intention de lecture (Santoro et al., 2008) et d'établir les interventions avant, pendant et après la lecture (Fisher et al., 2004). Kleeck (2008) suggère d'élaborer un aide-mémoire. Cet aide-mémoire, développé en amont, consiste à annoter l'album de questions et de commentaires (Kleeck, 2008). Plusieurs raisons commandent cette préparation : l'enseignant peut développer son expertise sur le sujet traité par l'album et il n'a pas à partager son attention entre le comportement des élèves et l'élaboration de questions et de coconstruction du sens du texte avec les élèves durant la lecture interactive (Kleeck, 2008).

Deuxièmement, au sujet des interventions de l'enseignant avant la lecture, Santoro et al. (2008) indiquent de présenter l'album, de faire un survol de l'album : page couverture, quatrième de couverture, page de garde. Dupin de Saint-André (2011) ajoute de mentionner l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition. Ensuite, l'enseignant amène les enfants à prédire l'histoire de l'album à partir du titre et de la page couverture (Wiseman, 2011). L'enseignant énonce l'intention de lecture et active les connaissances antérieures des enfants (Boudreau et Beaudoin, 2015).

Troisièmement, pendant la lecture, l'enseignant se doit de favoriser les discussions de co-construction du sens du texte (Dupin de Saint-André, 2016). Pour y parvenir, l'enseignant peut interroger les enfants en privilégiant les questions ouvertes (Wiseman, 2011) et les

questions de relance (McKeown et Beck, 2006) afin de vérifier la compréhension des enfants au niveau du contenu (Boudreau et Beaudoin, 2015) et des images (Wiseman, 2011). Aussi, l'enseignant amène les enfants à cerner les éléments principaux du texte en s'attardant sur les informations implicites de l'album (Makdissi et al., 2010b). L'enseignant est aussi invité à assister les enfants dans l'établissement de liens entre le texte, leur vécu ou leur environnement (Santoro et al., 2008).

Quatrièmement, en ce qui concerne les interventions après la lecture, Dupin de Saint-André (2016) propose à l'enseignant de faire un retour sur l'intention de lecture. L'enseignant amène les enfants à partager leurs émotions, à s'identifier aux personnages, à établir des liens avec leurs expériences personnelles (Programme de formation de l'école québécoise et Ministère de l'éducation, 2011).

En dernier lieu, Morin et al. (2007) suggèrent aux enseignants de réinvestir la lecture dans d'autres activités ou de faire des liens avec d'autres histoires (Morin et al., 2007).

Nous proposons, pour notre recherche, d'établir des liens avec d'autres albums jeunesse ayant pour sujet l'amitié et de suggérer des activités d'enrichissement possibles.

2.7 Synthèse du cadre conceptuel

Les difficultés langagières des enfants ont un impact sur leurs relations avec leurs pairs. En restant en retrait et en ayant peu d'échanges avec ses pairs, les enfants ayant un TDL diminuent les occasions de tisser des liens d'amitié (Fujiki et al., 1996). Afin de permettre aux enfants ayant un TDL d'initier et d'établir des liens d'amitié, nous souhaitons explorer l'apport de la lecture interactive d'albums jeunesse au niveau du développement des compétences sociales et émotionnelles. Ces lectures interactives pourront imaginer, mettre en

contexte diverses situations vécues au quotidien et donner un sens à l'amitié. Tisser des liens d'amitié avec ses pairs pourrait contribuer à un meilleur développement social chez l'enfant.

2.8 Objectif de la recherche

Cette recherche a pour objectif de décrire l'apport de la lecture interactive d'albums jeunesse dans le développement de liens d'amitié chez des élèves du primaire ayant un TDL. Il s'agit donc de mettre en lumière les liens possibles que les participants établissent entre le contenu des albums jeunesse retenus et leur définition et compréhension de l'amitié.

CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Pour ce chapitre, nous déterminons le devis de recherche et identifions les participants et leurs caractéristiques. Nous présentons les modalités de la collecte de données; les outils et le déroulement. Enfin, la grille de codage des données et les stratégies d'analyse des données concluent ce chapitre.

3.1 Type de recherche

Pour répondre à l'objectif de la recherche qui est de décrire l'apport de la lecture interactive d'albums jeunesse dans le développement de liens d'amitié chez des élèves du primaire ayant un TDL, un devis de recherche qualitatif/interprétatif a été retenu. La recherche qualitative vise la découverte et l'exploration de ce que pensent les participants de l'amitié et de comment et pourquoi ils tissent des liens d'amitié (Fortin et Gagnon, 2016). Le volet interprétatif de la recherche permet de mieux comprendre le sens que les participants donnent à leur expérience (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). L'étude de cas multiples a été privilégiée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Tel que mentionné par Gagnon (2012), l'étude de cas fournit une analyse complète des phénomènes dans leur contexte. Elle se définit comme étant un « examen détaillé et approfondi d'un phénomène lié à une entité sociale (personne, famille, communauté, organisation) » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 34). Ainsi, l'étude de cas multiples nous a permis d'observer les élèves ciblés sur une période préétablie à l'aide d'une collecte de données multiples, et ce, en contexte réel de classe (Fortin et Gagnon, 2016).

3.2 Participants – Échantillonnage

La recherche a fait appel à un échantillonnage intentionnel, par choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2016). Ces auteures nous rappellent que ce type d'échantillonnage permet de cibler une population selon des critères précis afin qu'elle soit représentative du phénomène à

l'étude. Dans le cadre de notre recherche, le critère fondamental est la présence d'un diagnostic de TDL chez les participants. Donc, les dix élèves d'une classe de langage ont été ciblés, au préalable, comme participants pour cette recherche. Toutefois, certains cas ont été éliminés puisque leur diagnostic était d'une autre nature que le TDL. Ainsi, trois enfants ayant un TDL ont participé à cette recherche. Il s'agit d'une fille et de deux garçons âgés entre 8 et 9 ans. Dans un souci de respect de la vie privée et de la confidentialité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), nous identifions les cas comme étant des élèves fréquentant une classe de langage d'une école primaire située en Outaouais. Afin de respecter et de protéger la vie privée de ces participants (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), des prénoms fictifs leur ont été attribués : Joseph, James et Patricia.

3.3 Modalité de collecte de données

La collecte de données a eu lieu au moyen de deux instruments de recherche : le journal de bord de la chercheuse et le dessin-entretien.

3.3.1 Journal de bord de la chercheuse

Le journal de bord est défini comme étant « constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations, ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre» (Baribeau, 2005, p. 108). Ainsi, afin d'assurer une rigueur à cette recherche, le journal de bord a été utilisé par la chercheuse afin d'y consigner ses interrogations, ses prises de décisions, ses constatations et toutes autres informations qu'elle a jugé importantes tel que

prescrit par Deslauriers (1991). La chercheuse a alimenté son journal de bord à la suite des sessions de lectures interactives et des dessins-entretiens. Elle y a noté ses observations, ses hypothèses, ses questionnements et ses réflexions (Lavoie et Joncas, 2015).

3.3.2 Le dessin spontané, prémices du dessin-entretien

Le deuxième instrument de recherche est le dessin-entretien. En lui-même, le dessin « fait trace et renseigne par conséquent sur la manière dont les enfants représentent la réalité telle qu'ils la perçoivent » (Ezan et al., 2015, p. 86). Les participants ont exprimé sur papier, de façon spontanée, l'idée qu'ils se font du thème ou d'une facette de l'amitié en lien avec les albums jeunesse lus en classe via le dispositif d'enseignement qu'est la lecture interactive. Par le dessin, nous avons tenté de comprendre l'expérience et le vécu des participants (Lavoie et Joncas, 2015). Les recherches utilisant des méthodes artistiques comme le dessin sont notamment utilisées en contexte de distance langagière entre le chercheur et les participants et visent à faire ressortir les perceptions des participants à travers des moyens non verbaux (Bishop, 2006). Pour notre recherche, nous avons proposé le dessin-entretien afin de pallier les difficultés langagières des participants.

3.3.3 Le dessin-entretien

Le dessin-entretien, basé sur le dessin et le groupe de discussion, s'appuie sur le dessin pour produire, collecter et analyser des données dans le but d'atteindre une meilleure compréhension de l'objet étudié (Lavoie et Joncas, 2015). L'utilisation d'images et d'objets comme matière à entretien et l'utilisation d'enregistrements vidéo à des fins de documentation ou de rétroaction peut engendrer de multiples réactions chez les participants et provoquer des discussions au niveau des sentiments, des pensées ou des réflexions personnelles (Weber, 2008). La tension générée par la tenue d'un entretien face-à-face peut être moindre si les

participants consultent plutôt une image, un dessin ou un objet ensemble (Prosser et Burke, 2008).

Le dessin-entretien, développé par Lavoie en 2011, en réponse aux lacunes méthodologiques entourant les recherches intégrant des communautés culturelles et linguistiques minoritaires, a été privilégié comme outil de collecte de données (Lavoie et Joncas, 2015). Le choix de l'outil est aussi lié au potentiel qu'a le dessin de saisir en profondeur le sens qu'associe les participants à l'objet à l'étude (Lavoie et Joncas, 2015). Le dessin-entretien est construit autour des principes théoriques du groupe de discussion (Lavoie et Joncas, 2015). En s'appuyant sur plusieurs études, Birch et Pétry (2011) réitèrent que « les groupes de discussions permettent de mieux comprendre les groupes minoritaires linguistiques et culturels minoritaires et les groupes marginalisés ou vulnérables, contribuant ainsi à améliorer les interventions sociales et les services auprès de ces groupes, notamment en cernant mieux leurs besoins » (Birch et Pétry, 2011, p. 105). Nous avons estimé que le dessin-entretien était l'outil à prioriser dans le cadre de notre recherche car il a encadré et a permis la tenue d'entretiens riches et respectueux auprès des participants de la recherche (Lavoie et Joncas, 2015).

Voici la démarche, entourant tous les dessins-entretiens vécus lors de cette recherche, telle qu'élaborée par Lavoie et Joncas (2015) :

1. Lors de la première étape, les participants ont répondu à une consigne initiale ou à une question de la chercheuse au moyen d'un dessin. Par exemple, lors du premier dessin-entretien, la chercheuse a demandé aux participants d'illustrer un ami et ce qu'ils faisaient avec leur ami. Des indications supplémentaires ont été données aux participants au besoin. Par exemple, certains participants ont demandé confirmation de ce qu'ils voulaient illustrer.
2. À la seconde étape du dessin-entretien, les participants, placés en cercle, ont présenté leur dessin individuellement. Dès qu'ils ont terminé leur dessin, ils le

- présentaient au groupe. Pendant les présentations, la chercheuse ainsi que les autres participants ont posé des questions sur la signification de certains éléments du dessin. Les participants ont arrêté de dessiner pour écouter les présentations ou ils ont poursuivi leur dessin et posé des questions. La chercheuse s'est assurée que les discussions respectaient le sujet à l'étude.
3. Durant la troisième étape, les participants pouvaient réaliser un dessin collectif ou choisir de modifier le dessin d'un des participants en s'assurant que ce dernier dessin était représentatif des idées du groupe. Aussi, les participants pouvaient découper et agencer certains éléments des divers dessins initiaux pour une mise en commun et compléter le tout en ajoutant de nouveaux éléments. Ce dessin collectif était le résultat d'une coconstruction de l'analyse du sens de l'objet à l'étude. Au cours des quatre dessins-entretiens de la recherche, les participants ont opté pour la mise en commun des dessins initiaux.
 4. Le groupe de discussion représentait l'ultime étape du dessin-entretien. La discussion a débuté lors du dessin collectif et s'est poursuivie par la suite. Les discussions ont eu lieu tout de suite après le dessin collectif. Au cours de cette étape, les participants ont échangé sur leurs réflexions personnelles et leurs représentations visuelles. La chercheuse a questionné les participants sur leurs choix d'inclure ou d'exclure certains éléments lors du dessin collectif (Lavoie et Joncas, 2015).

3.4 Déroulement de la collecte de données

La collecte de données pour cette recherche a eu lieu du 21 octobre 2022 au 2 février 2023. La chercheuse a visité la classe à seize reprises, visites échelonnées selon les disponibilités offertes par la titulaire de classe. Douze visites, d'une durée de trente à quarante-cinq minutes, ont été consacrées aux lectures interactives d'album jeunesse et

quatre visites, d'une durée d'environ soixante minutes, ont été requises pour la tenue des dessins-entretiens.

Au tout début de la recherche, lors de la première visite de la chercheure, les participants ont vécu les étapes du dessin-entretien en imageant une situation ou une expérience vécue avec un ami et ce, sans qu'ils soient exposés à la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse. Ce premier dessin collectif réalisé par les participants et la discussion entourant ce premier dessin ont servi de base pour la recherche (voir Annexe 1).

Par la suite, à chaque mois d'un trimestre, la chercheure a visité la classe à cinq occasions : quatre visites pour des sessions de lectures interactives d'album jeunesse et une visite subséquente pour la tenue du dessin-entretien. Trois dessins-entretiens ont été réalisés pour donner suite à chacun des trois blocs de quatre sessions de lectures interactives d'album jeunesse (voir Annexes 2, 3 et 4).

Les lectures interactives ont été élaborées et exploitées autour d'albums jeunesse regroupés à l'intérieur du réseau littéraire de l'amitié (voir Annexe 5). Les albums ont, au préalable, été évalués et choisis selon les critères proposés par Womack et al. (2010). Les lectures interactives ont été animées par la chercheure. Il est à noter que tous les élèves de la classe participaient aux sessions de lectures interactives et prenaient part à la coconstruction du sens du texte et des illustrations des albums jeunesse (Dupin de Saint-André, 2016). En revanche, seulement les participants à la recherche ont pris part aux dessins-entretiens.

3.4.1 Premier bloc de lectures interactives d'albums jeunesse

Pour le premier bloc de lectures interactives, les quatre albums jeunesse suivants ont été lus : *Bleue & Bertille* (Litten, 2016), *Brindille* (Parker, 2017), *Dépareillés* (Hébert, 2017) et *Interdit aux éléphants* (Mantchev et Yoo, 2015). Ces albums jeunesse mettaient en vedette des personnages qui présentaient des habiletés liées aux amitiés telles que se présenter, amorcer une conversation, se joindre à un groupe et jouer à un jeu. À la fin de ce premier bloc

de lectures interactives, la chercheure a suggéré des activités d'enrichissement en lien avec la façon de se présenter et d'amorcer une conversation (Morin et al., 2007). Suite, à ce premier bloc de lectures interactives, la chercheure a visité de nouveau la classe pour le dessin-entretien en lien avec ces lectures interactives pour une deuxième collecte de données (voir Annexe 2). Ainsi, après un court rappel des textes et selon les éléments traités et mis de l'avant, les participants ont illustré une situation ou une expérience vécue, toujours en lien avec les lectures interactives, et ont discuté de cette situation d'amitié selon les étapes du dessin-entretien.

3.4.2 Deuxième bloc de lectures interactives d'albums jeunesse

En ce qui a trait au deuxième bloc de lectures interactives, les quatre albums jeunesse suivants ont été animés par la chercheure : *As-tu rempli un seau aujourd'hui?* (McCloud et Messing, 2012), *Arc-en-ciel le plus beau poisson des océans* (Pfister et Garay, 1996), *La reine de la récré* (O'Neill et al., 2003) et *La brouille* (Boujon, 2009). Ces albums jeunesse traitaient d'habiletés liées aux amitiés et d'habiletés permettant de composer avec ses sentiments : partager, s'excuser, démontrer de l'empathie face aux sentiments d'autrui et manifester du souci pour une autre personne. Après ce bloc de lectures interactives, des activités d'enrichissement ont été suggérées, par la chercheure, concernant les habiletés sociales et émotionnelles représentées dans les albums jeunesse (Morin et al., 2007). Une visite supplémentaire de la chercheure a permis aux participants de vivre, une fois de plus, les étapes du dessin-entretien en lien avec les lectures interactives d'album jeunesse de ce deuxième bloc pour une troisième collecte de données (voir Annexe 3).

3.4.3 Troisième bloc de lectures interactives d'albums jeunesse

Finalement, le troisième et dernier bloc de quatre lectures interactives a ciblé les albums jeunesse suivants : *Au cœur des mots* (Neal, 2018), *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2018),

Les amis qui voguaient à l'aventure (Oldland et Azoulay, 2013) et *Sam & Pam* (Willems et al., 2012). Les habiletés liées aux amitiés et les habiletés permettant de composer avec ses sentiments telles que faire un compliment, accepter un compliment, suggérer une activité et offrir de l'aide étaient au centre des intrigues. La chercheuse a, une fois de plus, proposé des activités d'enrichissement en lien avec les lectures interactives du troisième bloc (Morin et al., 2007). Une ultime visite de la chercheuse a eu lieu pour la tenue du dernier dessin-entretien et conclure la quatrième et dernière collecte de données de cette recherche (voir Annexe 4).

3.4.4 Présence des participants

Deux des participants, James et Patricia, ont assisté à toutes les séances de lectures interactives et à tous les dessins-entretiens subséquents. Cependant, Joseph, absent pour raisons personnelles, n'a pas assisté aux lectures interactives des albums jeunesse du deuxième bloc ni au dessin-entretien suivant les lectures interactives du deuxième bloc.

3.4.5 Enregistrement des dessins-entretiens

Au départ, les dessins-entretiens ont été filmés afin de bien saisir l'essence des propos et des gestes (Jolicoeur et al., 2019). Les enregistrements vidéographiques devaient permettre à la chercheuse de capturer des éléments non-verbaux et para-verbaux chez les enfants non-verbaux ou présentant des difficultés à s'exprimer (Jolicoeur et al., 2019). Toutefois, ces enregistrements n'ont pas été concluants puisque les dessins-entretiens avaient lieu en classe pendant que les autres élèves du groupe vquaient à leurs occupations régulières. Le bruit ambiant et le déplacement, des autres élèves et des adultes de la classe, ont rendu problématique l'écoute et l'utilisation des bandes vidéographiques. Cependant, un enregistrement vocal d'appoint avait été mis en place et a permis la transcription des verbatims de tous les dessins-entretiens.

3.5 Analyse des données

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse de contenu a été privilégiée (Wanlin, 2007). Cette méthode d'analyse permet de traiter les données narratives afin de dégager certains thèmes et tendances (Fortin et Gagnon, 2016). Les quatre dessins-entretiens des enfants soient le dessin-entretien initial et ceux à la fin de chaque mois, subséquents aux trois blocs de quatre lectures interactives d'albums jeunesse chacun, ont été analysés afin de déterminer l'apport de la lecture interactive d'albums jeunesse dans le développement de liens d'amitié chez des élèves du primaire ayant un TDL.

Nous appuyons notre analyse des dessins-entretiens sur l'échelle d'évaluation incluse dans l'instrument PAIR (*Pictorial Assessment of Interpersonal Relationships*) (Bombi et al., 2007). Nous tenons à préciser que nous avons analysé les illustrations de l'amitié des participants au regard des éléments compris à l'intérieur du PAIR sans toutefois y appliquer le système de notation puisque non pertinent pour notre recherche. L'instrument PAIR oriente l'analyse du dessin selon six échelles soient 1) la cohésion, 2) la distanciation, 3) la similarité, 4) la valeur, 5) l'émotion et 6) le conflit (Bombi et al., 2007). Les six échelles détaillées de l'instrument PAIR de Bombi et al. (2007) sont présentées ici en traduction libre :

1) La cohésion nous informe sur le degré d'interdépendance entre les partenaires. Cette échelle comprend six sous-échelles, chacune fournissant un score dichotomique (0 = absence ; 1 = présence)

1. Regard : Un personnage regarde-t-il l'autre?

2. Orientation vers : La posture d'un personnage a-t-elle tendance à réduire l'espace entre lui et l'autre?

3. **Activité coordonnée** : L'activité d'un personnage est-elle coordonnée avec la présence et/ou l'activité de l'autre personnage?
 4. **Proximité** : Les deux personnages sont-ils proches l'un de l'autre?
 5. **Espace commun** : Les deux personnages sont-ils situés dans un espace commun, distinct de l'espace restant?
 6. **Union** : Les deux personnages sont-ils unis par un élément graphique?
- 2) La distanciation évalue l'autonomie des partenaires. Elle comprend six sous-échelles, chacune fournissant un score dichotomique (0 = absence ; 1 = présence)
1. **Détourner le regard** : Un personnage évite-t-il de regarder l'autre?
 2. **S'éloigner** : La posture d'un personnage a-t-elle tendance à augmenter l'espace entre lui et l'autre?
 3. **Actions indépendantes** : Un personnage agit par lui-même?
 4. **L'éloignement** : Les deux personnages sont-ils éloignés l'un de l'autre?
 5. **Zone individuelle** : Un personnage est-il illustré dans une zone à part, distincte de l'espace restant?
 6. **Séparation** : Les deux personnages sont-ils séparés par un élément graphique?
- 3) La similarité tient compte de l'affinité psychologique entre les partenaires. Cette échelle comprend cinq sous-échelles, chacune donnant un score allant de 0 (aucune similitude) à 2 (similarité maximale).
1. **Grandeur** : Les deux personnages ont-ils la même grandeur?
 2. **Position** : Les deux personnages sont-ils dans la même position?
 3. **Le corps** : Les deux personnages sont-ils identiques en ce qui concerne la forme du visage et du corps?
 4. **Traits** : Les personnages présentent-ils les mêmes traits?

5. Couleur : Les deux personnages sont-ils identiques en ce qui concerne les couleurs du corps et des traits?

4) L'échelle valeur évalue le degré de complexité comparative des deux personnages. Elle comprend cinq sous-échelles, chacune donnant un pointage allant de 0 (parité) à 2 (disparité maximale).

1. Espace occupé : Les personnages occupent-ils la même quantité d'espace?

2. Position dominante : Les deux personnages sont-ils égaux en ce qui concerne leur emplacement sur la page?

3. Détail du corps : Les deux personnages ont-ils le même nombre de parties du corps?

4. Nombre de traits : Les deux personnages affichent-ils le même nombre de traits?

5. Nombre de couleurs : Les deux personnages affichent-ils le même nombre de couleurs?

5) Les émotions renseignent sur l'humeur des deux personnages. Cette échelle consiste en trois catégories qui s'excluent mutuellement.

1. Bien-être : Le personnage montre-t-il une émotion positive (joie, amour, etc.)?

2. Hostilité : Le personnage démontre-t-il une émotion agressive (colère, mépris, etc.)?

3. Malaise : Le personnage montre-t-il une émotion négative (chagrin, peur, douleur, etc.)?

6) L'échelle du conflit rend compte d'une rupture de la relation. Elle inclut trois catégories ordinales.

1. Opposition : Un personnage est-il en désaccord verbalement ou agit-il en opposition à l'autre?

2. Agression : Une personne agresse l'autre verbalement ou physiquement?

3. Cession : Une personne refuse-t-elle d'interagir avec l'autre ? (Bombi et al., 2007)

Par ailleurs, les discussions des participants ont été filmées et enregistrées. Seuls les enregistrements vocaux ont été transcrits sous verbatim et codifiés afin de valider la présence de contenu relié aux lectures interactives vécues en classe. Aussi, l'équivalence intercodeurs a permis de comparer les résultats de deux observateurs distincts mesurant le même événement assurant la fidélité de l'instrument de collecte de données (Fortin et Gagnon, 2016).

3.5.1 Types de données recueillies

Dans le cadre de cette recherche, les dessins-entretiens comportent des données visuelles, le dessin collectif en soi, et des données écrites, les verbatims des dessins-entretiens. Tous les dessins-entretiens ont été enregistrés systématiquement et transcrits sous verbatims. L'analyse de contenu comprend donc l'intégralité des quatre dessins-entretiens. À la suite d'une première lecture des données recueillies soient les verbatims des dessins-entretiens et les dessins collectifs de toutes les séances, une grille de codage itérative a été élaborée (Savoie-Zajc, 2000). Cette grille de codage a été construite selon le modèle « émergent » en se basant sur la théorie enracinée de Glaser (1978). Elle a évolué en

cours d'analyse des données afin de catégoriser et hiérarchiser les données du sujet à l'étude (Savoie-Zajc, 2000).

3.5.2 Grille de codage

En s'inspirant des travaux de Boivin et Pinsonneault (2020), nous avons construit notre grille de codage (voir Annexe 5) en respectant les quatre critères suivants : 1) l'adéquation à un modèle théorique, 2) l'adéquation empirique, 3) la complétude et 4) la comparabilité.

Selon Van der Maren (1996), le premier critère en jeu est l'adéquation théorique. Il s'agit de déterminer les catégories qui seront notées en cours de codage des données, de les définir et hiérarchiser à partir du cadre conceptuel (Van der Maren, 1996). Nous nous sommes basés sur les travaux de McGinnis et Goldstein (1997) et leur liste sommaire d'habiletés sociales pour notre grille de codage. En cours de codage des données, le deuxième critère, qui est l'adéquation empirique et qui consiste à mieux préciser certaines catégories à la suite de l'observation de faits, permet de mieux détailler les catégories de codage (Van der Maren, 1996). Par exemple, nous avons fractionné la catégorie 120. Intérêt commun en sous-catégories telles que 121. Jeux – Récréation, 122. Sports – Récréation, etc. (voir Annexe 5).

Les chercheuses Boivin et Pinsonneault (2020) indiquent que le troisième critère, le critère de complétude, assure l'analyse entière de l'objet analysé. Le respect de ce troisième critère témoigne du codage de l'ensemble des données en diverses catégories. Afin de satisfaire ce critère, nous nous sommes assuré qu'un code soit assigné à toutes les scènes illustrées par les participants.

Finalement, le dernier critère de comparabilité a été respecté et confirme que les catégories d'un même niveau hiérarchique ont été également répertoriées au même niveau

dans le système de codation (Boivin et Pinsonneault, 2020). Par exemple, les habiletés liées aux amitiés et visant plus précisément la communication, telles que 211. Se présenter, 212. Amorcer une conversation, 213. Conclure une conversation et 214. Suggérer une activité, sous toutes situées au même niveau hiérarchique.

3.5.3 Choix de l'unité de codage

Nous avons déterminé l'unité de codage comme étant l'unité de sens la plus significative et la plus concise possible (Savoie-Zajc, 2000). Donc, par moment un mot suffisait et, à d'autres moments, un paragraphe entier devenait pertinent (Savoie-Zajc, 2000). Le même principe s'appliquait au niveau des données visuelles. Par exemple, des vêtements identiques pouvaient être autant représentatifs d'un intérêt commun qu'une représentation visuelle de plus grande taille, par exemple une scène où deux enfants jouent au même jeu.

En misant sur la lecture interactive comme véhicule de développement des habiletés sociales et émotionnelles des enfants ayant un TDL, nous souhaitons, par la présentation et l'analyse des données des dessins-entretiens, déterminer l'apport de la lecture interactive sur les liens d'amitié des enfants ayant un TDL et, éventuellement, formuler des recommandations aux enseignants œuvrant auprès des enfants ayant un TDL.

CHAPITRE IV – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre sera consacré à la description des divers dessins-entretiens. En premier lieu, nous détaillons le contenu du premier dessin-entretien. Ce premier dessin-entretien a été réalisé avant toute lecture interactive d'albums jeunesse ayant pour thème l'amitié. Il sert d'étalon de comparaison. Nous procédons de la même façon pour les trois dessins-entretiens subséquents qui font suite aux différents blocs de lectures interactives d'albums jeunesse sur l'amitié.

Tous les dessins-entretiens sont en annexe de ce mémoire. Ils ont été numérisés et partagés en quatre sections, de format lettre, afin de conserver la taille réelle du document. Pour avoir accès à la totalité de chaque dessin-entretien, il suffit de juxtaposer les sections a, b, c et d. Par exemple, voici la marche à suivre pour l'Annexe 1.

Annexe 1.a	Annexe 1.b
Annexe 1.c	Annexe 1.d

Il est à noter que certaines annotations nominales ont été floutées afin de préserver l'anonymat des participants.

Rappelons aussi que dans le contexte précis de cette recherche, les participants, après concertation, ont opté pour la mise en commun de leurs illustrations de l'amitié et ce,

pour tous les dessins-entretiens. Donc, les participants ont dessiné, coupé et collé leurs illustrations individuelles sur une plus grande feuille pour créer un dessin collectif. Nous faisons références à ces images découpées dans les analyses des dessins-entretiens.

Tout au long de ce chapitre, nous pointons les diverses échelles et sous-échelles de Bombi et al. (2007) qui racontent l'amitié. Nous expliquons ces liens au chapitre suivant.

4.1 Présentation des résultats du premier dessin-entretien – 21 octobre 2022

Lors du premier dessin-entretien, avant d'avoir vécu les quatre sessions de lecture interactive d'albums jeunesse ayant pour thème l'amitié du premier bloc, les participants ont dessiné un ami et ce qu'ils font en sa compagnie. Le nombre de dessins varie selon les participants.

4.1.1 Contribution de Joseph lors du premier dessin-entretien

Joseph a illustré trois scènes représentant l'amitié selon lui. Pour sa première représentation, il a dessiné deux personnages jouant au basketball (Figure 4). Ils sont situés près l'un de l'autre et jouent l'un contre l'autre. Cette proximité des personnages se rapporte à l'échelle de cohésion de PAIR (Bombi et al., 2007). Les personnages sont identifiés avec des symboles différents évoquant des dossards d'équipes adverses. L'un est souriant et l'autre semble fournir un effort pour attraper le ballon. Joseph dit : « C'est mon ami Émile et moi. On jouait au basketball à l'école ».



Figure 4 Premier dessin-entretien - Illustration de Joseph - Jeu de basketball

Pour sa deuxième représentation, Joseph a illustré deux personnages et il a collé ces deux personnages en chevauchement. Ces derniers portent des vêtements identiques et sont souriants (Figure 5). Le sourire des personnages renseigne sur leur humeur tel que considéré par PAIR sous l'échelle des émotions (Bombi et al., 2007). Les vêtements identiques font référence à l'échelle de similarité de PAIR (Bombi et al., 2007). Joseph dit : « Ça, c'est des amis ».

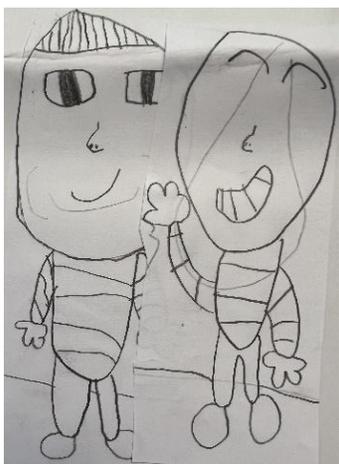


Figure 5 Premier dessin-entretien - Illustration de Joseph - Vêtements identiques

Pour sa troisième représentation, Joseph a illustré quatre personnages qui jouent à la tague. Deux personnages sont souriants et deux personnages sont illustrés de dos (Figure 6). Joseph décrit cette scène de la manière suivante : « Courure, comme jouer à la tague avec Paul, Louis et Christophe ».

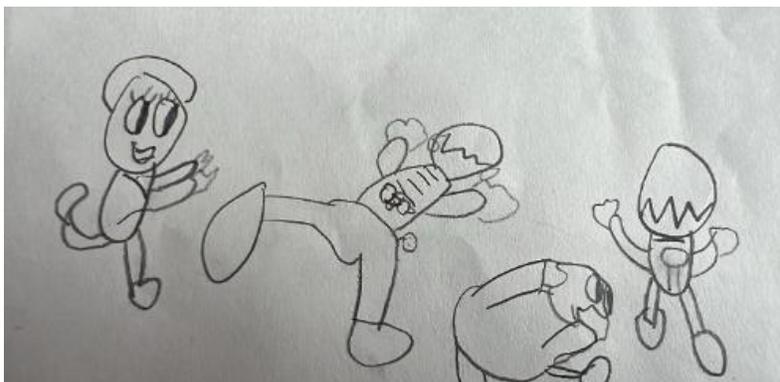


Figure 6 Premier dessin-entretien - Illustration de Joseph - Jeu de tague

Tout au long du dessin-entretien, Joseph nomme et identifie certaines personnes illustrées. D'autres sont identifiées comme étant « les autres gars ». Il décrit des actions qui ont lieu dans la cour d'école pendant la récréation.

4.1.2 Contribution de James lors du premier dessin-entretien

James a illustré deux représentations de l'amitié. En premier, il a dessiné une scène de soccer (Figure 7). Dans la partie supérieure du terrain, deux joueurs de soccer tentent de déjouer un gardien de but. Ils partagent un ballon. Dans la partie inférieure du terrain, deux joueurs et un gardien de but sont illustrés. Les deux joueurs semblent se passer le ballon de l'un à l'autre. Malgré la distance entre les deux joueurs, nous pouvons remarquer que leur regard est tourné l'un vers l'autre. Les visages de tous les joueurs ont plutôt une attitude neutre; ni souriante, ni triste. James dit : « Antoine et moi, on jouait au soccer proche le parc ». Il enchérit : « Du monde jouait au soccer à la récréation. C'est moi, Antoine et tous, trois, quatre, deux élèves ». Plusieurs éléments de l'échelle de cohésion sont illustrés pour cette scène de soccer (Bombi et al., 2007). En décrivant son illustration une seconde fois, James dit : « Antoine et moi, on jouait au soccer proche du terrain de soccer, proche le parc. Puis, dans le terrain de soccer, d'autres amis jouaient au soccer. Antoine et moi, on jouait. Puis quand la cloche sonnait, je venais dans la classe ».



Figure 7 Premier dessin-entretien - Illustration de James - Jeu de soccer

La deuxième illustration de James comporte deux joueurs de hockey. Ils tiennent chacun un bâton de hockey et partagent une balle. Ils sont près l'un de l'autre. Les deux joueurs se regardent et exposent un visage neutre (Figure 8). Plusieurs éléments observés font appel à l'échelle de cohésion de PAIR en lien avec le degré d'interdépendance des personnages tels que le regard, l'orientation, l'activité coordonnée et la proximité (Bombi et al., 2007).



Figure 8 Premier dessin-entretien - Illustration de James - Jeu de hockey

Tout au long du dessin-entretien, James identifie les personnes illustrées. Il décrit les scènes et les situe en milieu scolaire : dans la cour d'école et au parc pendant la récréation ou au gymnase durant le cours d'éducation physique et à la santé.

4.1.3 Contribution de Patricia lors du premier dessin-entretien

Patricia a illustré quatre représentations de l'amitié. Trois des illustrations comportent des scènes mettant en vedette deux personnages. Les personnages jouent à la

glissade, dans le carré de sable et dans les structures (Figures 9, 10, et 11). Les visages sont souriants. Les personnages sont à proximité l'un de l'autre.



Figure 10 Premier dessin-entretien - Illustration de Patricia - Jeu dans la glissade

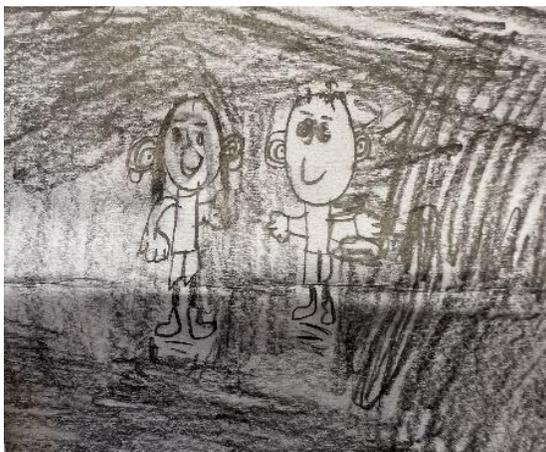


Figure 9 Premier dessin-entretien - Illustration de Patricia - Jeu dans le carré de sable



Figure 11 Premier dessin-entretien - Illustration de Patricia - Jeu dans les structures

Pour sa quatrième illustration, Patricia a dessiné trois personnages jouant dans les structures de jeux (Figure 12). Deux des personnages sont rapprochés, souriants et ils partagent un même module de jeu. L'autre personne, souriante, se déplace le long d'une barre horizontale. Cette scène est un exemple s'apparentant à l'espace commun inclus sous l'échelle de la cohésion de PAIR (Bombi et al., 2007). Deux personnages sont situés dans un espace commun distinct de l'espace restant (Bombi et al., 2007).

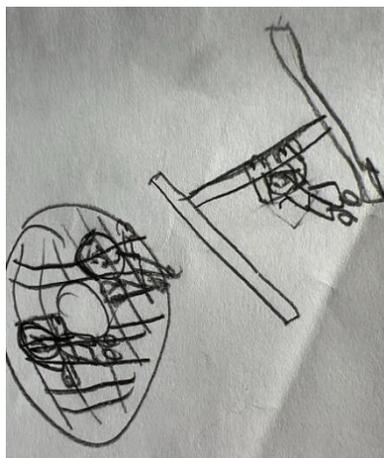


Figure 12 Premier dessin-entretien -Illustration de Patricia - Jeu dans les structures et barre horizontale

Tout au long du dessin-entretien, Patricia identifie les personnages et décrit les activités et les jeux auxquels ils s'adonnent dans la cour d'école pendant la récréation. En lien avec la Figure 9, elle dit : « J'ai fait un pouce en haut à Louis, un pouce en haut, un pouce en haut » et « On parle des choses ». Patricia décrit une des scènes (Figure 12) : « Il y avait une barre. Il y avait le rond avec la toile d'araignée. C'était une barre noire pour grimper comme un rond mais ça ressemble un toile d'araignée et qu'on a droit monter dessus ». Elle ajoute à propos de cette scène que « les amis jouent ».

4.2 Données du deuxième dessin-entretien – 1 décembre 2022

À la suite des quatre lectures interactives des albums suivants : *Brindille* (Parker, 2017), *Bleue et Bertille* (Litten, 2016), *Interdit aux éléphants* (Mantchev et Yoo, 2015) et

Dépareillés (Hébert, 2017), deux des trois participants, James et Patricia, ont pris part au second dessin-entretien. Nous rappelons que ces albums jeunesse avaient comme point commun des habiletés liées aux amitiés telles que se présenter, amorcer une conversation, se joindre à un groupe et jouer à un jeu. Donc, le dessin-entretien a débuté par un court rappel du contenu des albums jeunesse lus. Les participants ont fait référence aux nouvelles rencontres et aux bons gestes d'amitié. Ils ont énuméré certains comportements prosociaux tels que : inviter à un jeu, complimenter et donner une deuxième chance. Par la suite, la consigne suivante a été énoncée : « Je vais vous demander de dessiner ce que tu fais quand tu rencontres une nouvelle personne et vous pouvez dessiner aussi les bons gestes d'amitié ».

4.2.1 Contribution de Joseph lors du deuxième dessin-entretien

Joseph, absent pour des raisons personnelles, n'a pu assister aux lectures interactives des quatre albums sélectionnés. Il n'a pas participé au deuxième dessin-entretien suivant les lectures interactives.

4.2.2 Contribution de James lors du deuxième dessin-entretien

James a illustré quatre situations différentes. Dans la première scène, les deux personnages, souriants, discutent, tournés l'un vers l'autre (Figure 13). Un des personnages (James) initie la discussion, pose des questions et invite son interlocuteur au jeu. L'autre personnage répond aux questions et accepte de participer au jeu. Le dialogue est transcrit dans des phylactères. Cette scène illustre un élément de l'échelle cohésion de PAIR puisque les activités des personnages sont coordonnées entre elles (Bombi et al., 2007).

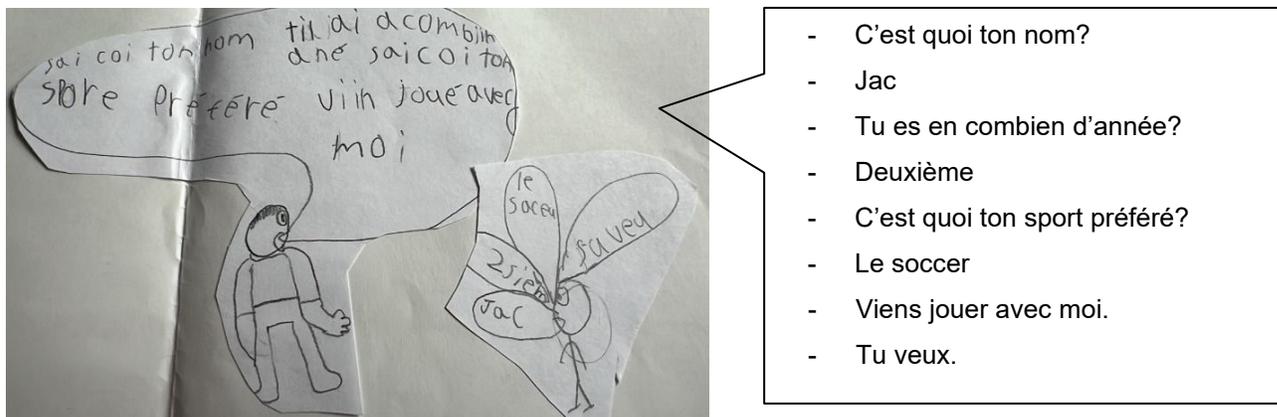


Figure 13 Deuxième dessin-entretien - Illustration de James - Suggérer une activité

La deuxième scène dépeint des joueurs de football (Figure 14). Un des joueurs (James) demande à l'autre s'il veut être son ami. L'autre joueur acquiesce et débute le jeu. Le premier joueur (James) approuve en lançant le ballon. Les joueurs, souriants, sont près l'un de l'autre.

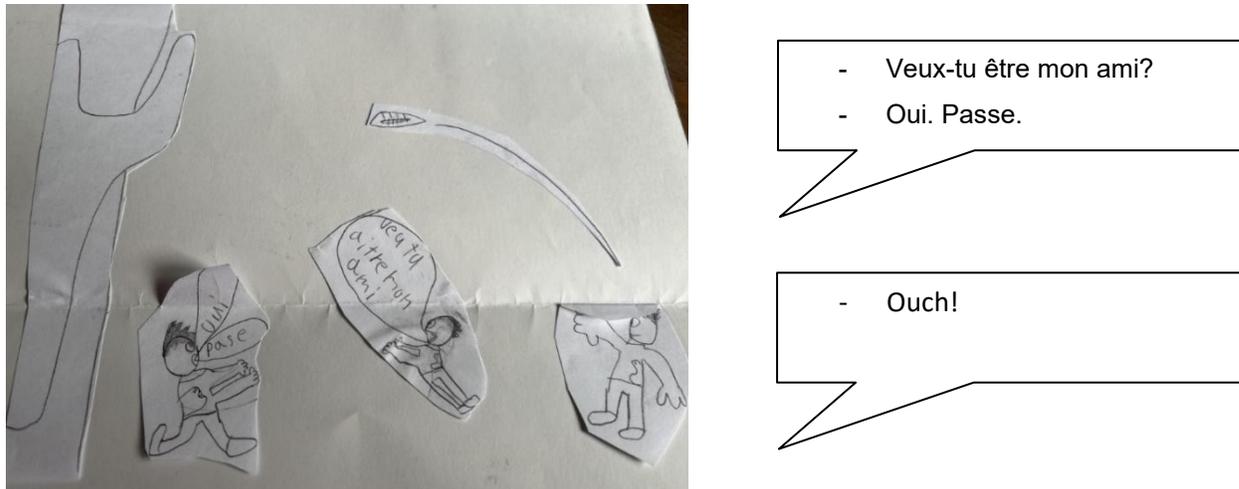


Figure 14 Deuxième dessin-entretien - Illustration de James - Jeu de football

La troisième scène représente deux personnes (Figure 15). Une des personnes trébuche et l'autre personne (James) accourt pour l'aider à se relever. Les personnes sont illustrées l'une près de l'autre. James décrit cette scène : « Quelqu'un est tombé et j'ai aidé ».

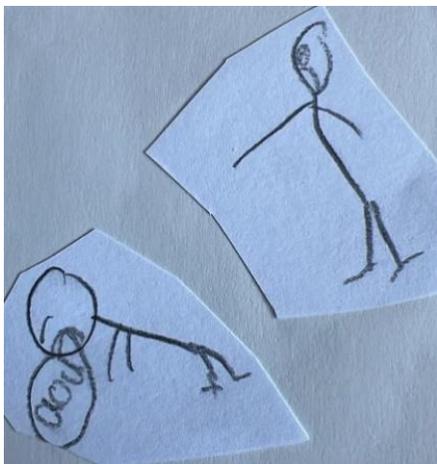


Figure 15 Deuxième dessin-entretien - Illustration de James - Aide

La quatrième scène consiste en un dessin de deux personnes (Figure 16). Une des personnes (James) tend un objet à l'autre qui le remercie. Les personnes sont à proximité et démontrent une attitude neutre.

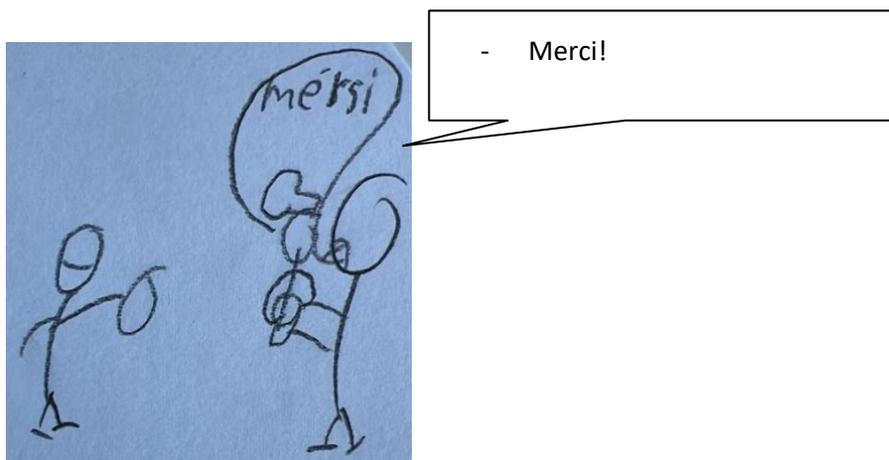


Figure 16 Deuxième dessin-entretien - Illustration de James - Comportement prosocial

Tout au long du dessin-entretien, James s'inclut dans les illustrations et il verbalise les dialogues qu'il transpose à l'écrit (Figures 13, 14 et 16). Les situations illustrées par James prennent place en milieu scolaire soit dans la classe ou dans la cour d'école.

4.2.3 Contribution de Patricia lors du deuxième dessin-entretien

Patricia illustre quatre situations différentes. Dans la première scène, Patricia se dessine en interaction avec Lili (Figure 17). Le nom de Lili est écrit au-dessus de son personnage. Patricia invite Lili au jeu de cache-cache. Lili accepte de participer au jeu. Les deux filles sont souriantes et portent des vêtements identiques. Pour cette illustration (Figure 17), Patricia demande l'aide de la chercheuse afin d'ajouter du dialogue au dessin : « Je sais pas à quoi comment faire un gros message parce qu'y a pas de place. » La chercheuse a tracé le phylactère pour Patricia.

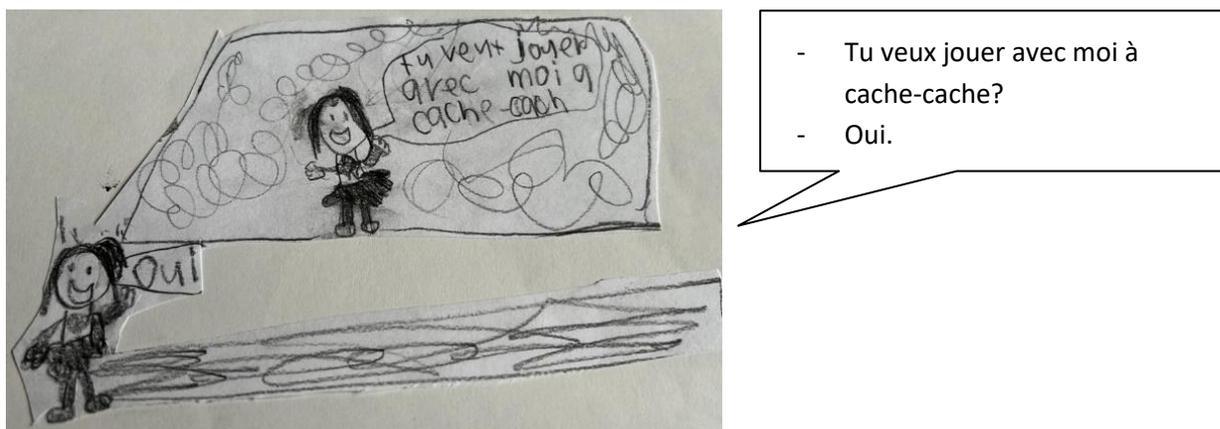


Figure 17 Deuxième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Jeu de cache-cache

Dans la deuxième scène, les deux filles sont de nouveau illustrées (Figure 18). Cette fois-ci, Lili complimente Patricia qui la remercie. Les deux filles sont souriantes et le nom de Lili est ajouté au dessin de nouveau. Elles sont à proximité l'une de l'autre. À propos de cette illustration (Figure 18), Patricia demande : « Pourquoi on n'écrit pas les noms? Les noms pour savoir c'est qui? »



Figure 18 Deuxième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Compliment

La troisième illustration met en scène deux personnes (Figure 19). L'une invite l'autre au jeu et cette dernière accepte d'être la tague. Les personnes sont près l'une de l'autre et elles sont souriantes.

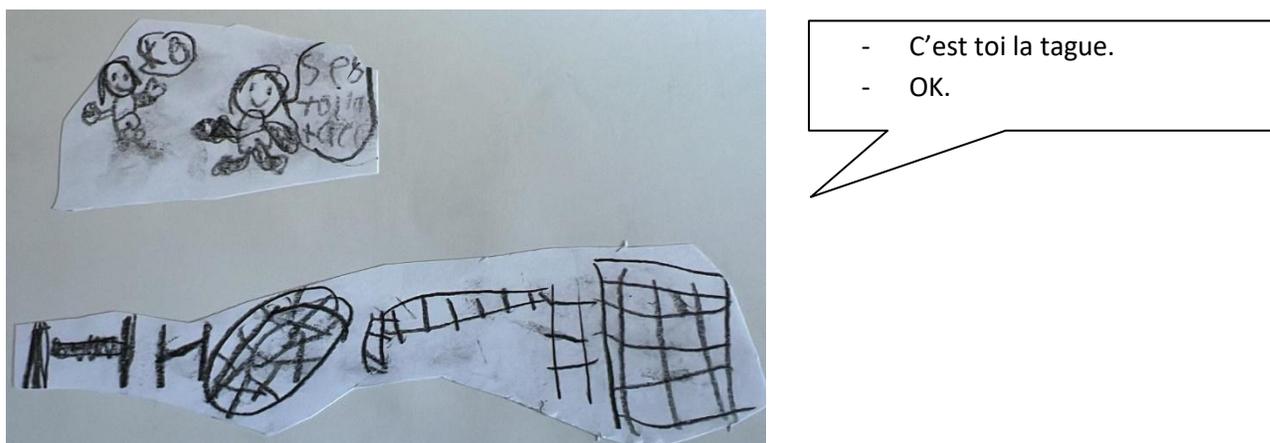


Figure 19 Deuxième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Jeu de tague

La quatrième scène met en vedette quatre filles jouant dans la cour d'école (Figure 20). Deux des filles courent en direction de la colline. Patricia leur demande de les attendre, elle et Marie. Marie pleure. Patricia console Marie en lui disant qu'elles vont le dire à un adulte. Nous pouvons dégager, pour donner suite aux propos de Patricia, que l'illustration met en scène un événement en deux temps. La partie du haut se déroule en premier suivie

par la partie du bas. L'utilisation de la flèche démontre cet enchaînement des événements. Les deux filles qui courent en direction de la colline n'ont pas de traits faciaux, mais Marie a une bouche triste et Patricia a une bouche en rond qui démontre qu'elle parle. Patricia émet les propos suivants en lien avec cette illustration (Figure 20) : « Ça, c'est moi. Ça, c'est Lili. Est-ce que tu veux jouer avec moi à cache-cache? Et Lili dit : Oui. Après ça, Marie, moi, je cours et Annie et Hannah vont aller à la montagne. Moi, je dis : Attends. Après Marie pleure. Après, j'ai pas écrit quoi, mais j'ai dit : On va dire à l'adulte. » En comparant les deux personnages, des éléments de l'échelle valeur de PAIR sont observés au niveau de l'espace occupé, de la position des personnages, des détails corporels (Bombi et al., 2007). D'autres éléments de l'échelle la similarité sont également observables (Bombi et al., 2007).

Les quatre scènes illustrées se déroulent pendant la récréation dans la cour d'école. Dans cette quatrième et dernière scène, les personnes sont identifiées verbalement par Patricia.

Tout au long du dessin-entretien, Patricia s'inclut dans chacune des scènes. Elle verbalise les événements et écrit le nom de Lili sur quelques dessins.

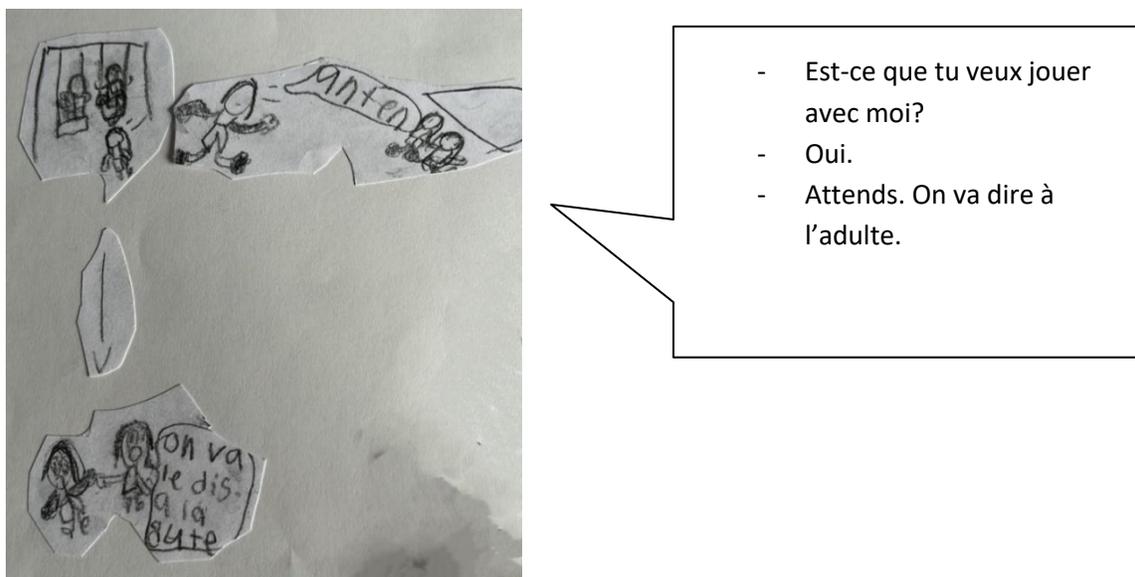


Figure 20 - Deuxième dessin-entretien - Illustration de Patricia Comportement prosocial

4.3 Données du troisième dessin-entretien – 22 décembre 2022

Le troisième dessin-entretien a eu lieu à la suite des quatre lectures interactives des albums suivants : *As-tu rempli un seau aujourd'hui?* (McCloud et Messing, 2012), *La reine de la récré* (O'Neill, 2003), *La brouille* (Boujon, 2009) et *Arc-en-ciel le plus beau poisson des océans* (Pfister et Garay, 1996). Ces albums jeunesse avaient comme thème commun des habiletés liées aux amitiés et des habiletés permettant de composer avec ses sentiments telles que : partager, s'excuser, démontrer de l'empathie face aux sentiments d'autrui et manifester du souci pour une autre personne. Le troisième dessin-entretien a débuté par un bref rappel de texte des albums lus durant lequel les participants ont mis en corrélation l'album *Arc-en-ciel le plus beau poisson des océans* (Pfister et Garay, 1996) et l'album *As-tu rempli un seau aujourd'hui* (McCloud et Messing, 2012). Ils ont expliqué que : « Quand Arc-en-ciel donne une écaille, ça remplit le seau ». Aussi, les participants ont fait référence aux comportements prosociaux qui, selon eux, remplissent les seaux des amis comme : « aider un ami, jouer avec lui, dire des mots gentils à l'ami, dire des mots positifs ». Par la suite, la consigne suivante a été énoncée : « Alors, aujourd'hui, on va dessiner des bons gestes d'amitié. As-tu une idée que tu pourrais partager? »

4.3.1 Contribution de Joseph lors du troisième dessin-entretien

Pour ce troisième dessin-entretien, Joseph a illustré deux personnes, lui-même et une autre personne, dont les mains se touchent (Figure 21). Dans la scène, Joseph complimente l'autre en disant : « Tu es gentil ». Les personnes sont souriantes.

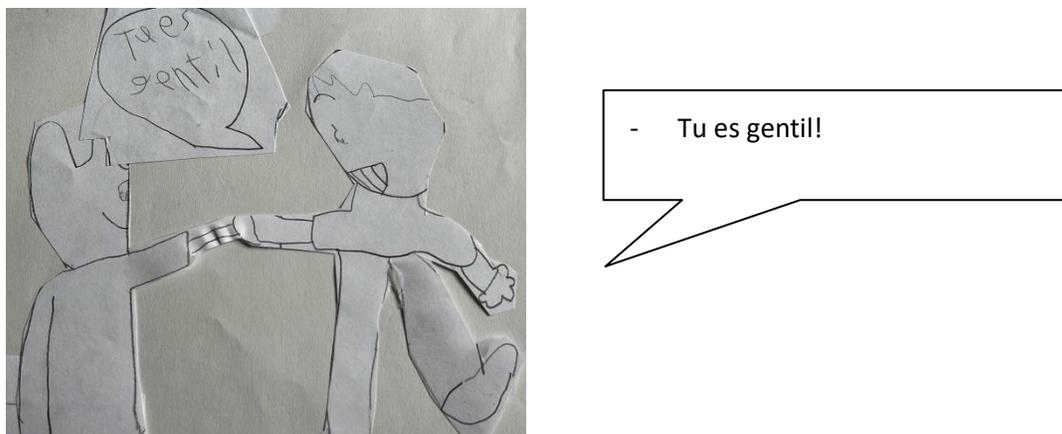


Figure 21 Troisième dessin-entretien - Illustration de Joseph - Compliment

À quelques reprises, lors du dessin-entretien, Joseph énumère de bons gestes d'amitié selon lui : « Je l'aide des amis. Je partage avec des amis. Je l'aide des amis. Puis, toutes sortes de gentils de même. C'est pour ça que quand tu vois les images que j'ai dessiné c'est à cause c'est comment j'ai fait bien ça. » Il ajoute : « Je fais toutes sortes de gestes gentils de même » et « Aider les amis, moi je trouve ça comme plus gentil. Moi, je trouve ça parfait pour des amis ». Des éléments de cohésion sont observables comme le regard des personnages, la posture des personnages qui réduit l'espace entre eux, la proximité et l'union de leurs mains tels que définis dans PAIR (Bombi et al., 2007).

4.3.2 Contribution de James lors du troisième dessin-entretien

James a dessiné plusieurs illustrations mettant en scène des poissons. Ces poissons sont le reflet des poissons de l'album *Arc-en-ciel le plus beau poisson des océans* (Pfister et Garay, 1996). Donc, James dessine une scène marine (Figure 22). Il dessine un personnage souriant debout entouré d'un coffre au trésor, d'un collier de perles et d'une huître. Deux poissons nagent au-dessus de ces éléments. Les écailles de l'un d'entre eux sont visibles. L'autre semble dénué d'écailles. Le poisson, avec écailles, donne une de ses écailles à l'autre poisson qui le remercie. Les deux poissons sont souriants et situés l'un face à l'autre. À gauche, à l'écart de la scène marine, James a inclus un personnage

souriant. Le personnage est debout. Avant d'illustrer cette scène (Figure 22), James expliquera son dessin : « Je vais dessiner un poisson. Il va donner les écailles ».

L'interdépendance des « personnages poissons » est observable. Le regard, la proximité, l'espace commun et l'union sont des indicateurs de l'échelle cohésion de PAIR (Bombi et al., 2007).



Figure 22 Troisième dessin-entretien - Illustration de James - Partage

James dessine une seconde scène avec deux poissons (Figure 23). Selon les dires de James, l'un des poissons est tombé et l'autre poisson l'aide. Les deux poissons nagent en sens inverse, l'un au-dessous de l'autre. Un des poissons est souriant et l'autre pleure.

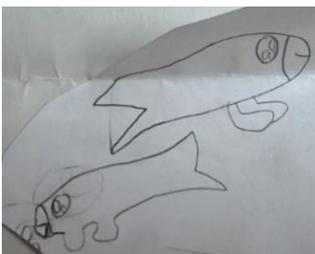


Figure 23 Troisième dessin-entretien - Illustration de James - Comportement prosocial

Tout près, James a dessiné une autre scène représentant des poissons (Figure 24). Les nageoires des poissons se touchent et ils se saluent.

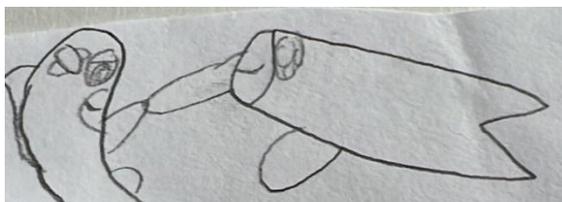
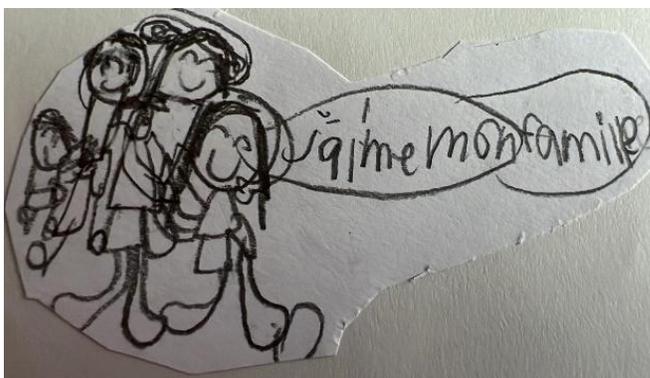


Figure 24 Troisième dessin-entretien - Illustration de James - Communication

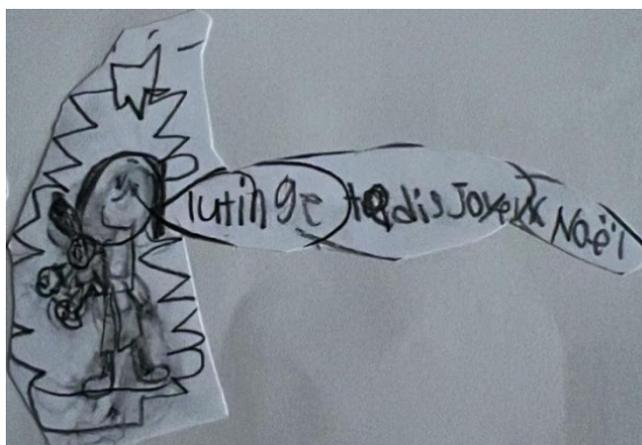
4.3.3 Contribution de Patricia lors du troisième dessin-entretien

Patricia a dessiné deux scènes. La première illustration est composée de quatre personnages debout près les uns des autres (Figure 25). Les personnages sont souriants. Un des personnages dit : J'aime mon famille. La deuxième scène consiste en un personnage tenant un lutin dans ses mains (Figure 26). Ils sont devant un sapin de Noël. Le personnage est souriant et dans le phylactère, on peut lire : « Lutin, je te dis Joyeux Noël ».



- J'aime mon famille!

Figure 25 Troisième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Patricia et sa famille



- Lutin, je te dis Joyeux Noël!

Figure 26 Troisième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Sapin et lutin

Pendant la tenue du dessin-entretien, Patricia a pris part à la discussion sur l'amitié. Par exemple, Patricia relate : « Je demande pour jouer avec les amis. » et « Je dis : Merci que tu m'aies aidé » lorsqu'elle parle de gestes d'amitié. Toutefois, ses dessins ne sont pas en lien avec ses propos lors de la discussion. Ils sont en lien avec Noël. Ce dessin-entretien a eu lieu le 22 décembre 2022 et les élèves quittaient pour les vacances dans les heures suivant la tenue du dessin-entretien.

4.4 Données du quatrième dessin-entretien – 2 février 2023

Le quatrième dessin-entretien a eu lieu à la suite des quatre lectures interactives des albums suivants : *Au cœur des mots* (Neal, 2018), *Sam & Pam* (Willems et al., 2012), *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2018), *Les amis qui voguaient à l'aventure* (Oldland et Azoulay, 2013). En lien avec ces lectures qui avaient comme thème commun les habiletés liées aux amitiés et les habiletés permettant de composer avec ses sentiments telles que faire un compliment, accepter un compliment, suggérer une activité et offrir de l'aide, le quatrième dessin-entretien a commencé par un court rappel de texte des albums lus. Ensuite, la consigne suivante a été donnée aux participants : « Nous allons commencer par faire un dessin qui représente nos amis. Cela peut aussi être les bons gestes d'amitié, les mots d'amitié ».

4.4.1 Contribution de Joseph lors du quatrième dessin-entretien

Joseph illustre trois scènes d'amitié. Dans la première scène, deux personnages sont illustrés (Figure 27). Les deux personnages sont identifiés par leur prénom suivi d'une flèche indiquant le personnage associé. Les personnages sont souriants et tournés l'un vers l'autre. Ils se regardent. Dans le phylactère d'un des personnages, il est possible de voir une scène dans laquelle l'autre personnage perd à la partie de soccer. « Bon travail » est également écrit dans le phylactère en guise d'encouragement. Donc, nous observons que le personnage encourage l'autre en faisant référence à la partie de soccer. Joseph décrira la situation de la façon suivante : « Je dessine quand James a perdu. Là, je dis : Bon travail James! ». Des indicateurs des échelles cohésion, similarité, valeur et émotions de PAIR sont observables dans cette illustration de Joseph (Bombi et al., 2007).

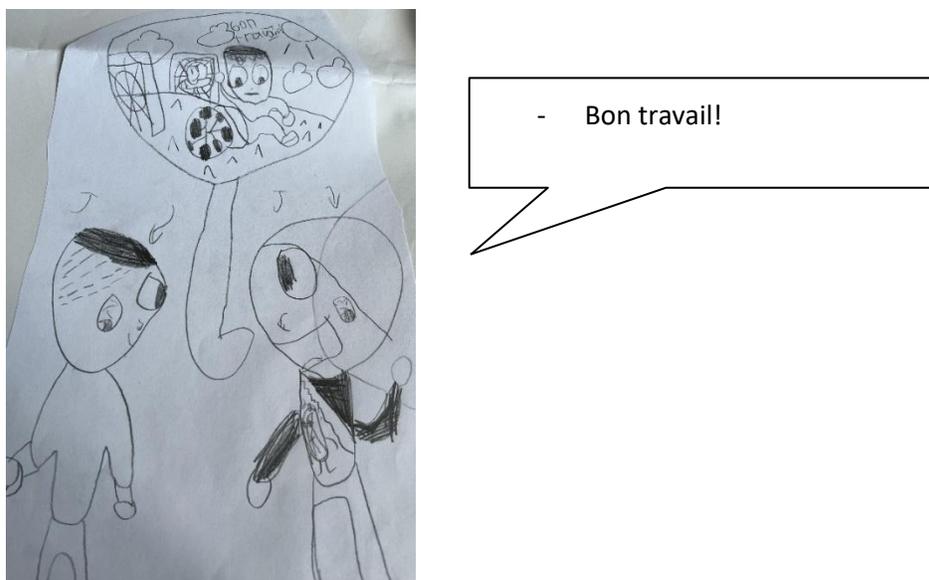


Figure 27 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Joseph - Complimenter

Dans la deuxième scène, Joseph a illustré deux personnages qui se donnent un câlin. Ils sont souriants (Figure 28). Joseph émet les commentaires suivants : « J'en ai

beaucoup de câlins à des personnes. J'adore des câlins c'est pour ça. Ça fait du bien » et « Donner des câlins c'est gentil. Quand même vraiment gentil ».



Figure 28 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Joseph - Comportement prosocial

Pour la troisième scène, Joseph dessine deux personnes l'une face à l'autre. Les personnes se regardent et discutent. L'une des personnes est souriante et l'autre présente une bouche ouverte (Figure 29).



Figure 29 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Joseph - Renforcement

Joseph tient les propos suivants concernant les bons gestes d'amitiés : « Je fais des gestes gentils comme dire « Tu es le meilleur » et « raconter des choses ». Il dit aussi qu' « être un bon ami c'est que tu peux jouer avec un ami, si vous voulez jouer avec quelqu'un. C'est on être une meilleur, meilleur ami, on joue tout le temps, on fait des gestes

gentils tout le temps. Et puis, faire des meilleurs dessins tout le temps, et puis toutes sortes que les amis aiment ».

4.4.2 Contribution de James lors du quatrième dessin-entretien

James illustre deux représentations de l'amitié selon lui. En premier, il se dessine entrain de donner un toutou à Joseph. Ils sont près l'un de l'autre. Ils sont souriants. Leur prénom est écrit juste au-dessus de leur tête (Figure 30). Il décrit son dessin : « Tiens, j'ai acheté un toutou pour toi » et « Je donne un toutou Roblox à Joseph ». Des indicateurs des échelles cohésion et émotions de PAIR sont présents dans cette illustration (Bombi et al., 2007).



Figure 30 Quatrième dessin-entretien - Illustration de James - Comportement prosocial

La deuxième illustration représente un personnage souriant qui tend sa main à une autre main tendue. Les mains sont tout près l'une de l'autre. L'autre personnage n'est pas illustré; seulement la main tendue. James émet le commentaire suivant : « Donner la main pour se promener nous deux » (Figure 31). James rapporte également les propos suivants pendant le dessin-entretien : « On joue ensemble entre amis », « On fait des commentaires gentils ».



Figure 31 Quatrième dessin-entretien - Illustration de James - Intérêt commun

4.4.3 Contribution de Patricia lors du quatrième dessin-entretien

Patricia dessine trois scènes d'amitié selon elle. En premier, elle illustre deux personnages, un souriant et l'autre qui pleure. L'un des personnages console l'autre. Ils sont très près l'un de l'autre. Patricia commente l'illustration avec ces mots : « Si la personne se blesse, je l'aide » (Figure 32). Des éléments inclus dans les échelles de cohésion et d'émotions de PAIR sont illustrés par Patricia (Bombi et al., 2007).



Figure 32 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Comportement prosocial

La deuxième illustration représente trois personnages. Les personnages se donnent des câlins. Les personnages sont souriants. Patricia mentionne que : « Nous, avec Catherine et Maya, on fait comme un groupe de filles ». « On ne change jamais d'amis. Elles sont toujours là » (Figure 33). Ces deux scènes ont lieu dans la cour d'école pendant la récréation.



Figure 33 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Intérêt commun

La troisième illustration représente trois personnes qui jouent « à la princesse » (Figure 34). Elles portent, toutes les trois, des robes de princesses et des couronnes. Elles sont souriantes et sont debout les unes à côté des autres. Les princesses sont, dans les faits, Patricia (Princesse Peach) et deux autres personnes nommées Catherine (Daisy) et Maya (Princesse des étoiles). Dans ses propos, Patricia fait référence aux princesses de l'univers de Super Mario. Sans les avoir dessinés, mais présents dans ses propos, Patricia inclut son frère, dans le rôle de Mario, et son père qui personnifie le dragon dans ce jeu particulier. Ce jeu se déroule au domicile familial de Patricia. Patricia décrit la scène de cette manière : « Nous trois, on est des princesses. Mon père est le dragon et mon frère c'est Mario. Et nous trois, on est des princesses. Mais, Catherine, c'est la princesse d'étoiles. Il est bleu. Mais, moi, je suis Princesse Peach puis eux autres comme Catherine, c'est comme Daisy. » Joseph lui demande : « C'est tu comme dans Super Mario ? » et

Patricia acquiesce. Plusieurs éléments de l'échelle de similarité de PAIR comme la position, la grandeur, le corps et les traits sont mis en valeur dans cette illustration (Bombi et al., 2007).



Figure 34 Quatrième dessin-entretien - Illustration de Patricia - Intérêt commun

Nous rappelons que la présente recherche vise à décrire l'apport de la lecture interactive d'albums jeunesse dans le développement de liens d'amitié chez des élèves du primaire ayant un TDL.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Pour ce chapitre, nous analysons le contenu des quatre dessins-entretiens. En tenant compte des diverses représentations de l'amitié, avant et à la suite des lectures interactives d'albums jeunesse, nous mettons la lumière sur l'évolution du concept de l'amitié chez les participants et déterminons l'influence de la lecture interactive sur le développement de compétences à tisser des liens d'amitié chez des élèves ayant un TDL.

Nous étayons notre analyse des représentations de l'amitié des participants sur l'échelle d'évaluation incluse dans l'instrument PAIR de Bombi et al. (2007) telle que détaillée dans le chapitre de la méthodologie. Nous rappelons que nous omettons d'appliquer le système de notation inclus dans PAIR puisque non pertinent pour cette recherche. L'instrument PAIR oriente l'analyse du dessin selon les six échelles suivantes : 1) la cohésion, 2) la distanciation, 3) la similarité, 4) la valeur, 5) l'émotion et 6) le conflit (Bombi et al., 2007).

5.1 Thématiques de l'amitié

Nous avons ressorti un total de onze thématiques de l'amitié concernant l'analyse de contenu de tous les dessins-entretiens : 1) relation dyadique et mutuelle, 2) distinction entre pair et ami, 3) intérêts communs, 4) émotions positives, 5) amitié vécue au quotidien, 6) lieux communs, 7) communication, 8) comportements prosociaux et empathie, 9) renforcements positifs et politesse en amitié, 10) amitié durable et 11) résolution de conflits.

5.1.1 L'amitié : une relation dyadique et mutuelle

À la lumière de l'analyse du contenu des dessins-entretiens, nous observons, d'une part, tout comme les chercheurs Gifford-Smith et Brownell (2003), que les participants caractérisent l'amitié comme étant une relation dyadique. Au premier dessin-entretien,

Joseph et James illustrent des scènes représentant deux personnages sauf la scène jeu de soccer de James (Figure 7). Toutefois, en observant de plus près cette scène illustrée par James (Figure 7), nous pouvons dégager la paire d'amis de l'ensemble des joueurs de soccer. La paire d'amis est située au bas du terrain de soccer. Malgré une certaine distance physique, nous pouvons aisément observer la connexion visuelle entre les deux amis. Leurs regards sont tournés l'un vers l'autre (Bombi et al., 2007). Joseph et James illustrent exclusivement des relations dyadiques aux dessins-entretiens ultérieurs. En ce qui a trait aux contributions de Patricia au premier dessin-entretien, elle illustre plusieurs scènes où deux personnes sont en action (Figures 9, 10 et 11). En revanche, au deuxième dessin-entretien, Patricia illustre une scène où plusieurs personnes sont en relation (Figure 17). Dans cette scène, nous pouvons toutefois observer que Patricia attire l'attention sur deux personnes en particulier; elle et Marie. En fait, la situation illustrée comporte deux paires d'amis. Des éléments des échelles de la cohésion, tels la proximité, le regard, l'espace commun, et de l'échelle de la distanciation de PAIR sont identifiables dans cette représentation de l'amitié. (Figure 17) (Bombi et al., 2007). Au troisième dessin-entretien, Patricia s'illustre au sein de sa famille (Figure 25). Patricia est particulièrement préoccupée par les vacances des Fêtes et elle tend plutôt à illustrer les événements anticipés malgré ses propos sur l'amitié lors de l'entretien. Au quatrième dessin-entretien, Patricia ajoute une autre dimension à sa représentation de l'amitié. Patricia nous parle d'un groupe de filles et aussi de trois filles jouant « à la princesse » (Figure 34).

Nous remarquons, qu'au long de la recherche, Joseph et James ont, à tous les dessins-entretiens, illustré des amitiés dyadiques. Patricia a, pour sa part, représenté des amitiés dyadiques et plurielles. Nous expliquons cette notion de groupe d'amis par le fait que les difficultés langagières de Patricia sont moins sévères que celles des autres participants. Elle est à même de gérer plusieurs interlocuteurs à la fois. Elle peut s'intégrer à

un groupe et tenir compte de multiples opinions. Elle a développé un éventail de moyens nécessaires pour gérer les possibles conflits.

D'autre part, Bukowski et al. (2009) attribuent la mutualité comme étant une qualité essentielle de l'amitié. Quand Patricia décrit ses illustrations et identifie les personnes illustrées, les paires d'amis nommées font consensus auprès des autres participants. Donc, nous pouvons déterminer que ces amitiés sont également mutuelles puisque les paires d'amis sont connues et reconnues par l'ensemble des participants.

5.1.2 La distinction entre ami et pair

Les participants démontrent qu'ils font la distinction entre les amis et les pairs tel que mentionné par Newcomb et Bagwell (1995). Maisonneuve (2004), pour donner suite aux enquêtes portant sur l'amitié, rapporte que ces deux types de relations sont discriminées dans la majorité des réponses obtenues des participants aux sondages. La différence notée entre ces deux relations se manifeste par une distinction au niveau de l'intensité du lien, de l'intimité et de la durée (Maisonneuve, 2004). Au premier dessin-entretien, Joseph utilise des termes comme : « C'est pas vraiment un ami » ou « les autres ». Patricia nomme ses amis et dit des pairs qu'elle ne se souvient plus de leur nom. Patricia émet le désir d'identifier ses amis. Pendant qu'elle dessine, elle demande : « Pourquoi on n'écrit pas les noms? Les noms pour savoir c'est qui ». D'ailleurs, tous les participants identifient leurs amis. Par exemple, James identifie son ami Antoine, Joseph nomme son ami Émile et Patricia nomme son ami Louis. En revenant sur la scène de soccer (Figure 7), James identifie son ami Antoine et les « autres joueurs ». Durant la discussion du deuxième dessin-entretien, James évoque un jeu de football et distingue son ami des pairs par certains termes. Il identifie les pairs comme étant « les joueurs ». Il prend soin d'illustrer les deux amis et omet les autres joueurs (Figure 14). L'illustration nous porte

à croire qu'il y a trois personnes qui jouent au football mais, en y regardant de plus près, nous pouvons remarquer que les deux personnages de droite représentent plutôt la même personne illustrée deux fois en accord avec la séquence des actions (Figure 14). James a décrit son illustration de cette manière : « L'autre jouait au football américain et l'autre il disait : « Veux-tu être mon ami? ». Il disait : « Oui ». L'autre disait : « Passe ». Et lance ». Dans cette représentation de l'amitié, une activité coordonnée, le regard, l'orientation et la proximité des personnages compris dans l'échelle cohésion de l'instrument PAIR de Bombi et al. (2007) sont observés (Figure 14). En considérant les corps et les traits faciaux des personnages, des éléments des échelles de similarité et de valeur de PAIR sont également présents (Bombi et al., 2007) (Figure 14).

5.1.3 Les intérêts communs des amis

Nous rappelons que, de leur méta-analyse sur l'amitié, Newcomb et Bagwell (1995) ont mis la lumière sur les intérêts similaires que présentent les amis. Les participants de la recherche associent l'amitié à la pratique de jeux, sports ou activités en commun tels que mis en évidence par Hartup (1996). Tout au long des quatre dessins-entretiens, nous remarquons que les représentations de l'amitié des participants impliquent généralement un intérêt commun que ce soit sous la forme d'un sport, d'un jeu, d'une activité et même d'un habillement. Les participants démontrent que pour être ami, il y a un partage d'intérêt. Ils se lient d'amitié avec d'autres enfants ayant les mêmes goûts et intérêts ou pratiquant les mêmes sports ou activités. Pour Patricia, « les amis parlent ensemble et font des choses ». Elle dit : « J'ai fait un pouce en haut à Louis. » en décrivant l'illustration (Figure 9). James et Joseph font référence aux sports tels que le basketball, le soccer et le hockey (Figures 4, 7 et 8). Nous remarquons que Joseph illustre des amis portant les mêmes vêtements (figure 5), élément compris dans l'échelle de similarité de PAIR (Bombi et al., 2007). Nous pouvons aussi observer que Patricia a illustré des personnages portant les mêmes vêtements (Figure

17) mettant en évidence deux personnages partageant les mêmes goûts au niveau du style vestimentaire, représentation de l'échelle similarité de PAIR (Bombi et al., 2007). Aussi, James insiste sur le fait que l'ami illustré n'est pas un adulte, ce qui nous permet de dégager que, pour lui, un ami c'est quelqu'un d'un âge similaire au sien.

Bref, les illustrations de l'amitié des participants concordent avec les observations de Hartup (1996). Ce chercheur note que les enfants établissent des liens amicaux principalement en fonction d'intérêts et d'activités communs (Hartup, 1996). Aussi, Bukowski et al. (2009) nous rappelle que la similarité et l'égalité entre amis engendrent des relations satisfaisantes et durables. Nous observons cet effet au prochain thème traité.

5.1.4 L'amitié et ses émotions positives

Bukowski et al. (1994) ont caractérisé l'amitié comme étant une relation entre deux personnes qui éprouvent des sentiments positifs réciproques. Nous remarquons, dans tous les dessins-entretiens, que les participants ont illustré majoritairement des personnages déployant des émotions positives (Bombi et al., 2007). En observant attentivement les représentations de l'amitié, nous pouvons distinguer les émotions sur les visages des personnes illustrées, indicateurs de l'échelle émotions de PAIR (Bombi et al., 2007). En lien avec les bienfaits positifs de l'amitié, au premier dessin-entretien, Patricia et Joseph illustrent majoritairement des personnages souriants (Figures 4, 5, 6, 9, 10, 11, et 12). Les illustrations de James démontrent en quasi-totalité des personnages illustrés souriants sauf deux d'entre eux qui démontrent une émotion neutre (Figures 7 et 8). Les autres représentations des deuxième, troisième et quatrième dessins-entretiens des participants font ressortir des émotions positives vécues au sein de l'amitié. Les personnages sont tous souriants (Bombi et al., 2007). Toutefois, une des contributions de James représente un personnage triste ce qui est tout à fait en lien avec l'émotion vécue par le poisson qui a

trébuché (Figure 23). Par cette représentation, James fait référence à l'album *Arc-en-ciel le plus beau poisson des océans* (Pfister et Garay, 1996) dans lequel un des personnages manifeste des émotions de tristesse. Quand ils parlent d'amitié, les participants tiennent des propos positifs concernant leurs émotions tels que : « Ça remplit le seau tellement quand, ça remplit mon cœur puis mon cœur devient plus gros, plus gros, plus gros » (Joseph) et « Ça me fait sourire de joie » (Patricia). Patricia ajoutera des explications : « C'est des bons mots d'amitié parce que le cœur se remplit de joie. Mais si une personne dit des pas de bons mots, c'est comme une flèche qui rentre dans le cœur et comme le cœur se casse ». Les participants utilisent, à l'instar des personnages de l'album *As-tu rempli un seau aujourd'hui?* (McCloud et Messing, 2012) l'expression « Ça remplit mon seau ». Cette expression symbolise les émotions positives éprouvées lorsque des gestes d'amitié, tels que l'aide, sont vécues.

5.1.5 L'amitié vécue au quotidien

Selon Maisonneuve (2004), l'amitié se développe le plus souvent sur les lieux de travail ou de loisirs ou encore au cours de contacts quotidiens. Nous observons que les représentations de l'amitié des participants de la recherche concordent avec les travaux de Maisonneuve (2004). À partir des illustrations et des propos des participants, nous pouvons ressortir des détails qui font référence à la vie quotidienne des participants. Par exemple, nous remarquons que la cour de récréation et les structures de jeux illustrés sont des répliques de ceux existant à l'école fréquentée par les participants. De plus, au premier dessin-entretien, les participants ont opté pour rejeter une scène illustrée par Joseph. Joseph ayant illustré un personnage vêtu d'une cape et volant dans le ciel, les participants, d'un commun accord, ont décidé de ne pas l'incorporer au dessin collectif. James a demandé : « Pourquoi le bonhomme est dans l'air? » et Joseph a mentionné : « Ça que j'ai l'inventé dans ma tête ». Par un geste, Joseph a déplacé cette représentation hors de la

grande feuille commune et les deux autres participants ont hoché la tête en signe d'approbation. Ils ont jugé collectivement que le personnage ne représentait pas l'amitié. Ainsi, nous pouvons noter que les participants déterminent l'amitié comme étant vécue au quotidien.

5.1.6 L'amitié et les lieux communs

En lien avec les recherches de Maisonneuve (2004) qui rapporte que l'amitié prend naissance dans les lieux communs, nous remarquons que les participants ont tous illustrés l'amitié dans un contexte scolaire à une exception près que nous décrirons plus bas. Les activités illustrées par les participants ont lieu pendant la récréation ou durant le cours d'éducation physique. Ces représentations correspondent à l'espace commun contenu dans l'échelle de la cohésion de l'instrument PAIR de Bombi et al. (2007). Lorsque questionné à savoir si leurs dessins représentaient réellement l'amitié, James a précisé que c'étaient bien des exemples d'amitiés dans le contexte spécifique de l'école en disant : « Bien, à l'école ». Sa spécification nous permet de dégager que pour James l'amitié est aussi possible à l'extérieur du milieu scolaire. Quant à Patricia, elle illustre une amitié qui se vit à l'extérieur du milieu scolaire (Figure 34). Cette représentation de l'amitié se vit avec des amies du voisinage, relation développée par la proximité et la fréquentation de lieux communs (Maisonneuve, 2004).

5.1.7 La communication indispensable à l'amitié

Tel que rapporté par Laval (2016), communiquer, comprendre et être compris est primordial à l'élaboration et au maintien de relations d'amitié harmonieuses. Complètement absente du premier dessin-entretien, la dimension communication est apparue sous forme de phylactères à la suite du premier bloc de lectures interactives d'albums jeunesse. Les participants ont juxtaposé des phylactères aux personnages illustrés. Nous remarquons que

tous les participants intègrent la communication à l'amitié dans leurs illustrations ainsi que dans leurs propos dans les dessins-entretiens suivants. Nous remarquons également que les participants ont mis en évidence la composante pragmatique du langage (Figure 2). Nous rappelons que la composante pragmatique du langage met en jeu l'utilisation du langage pour transmettre un message en considérant les normes sociales et le contexte de l'interaction (Airenti, 2017). Les personnages, illustrés par les participants, initient et poursuivent la conversation, respectent les tours de parole et transmettent des messages en adéquation avec le contexte. Les personnages des albums lus communiquent également entre eux. Les participants se sont inspirés des multiples exemples de communication des albums. Par exemple, dans l'album *Bleue & Bertille* (Litten, 2016), Bleue planifie une autre rencontre (invitation) : « On pourrait faire une autre balade demain! » proposa Bleue. Aussi, dans l'album *Arc-en-ciel le plus beau poisson des océans* (Pfister et Garay, 1996), une suggestion d'activité est mise en scène : « Viens jouer avec nous, Arc-en-ciel! » appelèrent les autres poissons. Ces courts extraits présentent aux participants un savoir-faire en communication. Des variantes de ces extraits sont observés dans les dessins-entretiens.

De plus, il est à noter que les éléments de la composante pragmatique ont également été respectés pendant les discussions avec la chercheuse autant durant les sessions de lectures interactives que durant les dessins-entretiens (Doyle et Bramwell, 2006). Pendant les sessions de lectures interactives, les participants respectaient les tours de paroles. Ils respectaient également le sujet de discussion et ils étaient à l'écoute du message des autres élèves de la classe et de la chercheuse. Dans les illustrations du quatrième dessin-entretien, les phylactères sont peu présents. En revanche, les participants rapportent plusieurs dialogues dans leur discussion. Par exemple, Patricia explique comment régler un conflit avec des amis : « On s'excuse » ou « On fait Cric! Crac! Bou! (Jeu de mains pour déterminer le meneur du jeu) Quand il va arrêter, ce sera qui le chef ».

Par leurs propos, les participants nous démontrent que, pour eux, la communication est un élément important de l'amitié. D'ailleurs, selon Maisonneuve (2004), la communication serait l'attribut le plus souvent nommé, par la moitié des répondants de plusieurs enquêtes de 1990, à la question « Qu'est-ce que pour vous un ami? ». La communication permet les échanges et les confidences (Maisonneuve, 2004). « Être vraiment compris » et « pouvoir se confier » ont été identifiés comme étant des éléments d'une amitié intime (Maisonneuve, 2004).

5.1.8 Les comportements prosociaux et l'empathie

Nous observons que les participants ont incorporé graduellement, au fil des dessins-entretiens, des éléments du domaine des comportements prosociaux tels qu'encourager, aider, consoler et agir comme allié en cas de conflit aux dessins-entretiens. Ces comportements prosociaux sont d'ailleurs répertoriés au niveau des compétences relationnelles et de la conscience sociale du modèle CASEL (Collaborative for Academic, 2012). En faisant preuve d'empathie « capacité à se mettre à la place d'une autre personne pour comprendre ses sentiments ou à se représenter la représentation mentale d'une autre personne » (Boulanger et Lançon, 2006, p. 498), les participants ont pu s'identifier aux personnages des albums et se projeter en tant qu'acteur des représentations d'amitié illustrées tel qu'avancé par Coutu et Royer (2016).

Dans une des illustrations de Patricia (Figure 20), nous pouvons dégager le rôle d'allié tenu par Patricia (Bombi et al., 2007). En observant les illustrations de James (Figures 15 et 16), nous pouvons remarquer l'aide apportée par un des personnages. Durant le troisième dessin-entretien, James a illustré deux exemples de comportements prosociaux : le partage où l'un des poissons donne une de ses écailles à l'autre poisson (Figure 22) et l'aide où l'un des poissons aide l'autre poisson qui a trébuché à se relever

(Figure 23). Également, dans leurs propos, les participants dévoilent un éventail de comportements prosociaux : « On applaudit quelqu'un qui réussit » (James), « Je laisse une chance pour mes amies » (Patricia) et « On donne des câlins, c'est gentil. Quand même vraiment gentil » (Joseph). Les participants abondent dans le même sens que Maisonneuve (2004) qui nous rappelle que l'entraide s'applique autant sur le plan matériel que moral et que les amis peuvent compter les uns sur les autres en faisant preuve d'empathie.

5.1.9 Renforcements positifs et politesse en amitié

Certaines illustrations de l'amitié des participants proposent des exemples concrets d'habiletés liées aux amitiés, plus précisément faire et accepter un compliment, tel que rapporté par McGinnis et Goldstein (1997). Nous observons que lorsque Joseph décrit une de ses illustrations d'amitié (Figure 5), il complimente son ami. Par exemple, il dit de son ami qu'il est le meilleur ami au monde et qu'il court vite (Figure 5). Nous remarquons d'ailleurs que Joseph incorpore de nouveau un compliment dans le phylactère de son illustration de l'amitié (Figure 21). Pendant le quatrième dessin-entretien, les participants témoignent une fois de plus de la présence des renforcements en amitié. James relate : « Souvent, je dis : « Tu es bon au soccer! » ». Quant à Patricia et Joseph, ils exposent que « complimenter leur ami » fait partie de leur répertoire de gestes d'amitié. En intégrant cet élément des habiletés liées aux amitiés (McGinnis et Goldstein, 1997), nous remarquons dans les propos des participants qu'ils expriment leur appréciation, qu'ils établissent et maintiennent de forts liens d'amitié (Adler et Fagley, 2005). Aussi, les participants qui sont l'objet d'appréciation mentionnent éprouver un sentiment de sécurité et d'intimité (Dryburgh et al., 2022). Selon Dryburgh et al. (2022), ces amitiés riches en renforcements positifs préviennent l'apparition de comportements inappropriés.

Airenti (2017) nous rappelle que la politesse compte parmi les règles du discours. Ces règles du discours sont incluses dans la composante pragmatique du langage (Airenti, 2017). Nous observons quelques exemples de politesse dans certaines illustrations de l'amitié. James illustre un personnage qui reçoit un objet et qui remercie l'autre personnage (Figure 16). Il illustre aussi un poisson remerciant l'autre poisson de lui avoir donné une écaille (Figure 22). Patricia dessine un personnage remerciant l'autre d'un compliment reçu (Figure 18). La présence de politesse au sein des dessins-entretiens suggèrent le sentiment de bien-être et de proximité que procure l'amitié (Axia, 1993).

5.1.10 Amitié durable

Pendant le quatrième dessin-entretien, nous observons que Patricia caractérise l'amitié comme étant fidèle. À propos de ses amies, elle dit : « On ne change pas d'amies. Elles sont toujours là ». James relate qu'il joue toujours avec les mêmes amis. Les propos de Patricia et de James font écho à ceux de Berndt et Hoyle (1985) sur la stabilité en amitié. En évoquant des amis qui font partie du même groupe-classe qu'eux, Patricia et James démontrent que la proximité, un élément important de l'amitié, est présent (Berndt et Hoyle, 1985). Toutefois, Berndt et Hoyle (1985) ajoutent qu'un environnement social restreint peut limiter les occasions d'établir de nouveaux liens d'amitié. Il serait intéressant d'investiguer la qualité des liens d'amitié que les participants entretiennent avec leurs amis puisque les participants fréquentent une classe spécialisée et qu'ils suivent un cursus scolaire au sein d'un groupe restreint et ce sur un certain nombre d'années. Cet état des lieux peut, malheureusement, favoriser le maintien de liens d'amitié parmi des enfants ayant peu d'intérêts communs (Berndt et Hoyle, 1985).

5.1.11 Résolution de conflits

Selon Berndt (2002), une amitié de qualité est caractérisée par la présence de comportements prosociaux et d'intimité et d'un niveau limité de conflits et de rivalité. La majorité des enfants admettent la présence de conflits en amitié (Berndt, 2002). Ces conflits occasionnels, du moment qu'ils soient résolus de manière satisfaisante, peuvent renforcer la compréhension mutuelle entre les amis (Salvas et al., 2012). Pendant la discussion du quatrième dessin-entretien, les participants ont évoqué, sans les illustrer, des situations conflictuelles. En exposant un conflit, ils sont parvenus à proposer des pistes de solutions. Par exemple, en commentant la Figure 33, Patricia dit : « S'il y a un conflit, je dis arrête. Là, les deux s'arrêtent. Là, on dit : Pourquoi on ne joue pas au même jeu chacun notre tour? Chacun notre tour, on trouve un jeu, comme le même jeu. Il va y avoir un ours dans le jeu, un lapin dans le jeu ».

Pour sa part, James propose de s'excuser. Nous observons donc que les propos des participants dépeignent judicieusement la section nommée « Résolution de problèmes sociaux » du modèle intégrateur des compétences sociales et émotionnelles (Rose-Krasnor et Denham, 2009). Les participants évoquent un répertoire de stratégies pour gérer un conflit tel qu'identifié au niveau inférieur du prisme de Rose-Krasnor et Denham (2009).

5.2 Bilan de l'évolution de l'amitié chez les participants

Finalement, pendant la durée de la recherche, au gré des lectures interactives d'albums jeunesse, la définition de l'amitié s'est raffinée chez les participants. Les participants sont passés de dessins sommaires à des représentations de plus en plus détaillées de l'amitié (Bombi et al., 2007). Au fil des sessions de lectures interactives, les participants ont intégré graduellement la communication par l'utilisation de phylactères, les comportements prosociaux et la résolution de conflits. Fondamentalement, les participants

définissent l'amitié comme étant une relation dyadique et mutuelle (Gifford-Smith et Brownell, 2003). Cette relation est vécue au quotidien en contexte scolaire ou à l'extérieur de l'école (Maisonneuve, 2004). Elle génère des émotions positives (Bukowski et al., 2009). Les amis présentent un intérêt commun tel qu'un jeu, un sport ou un style vestimentaire (Newcomb et Bagwell, 1995). Toujours selon les participants, les amis sont fidèles (Berndt, 2002). La communication est un élément-clé de l'amitié (Maisonneuve, 2004). En effet, les amis communiquent entre eux : invitation au jeu, prise de parole et poursuite de la conversation (Laval, 2016). La communication est aussi importante en amitié pour encourager, complimenter, consoler et pour résoudre des conflits (Maisonneuve, 2004). Les amis démontrent des comportements prosociaux tels qu'aider son ami et le consoler (Collaborative for Academic, 2012). Les bons gestes d'amitié, comme le partage, procurent des émotions positives aux deux personnes impliquées (Dryburgh et al., 2022) comme l'explique Joseph, lors du quatrième dessin-entretien : « les personnes sont contents, ils sont heureux, ils ont un sourire de joie ».

En somme, les lectures interactives d'albums jeunesse ont favorisé une meilleure compréhension et une représentation plus élaborée de l'amitié chez les participants.

5.3 Les bienfaits de la littérature jeunesse : œuvres miroir, fenêtre et porte coulissante (Bishop, 1990).

Jourde (2001) dit à propos de la littérature qu'elle peut prendre la forme d'une machine à décrypter le réel. Dans le cadre de la présente recherche, la littérature jeunesse a permis aux enfants de déchiffrer les gestes et les paroles présents en situations d'amitié. La littérature jeunesse a instillé des résonances émotionnelles et cognitives chez les participants en proposant divers échantillons de savoir-être et savoir-faire en amitié. Elle a

également offert des représentations du savoir-dire en présentant aux élèves ayant un TDL une manière et des mots pour s'exprimer en contexte.

Rappelons que certains albums jeunesse s'apparentent à des œuvres miroir, à des œuvres fenêtres ou à des œuvres porte coulissante (Bishop, 1990). Les albums de type miroir reflètent une expérience ou une réalité semblable à la nôtre (Bishop, 1990). Les albums de type fenêtre permettent de poser un regard sur une réalité différente de la nôtre, d'y avoir accès de façon interposée (Bishop, 1990). Finalement, les albums de type porte coulissante incitent à l'action et au changement (Bishop, 1990). Il est à noter qu'un même album peut être qualifié d'œuvre miroir pour une personne et d'œuvre fenêtre ou porte coulissante pour un autre individu, en fonction du vécu et de l'histoire personnelle du participant.

5.4 L'influence de la lecture interactive dans le développement de liens d'amitié chez des élèves TDL

Les lectures interactives des albums jeunesse ont exercé une influence significative auprès des participants de la recherche. Les dessins-entretiens dénotent cette influence sur le développement de liens d'amitié chez les participants.

5.4.1 La lecture interactive et la coconstruction du sens

Les lectures interactives des albums jeunesse ont permis aux participants d'accéder au texte mais également d'aller au-delà du sens du texte (Morin et al., 2007). À travers les questions scriptées à l'avance et parsemées tout au long des lectures interactives (Kleeck, 2008), les participants ont coconstruit le sens des textes (Makdissi et al., 2010a). Les lectures interactives ont permis aux participants de mieux comprendre les situations d'amitié évoquées dans les albums (Riquelme et Montero, 2013). Les

observations et les discussions à propos des illustrations et du contenu des albums suggèrent une meilleure compréhension de l'amitié par les participants.

5.4.2 La lecture interactive et l'interprétation de symboles

Les illustrations des albums jeunesse aident les enfants à mieux saisir le sens du texte, comme convenu par Boutevin et Richard-Principalli (2008). Pendant les lectures interactives, les observations et les discussions au sujet des illustrations des albums jeunesse ont permis aux participants de les interpréter et de mieux comprendre le sens du texte. Notamment, nous observons que les images de l'album *As-tu rempli ton seau aujourd'hui* (McCloud et Messing, 2012) sont reliées au texte de l'album, mais qu'elles offrent également des symboles ajoutés qui sont puissants pour les participants. Par exemple, à la page 23 de l'album, il y a deux personnages : un personnage invitant un nouvel élève à jouer. Au-delà de cette invitation, les deux personnes remplissent mutuellement leur seau d'étoiles et de cœurs colorés. On utilise la symbolique du seau invisible pour parler du cœur, des émotions.

Pendant le dessin-entretien, subséquent à la lecture interactive de cet album, Patricia dit : « Quand je fais un bon geste d'amitié, ça remplit le seau : le seau de l'ami, des autres amis et des adultes. Par exemple, si je demande de jouer avec une personne puis la personne veut jouer avec moi, ça remplit les deux seaux ». Quant à Joseph, il rapporte : « Quand j'aide une personne, ça me fait remplir mon cœur parce que mon cœur aime ça quand je remplis des seaux des personnes ». James ajoute un élément sur le sujet en disant : « Il faut aider un ami parce que si on ne l'aide pas à se relever, on vide le seau mais si on l'aide l'ami, ça fait remplir le seau ».

La lecture interactive de l'album a permis aux participants de visualiser le concept d'empathie grâce au texte et images mais aussi avec l'appui de la chercheuse pendant la

lecture interactive de l'album (Makdissi et Boisclair, 2006). Donc, nous notons que la lecture interactive d'albums incluant des symboles puissants favorise la compréhension de concepts plutôt abstraits.

5.4.3 La lecture interactive et le processus d'identification

Durant les sessions de lectures interactives, les albums jeunesse proposés de type miroir et fenêtres ont permis aux participants de s'identifier aux personnages illustrés et d'observer diverses réalités de l'amitié (Bishop, 1990). Les participants ont pu faire des liens avec certaines situations vécues par les personnages des albums (Doyle et Bramwell, 2006). Par exemple, en lien avec l'album *Bleue et Bertille* (Litten, 2016), James et Patricia ont discuté de leur arrivée dans un nouveau groupe-classe dans lequel ils avaient, eux aussi, à l'instar de Bertille, appris un nouveau jeu. De plus, lors de la lecture interactive de l'album *Interdit aux éléphants* (Mantchev et Yoo, 2015), les participants ont nommé des situations personnelles semblables au rejet vécu par l'éléphant de l'album. Les participants ont fait des liens avec leur propre réalité grâce aux questionnements de la chercheuse durant les lectures interactives des albums, tel que prédit par Van der Linden (2021).

5.4.4 La lecture interactive et la modélisation des comportements souhaités

Les lectures interactives des albums jeunesse ont permis de modéliser et d'expliquer les comportements souhaités aux participants de la recherche, tel que décrit par Coutu et Royer (2016). Par exemple, Patricia s'est inspirée de l'album *Brindille* (Parker, 2017), qui s'apparente à une œuvre porte coulissante, pour rencontrer de nouvelles personnes pendant la récréation. Elle a pris exemple sur Brindille pour reproduire la prise de contact et inviter une personne au jeu.

Les questions posées par la chercheuse lors des lectures interactives ont permis aux participants d'explorer diverses avenues comportementales en lien avec l'amitié. Certaines questions ont ouvert la discussion sur les bons gestes et les gestes répréhensibles en amitié. Les questions « Que font les bons amis? », « Nomme de bons gestes d'amitié » ou « Quel est ton geste d'amitié préféré? » ont orienté la discussion des participants sur le savoir-faire et le savoir-être en amitié. Pendant les dessins-entretiens, nous remarquons que les participants ont illustré des situations similaires à celles des albums dans leurs représentations de l'amitié.

5.4.5 La lecture interactive et la validation des émotions

Les lectures interactives d'albums jeunesse ont permis aux participants de se questionner sur les émotions ressenties en amitié (Doyle et Bramwell, 2006). Les lectures interactives, en mettant l'accent sur les émotions ressenties par les différents personnages par le biais de questions comme « Quelle est l'émotion de ...? Que va-t-il se passer? Comment aurais-tu réagi à la place de tel personnage? », ont donné aux participants l'occasion de valider leurs sentiments et de reconnaître les habiletés permettant de composer avec leurs sentiments comme définies par McGinnis et Goldstein (1997). Ces questions ont suscité une prise de conscience chez les participants et les représentations de l'amitié ont été teintées de ce nouvel aspect.

Par exemple, la lecture interactive de l'album *Arc-en-ciel le plus beau des poissons des océans* (Pfister et Garay, 1996) où Arc-en-ciel partage ses écailles semble avoir résonné particulièrement auprès de James. Il s'en est inspiré pour ces trois représentations de l'amitié du troisième dessin-entretien. La lecture interactive de l'album a permis de dégager les émotions ressenties par Arc-en-ciel lorsqu'il partage ses écailles et les

émotions de ceux qui reçoivent les écailles également (Doyle et Bramwell, 2006). James a illustré ces émotions dans ses représentations de l'amitié (Bombi et al., 2007).

5.4.6 La lecture interactive et la résolution de conflits

Les albums *Interdit aux éléphants* (Mantchev et Yoo, 2015), *Dépareillés* (Hébert, 2017), *La brouille* (Boujon, 2009), *La reine de la récré* (O'Neill, 2003), *Les amis qui voguaient à l'aventure* (Oldland et Azoulay, 2013), *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2018) et *Au cœur des mots* (Neal, 2018), mettent en scène des personnages qui vivent des situations conflictuelles et qui surmontent ces obstacles avec astuce et empathie.

Les questions « As-tu déjà vécu une situation semblable? », « Comment t'es-tu senti? », « Qu'est-ce que le personnage peut faire pour régler son conflit? », ont mis en exergue les diverses façons qu'utilisent les personnages pour régler leurs conflits et ont incité les participants à dresser un éventail de moyens et de solutions pour faire face et résoudre des situations conflictuelles. Les participants ont pu s'imaginer vivant une situation conflictuelle et trouver des moyens permettant de régler ce conflit (Doyle et Bramwell, 2006). Les participants ont évoqué des événements conflictuels vécus en nommant leurs émotions et la façon dont ils ont réglé la situation problématique.

Nous pouvons remarquer, dans les illustrations des participants, lors des dessins-entretiens, qu'ils reproduisent des pistes de solutions qui ont été proposées dans les albums telles que consoler un ami, *Dépareillés* (Hébert, 2017), ou être un allié, *Interdit aux éléphants* (Mantchev et Yoo, 2015) (Figures 15, 16 et 20). Par exemple, en lien avec l'album *Dépareillés* (Hébert, 2017), Patricia propose de « laisser juste une dernière chance » à un ami qui ne fait pas un bon choix. Aussi, Patricia suggère un jeu de mains pour déterminer le meneur du jeu ou d'être la tague chacun son tour faisant ainsi un lien avec son vécu. Ces divers moyens font référence aux habiletés liées aux amitiés (McGinnis

et Goldstein, 1997) et au répertoire de stratégies inclus dans la section résolution de problèmes sociaux située au niveau inférieur du prisme de Rose-Krasnor et Denham (2009).

Ainsi, par le biais de d'œuvres fenêtres, miroirs ou portes coulissantes (Bishop, 1990), selon la situation personnelle de chacun des participants, et au cours des sessions de lectures interactives, les participants peuvent parler de situations conflictuelles et proposer des solutions pour y remédier (Coutu et Royer, 2016). Les participants ont tenu des propos prouvant leur capacité à démontrer de l'empathie lors de situations conflictuelles ou d'entraide (Bowen et Schutt, 2007).

5.4.7 La lecture interactive et le développement des habiletés pragmatiques du langage

Nous remarquons, au deuxième dessin-entretien, l'utilisation de phylactères chez les participants de la recherche. Ces phylactères sont apparus à la suite des premières lectures interactives d'albums jeunesse. Les albums lus, *Brindille* (Parker, 2017) et *Bleue et Bertille* (Litten, 2016), mettent en scène des personnages qui entrent en contact pour une première fois avec d'autres personnages. Certaines questions posées par la chercheuse pendant les lectures interactives telles que : « Connais-tu des façons de souhaiter la bienvenue à un nouvel élève? Un nouveau voisin? » et « Explique-moi comment on peut se faire de nouveaux amis » ont sensibilisé les participants quant aux habiletés pragmatiques en jeu lorsqu'ils font la connaissance de nouvelles personnes.

Au-delà de l'utilisation des phylactères, nous observons que les participants ont intégré les compliments et la politesse à leurs illustrations. Ces éléments de la composante

pragmatique du langage (Airenti, 2017), tels que « T'es mon meilleur ami pour toujours » (Joseph), « Beau effort » (Patricia) et « Mérsi » (James), suggèrent l'impact des lectures interactives sur la communication en amitié. Nous rappelons que la communication est considérée comme un élément capital en amitié (Maisonneuve, 2004).

En outre, au fur et à mesure de la recherche, nous remarquons que l'apport des participants est supérieur au niveau de la discussion, qu'ils sont mieux habilités à parler de l'amitié. Les diverses lectures interactives ont inspiré un savoir-dire chez les participants leur permettant de peaufiner leur manière de parler de l'amitié. Nous précisons que les phylactères et les extraits de discussions ont été rapportés durant la tenue de tous les dessins-entretiens suivant les premières lectures interactives.

Aussi, les sessions de lecture interactive, en elles-mêmes, ont été propices au développement des habiletés pragmatiques chez les participants. Ils ont mis en pratique leurs habiletés conversationnelles en parlant de leur vécu, en s'intéressant aux autres élèves et en respectant les règles du discours tel le respect du tour de parole, par exemple.

5.4.8 La lecture interactive et le développement d'un langage commun

À la suite de la lecture interactive de l'album *As-tu rempli un seau aujourd'hui?* (McCloud et Messing, 2012), les participants de la recherche ainsi que l'ensemble du groupe-classe, autant le personnel scolaire que les autres élèves du groupe, ont développé un langage commun, un référent direct, à partir de l'album (Le Boterf, 2000). Ainsi, d'après Le Boterf (2000), les participants peuvent échanger au moyen d'un langage opératif commun. Cette expression commune, « Ça remplit mon seau », dorénavant utilisée au quotidien par les participants, leur permet de gagner du temps, grâce à l'énonciation écourtée, d'éviter des commentaires et de prévenir les défis d'interprétation (Le Boterf, 2000).

L'album *As-tu rempli un seau aujourd'hui?* (McCloud et Messing, 2012) est devenu une référence auprès de tous. Par la persistance et la résistance de cet album, nous pouvons le qualifier d'œuvre porte coulissante pour les participants de la recherche (Bishop, 1990). Cet album agit comme une bougie d'allumage chez les participants : ils ont intégré certaines expressions de l'album et se sont imprégnés des préceptes véhiculés par l'intrigue (Coutu et Royer, 2016).

Pour conclure, en observant attentivement les représentations de l'amitié incluses dans l'ensemble des dessins-entretiens, nous pouvons d'ores et déjà avancer que les participants ont bénéficié des sessions de lectures interactives d'albums jeunesse. Les participants, chacun à leur rythme, ont su développer leurs compétences sociales et émotionnelles en amitié pendant la recherche. Grâce aux œuvres littéraires de type miroir, fenêtre et porte coulissante, les participants ont découvert et approfondi diverses facettes de l'amitié telles que la communication, l'empathie, les comportements prosociaux et la résolution de conflits.

CONCLUSION

La recherche a exposé les enfants ayant un TDL aux lectures interactives de douze albums jeunesse ayant pour thème central l'amitié. Les lectures interactives d'albums dits miroirs, fenêtres et portes coulissantes ont proposé divers savoir-être et savoir-faire du domaine de l'amitié. Certaines œuvres ont conforté et confronté les participants dans leur perception de l'amitié. D'autres œuvres ont agi comme une courroie de transmission et ont été significatives dans l'évolution de la définition de l'amitié chez les participants. À travers les diverses lectures interactives d'albums jeunesse et la tenue des quatre dessins-entretiens, les participants ont évolué dans leur représentation de l'amitié.

5.1 Limites de la recherche

Le nombre restreint de participants (3) demeure la principale limite de cette recherche. Pour contrer cette limite, il serait pertinent d'augmenter de façon significative le nombre de participants. Un plus grand nombre de participants ayant un TDL permettrait de confirmer la validité interne (Fortin et Gagnon, 2016).

Une autre limite de la recherche est que l'enregistrement des vidéos pour capter les éléments non-verbaux et para-verbaux tel que prescrit par Jolicoeur et al. (2019) n'a pas été concluant dans le cadre de cette recherche. Les conditions de traitement n'étaient pas adéquates principalement dû à l'impossibilité de réserver un local pour la recherche.

5.2 Contributions sociale et scientifique de la recherche

La recherche a permis aux participants de développer leur perception de l'amitié. Ils ont pu explorer les tenants et aboutissants de l'amitié par l'intermédiaire des lectures interactives d'albums jeunesse. Ils ont observé des personnages déployer des habiletés pragmatiques dans un contexte d'amitié en initiant et poursuivant une conversation avec un

ami, en respectant le sujet de la conversation et le tour de parole. Les participants ont pu voir des personnages régler un conflit et agir en tant qu'allié envers l'ami. Les participants ont pu relier les situations vécues par les personnages et leurs expériences personnelles. Donc, la recherche a eu un impact positif sur le développement socio-affectif des participants. Conséquemment, les participants ont aussi raffiné leur définition de l'amitié.

La recherche pourra servir de références quant à l'utilisation de la lecture interactive d'albums jeunesse en classe de langage. La recherche pourra offrir une base quant à l'apport de la lecture interactive d'albums jeunesse pour le développement de l'amitié chez les enfants ayant un TDL. Également, la recherche pourra être élargie à une population neurotypique et servir de comparatif entre les deux populations.

5.3 Pistes pour futures recherches

Il serait intéressant d'avoir des participants d'âge différents afin d'obtenir des comparables selon les catégories d'âges. Le même processus de comparaison pourrait être établi également entre des participants ayant un TDL et des participants considérés neurotypiques.

Il serait intéressant de poursuivre la recherche en observant le comportement des participants pendant la récréation notamment. Cela permettrait d'examiner concrètement l'impact des lectures interactives sur la capacité des enfants ayant un TDL à tisser des liens d'amitié.

Ultérieurement, il serait intéressant de tenir un dessin-entretien pour évaluer la durabilité de l'impact des lectures interactives sur une période donnée.

5.4 Recommandations

Pour faire suite à ce mémoire, nous souhaitons et recommandons aux personnes enseignantes en classe de langage et en classe régulière d'exploiter la littérature jeunesse en offrant un éventail d'œuvres littéraires miroirs, fenêtres et portes coulissantes aux élèves de leur classe. La lecture interactive d'albums jeunesse, qui implique une coconstruction du sens du texte par les élèves avec le soutien de la personne enseignante, donne également accès directement au raisonnement, au savoir-être, au savoir-faire et à la compréhension des élèves. Nous recommandons aux personnes enseignantes de tirer profit de cet atout en intégrant la lecture interactive au quotidien. Nous conseillons également l'utilisation de la lecture interactive d'albums jeunesse afin d'accéder aux dialogues des personnages qui ont un réel impact sur le développement du savoir-dire chez les élèves en leur procurant des mots et une façon de s'exprimer. Aussi, en considérant la nécessité du milieu scolaire à accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences sociales et émotionnelles afin qu'ils puissent tisser des liens d'amitié, nous proposons aux enseignants de varier les moyens utilisés et d'intégrer le dessin-entretien comme mode de communication.

RÉFÉRENCES

- Aber, L., Brown, J. L., Jones, S. M., Berg, J. et Torrente, C. (2011). School-based strategies to prevent violence, trauma, and psychopathology: The challenges of going to scale. *Development and Psychopathology*, 23(2), 411-421. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000149>
- Adler, M. G. et Fagley, N. S. (2005). Appreciation: Individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of personality*, 73(1), 79-114.
- Adlof, S. M. et Hogan, T. P. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762-773.
- Airenti, G. (2017). Pragmatic development. Dans *Research in clinical pragmatics* (p. 3-28). Springer.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.). Elsevier Masson.
- Avenet, S., Lemaitre, M. P. et Vallee, L. (2014). Troubles Spécifiques du Langage Oral (TSLO): Historique et problématique de la spécificité. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 26(129), 159-167.
- Axia, G. (1993). *Learning how to make people feel good: Children and politeness* (publication n° U060290) [Ph.D., University of Surrey (United Kingdom)]. ProQuest Dissertations & Theses Global Closed Collection.
- Ayer, G. et Joss Almassri, C. (2021). *Dysphasie à l'école régulière : informations à l'intention du corps enseignant sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages* (Version actualisée (2021)^e éd.). CSPS. <https://edudoc.ch/record/130162/files/Fiche-dysphasie.pdf>
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with Reading through Interactive Read-Alouds. *Reading Teacher*, 50(1), 36-43.
- Beaudry, H., Boudreau, M. et Martel, V. (2019). La lecture interactive d'albums documentaires à la maternelle: regards sur les pratiques exemplaires. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1).
- Beaulieu, J., Marilyn, D.-B., Bowen, F., Levasseur, C., Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2019). Dispositifs déclarés d'enseignement de la lecture

- au moyen de la littérature de jeunesse en contexte d'inclusion pédagogique d'élèves HDAA du premier cycle du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 479-499. <https://doi.org/10.7202/1069766ar>
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en Éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., Inglis, A. et Lancee, W. (1996). Long-Term Consistency in Speech/Language Profiles: II. Behavioral, Emotional, and Social Outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 815-825. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/00004583-199606000-00022>
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H. et Lancee, W. (1996). Long-Term Consistency in Speech/Language Profiles: I. Developmental and Academic Outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 804-814. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/00004583-199606000-00021>
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Berndt, T. J. et Hoyle, S. G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental psychology*, 21(6), 1007.
- Bernicot, J. (2005). 8. Le développement pragmatique chez l'enfant. Dans *Le langage de l'enfant* (p. 145-159). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.piera.2005.01.0145>
- Birch, L. et Pétry, F. (2011). L'utilisation des groupes de discussion dans l'élaboration des politiques de santé. *Recherches qualitatives*, 29(3), 103-132.
- Bishop, D. V. M., J. Snowling, M., A. Thompson, P., Greenhalgh, T. et Catalise consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bishop, P. A. (2006). The Promise of Drawing as Visual Method in Middle Grades Research. *Middle Grades Research Journal*, 1(2), 33-46.

- Bishop, R. S. (1990). Windows and mirrors: Children's books and parallel cultures. Dans. California State University reading conference: 14th annual conference proceedings.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). La catégorisation des erreurs linguistiques : une grille de codage fondée sur la grammaire moderne. *Le français aujourd'hui*, 209(2), 89. <https://doi.org/10.3917/lfa.209.0089>
- Bombi, A. S., Pinto, G. et Cannoni, E. (2007). *Pictorial Assessment of Interpersonal Relationships (PAIR)*. Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-8453-465-1>
- Bonifacio, S., Girolametto, L., Bulligan, M., Callegari, M., Vignola, S. et Zocconi, E. (2007). Assertive and responsive conversational skills of Italian-speaking late talkers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 607-623. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13682820601084386>
- Botelho, M. J. et Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. Routledge.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement Global de l'enfant de 0 à 6 Ans en Contextes éducatifs, 2e édition*. Presses de l'Université du Québec. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=30800342>
- Bouchard, C., Coutu, S. et Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement* (vol. 1, p. 385-413). Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2015). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047308ar>
- Boujon, C. (2009). *La brouille*. Petite bibliothèque de l'Ecole des loisirs.
- Boulanger, C. et Lançon, C. (2006). L'empathie : réflexions sur un concept. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 164(6), 497-505. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.amp.2006.05.001>
- Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles*. Vuibert.
- Bowen, D. N. et Schutt, M. (2007). Addressing sensitive issues through picture books. *Kentucky Libraries*, 4.

- Bracops, M. (2010). Glossaire des principales notions théoriques. Dans É. Duculot (dir.), *Introduction à la pragmatique* (p. 216). De Boeck Supérieur.
- Breault, C., Béliveau, M. J., Labelle, F., Valade, F. et Trudeau. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 3. <https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717>
- Brinton, B. et Fujiki, M. (1997). The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction [Article]. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 40(5), 1011. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4005.1011>
- Brinton, B. et Fujiki, M. (2017). The Power of Stories: Facilitating Social Communication in Children with Limited Language Abilities. *School Psychology International*, 38(5), 523-540.
- Brinton, B., Fujiki, M. et McKee, L. (1998). Negotiation skills of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 41(4), 927-940. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4104.927>
- Bukowski, W. M., Hoza, B. et Boivin, M. (1994). Measuring Friendship Quality During Pre- and Early Adolescence: The Development and Psychometric Properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484. <https://doi.org/10.1177/0265407594113011>
- Bukowski, W. M., Motzoi, C. et Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 217-231.
- Cartledge, G. et Kiarie, M. W. (2001). Learning Social Skills through Literature for Children and Adolescents. 34, 40-47.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B. et Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
- Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale, Direction des programmes déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme et déficience physique. (2017). *Le trouble développemental du langage (dysphasie, trouble primaire) et la transition vers la vie adulte. Fiche express intervenants*.
- Chapleau, N. et Godin, M.-P. (2020). *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E. et Hulme, C. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties:A Randomized Controlled

- Trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116.
<https://doi.org/10.1177/0956797610375449>
- Collaborative for Academic, S., and Emotional Learning (CASEL). (2012). *CASEL's SEL Framework*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=1>
- Collette, E. et Schelstraete, M.-A. (2012). Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques.
- Concertation petite enfance/famille Montréal-Nord (CPEFMN). (2017, 2017). *Le développement des habiletés de communication orales et écrites : cadre théorique d'intervention*.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3070134>
- Conti-Ramsden, G. et Botting, N. (2004). Social Difficulties and Victimization in Children with SLI at 11 Years of Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1).
- Courteau, É. (2017). *Le concept d'orthophonie communautaire : cadre théorique et pratique : vers un continuum de services concerté en développement de la communication et du langage en petite enfance*. Groupe de Travail Montréalien – Orthophonie et Développement du Langage (GTM-ODL).
- Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M.-J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent*, 1, 139-183.
- Coutu, S. et Royer, N. (2016). Apprendre à interagir de façon harmonieuse avec les autres. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (2^e éd., p. 78-85). Les Éditions CEC.
- Craig, H. K. (1993). Social Skills of Children with Specific Language Impairment: Peer Relationships. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(4), 206-215.
- de Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, 56(1), 91-106.
- Decety, J. (2002). Naturalizing empathy. *L'encephale*, 28(1), 9-20.
- Desbiens, N. (2000). *Le réputation sociale des élèves manifestant des difficultés de comportement à l'école primaire: Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire* [ProQuest Dissertations Publishing].
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.

- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs44918>
- Doucet, M. et Thomazet, S. (2008). Les habiletés sociales: ça s' enseigne, ça s' apprend mais surtout ça se vit au quotidien. *La Foucade*, 9(1), 6-7.
- Doyle, B. G. et Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social--emotional learning through dialogic reading. *Reading Teacher*, 59(6), 554-564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Dryburgh, N. S. J., Ponath, E., Bukowski, W. M. et Dirks, M. A. (2022). Associations between interpersonal behavior and friendship quality in childhood and adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 93(3), e332-e347. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.13728>
- Dubuc, M. (2018). *Le lion et l'oiseau*. Album.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences.
- Dupin de Saint-André, M. (2016). Regard sur l'enseignement. La lecture interactive. *Le Pollen*, (21), 120-136.
- Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2007). Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment. *Child Development*, 78(5), 1441-1457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dysphasie Québec. (2017, 2017). *En définition*. <https://www.dysphasie-quebec.com/en-definition/>
- Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire et Formation générale des jeunes. (2018). *L'album en classe : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3548033>
- Eisenberg, N. et Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.

- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E. et Carpenter, E. M. (2001). Children's Friendship Experiences and Psychological Adjustment: Theory and Research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(91), 5-24. <https://doi.org/10.1002/cd.3>
- Ezan, P., Gollety, M. et Hemar-Nicolas, V. (2015). Le dessin comme langage de l'enfant : Contributions de la psychologie à l'enrichissement des méthodologies de recherche appliquées aux enfants consommateurs. *Recherche et Applications en Marketing*, 30(2), 82-103. <https://doi.org/10.1177/0767370114565766>
- Ezell, H. K. et Justice, L. M. (2005). Shared storybook reading. *Brookes*.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. et Frey, N. (2004). Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices? *Reading Teacher - READ TEACH*, 58, 8-17. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>
- Florian, A. et Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école: comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves?* Conseil national d'évaluation du système scolaire. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C. H. et Fitzgerald, A. H. (1999). Peer acceptance and friendship in children with specific language impairment. *Topics in language disorders*, 19(2), 34-48.
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C. H., Olsen, J. et Coombs, M. (2019). Using Measurement Invariance to Study Social Withdrawal in Children with Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(2), 253-266. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-18-0071
- Fujiki, M., Brinton, B. et Todd, C. M. (1996). Social skills of children with specific language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 27(3), 195-202.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*, 41-65.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gérard, C.-L. (1993). *L'enfant dysphasique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.gerar.1993.01>

- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.
- Gifford-Smith, M. E. et Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Godin, M.-P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières: une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), 34-59.
- Gresham, F. M., Sugai, G. et Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Hébert, M.-F. (2017). *Dépareillés*. Les éditions de la bagnole.
- Hétier, R. (2013). Albums destinés à la petite enfance et questionnement existentiel : herméneutique d'oeuvres formatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 33-59. <https://doi.org/10.7202/1024532ar>
- Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T. et Hedenbro, M. (2005). Behavioural patterns of conflict resolution strategies in preschool boys with language impairment in comparison with boys with typical language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(4), 431-454. <https://doi.org/10.1080/13682820500071484>
- Jerome, A. C., Fujiki, M., Brinton, B. et James, S. L. (2002). Self-Esteem in Children With Specific Language Impairment [Article]. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 45(4), 700. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002\)056](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002)056)
- Jolicoeur, E., Lehrer, J. S., Ruel, J., April, J. et Point, M. (2019). Researching the perspectives of children with additional support needs during their transition to school. *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency*, 47.
- Jones, S. M. et Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jourde, P. (2001). *Littérature et authenticité: le réel, le neutre, la fiction*. Editions L'Harmattan.

- Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M. et Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100861. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background and Description of Approach. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 35(3), 201-211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). ERPI.
- Kirby, A. C., Mary Ann Megan. (2018). Why do we find it so hard to calculate the burden of neurodevelopmental disorders. *Arch Med*, 4(3), 10.
- Kleeck, A. V. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Komesidou, R. et Hogan, T. P. (2019). *School achievement and developmental language disorder*. DLDandMe. <https://dldandme.org/school-achievement-and-developmentallanguage>
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Belin.
- LaSalle, B. (2003). *Finding Ben: a mother's journey through the maze of Asperger's*. McGraw-Hill Companies.
- Laval, V. (2016). Pragmatique, compréhension et inférences : la question de l'évaluation. *Revue de neuropsychologie*, 8(1), 49-53. <https://doi.org/10.3917/rne.081.0049>
- Lavoie, C. et Joncas, J.-A. (2015). Le dessin-entretien: un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires. *Recherches qualitatives*, 34(1), 97-121.
- Laws, G., Bates, G., Feuerstein, M., Mason-Apps, E. et White, C. (2012). Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 73-86. <https://doi.org/10.1177/0265659011419234>
- Le Boterf, G. (2000). Construire les compétences individuelles et collectives.

- Leclercq, A.-L. et Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie: caractéristiques linguistiques et approches théoriques. *Les dysphasies: De l'évaluation à la rééducation*.
- Leinonen, E., Letts, C. et Smith, B. R. (2000). *Children's pragmatic communication difficulties*. Whurr.
- Lewison, M., Leland, C. et Flint, A. S. (2002). Dangerous Discourses: Using Controversial Books To Support Engagement, Diversity, and Democracy. *New Advocate*, 15(3), 215-226.
- Litten, K. (2016). *Bleue & Bertille*. Little Urban.
- Loucks, Y. M. (1987). *DISPUTE PATTERNS IN CHILDREN: AN INVESTIGATION OF SOCIAL COMPETENCE* (publication n° 8720307) [Ph.D., University of Michigan]. ProQuest Dissertations & Theses Global Closed Collection.
- Lussier, F., Chevrier, É. et Gascon, L. (2017). *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent : troubles développementaux et de l'apprentissage* (3^e éd.). Dunod.
- Lynch, S. A. et Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Maisonneuve, J. (2004). *Psychologie de l'amitié*. Presses universitaires de France.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2006). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 147-168. <https://doi.org/10.7202/1016879ar>
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010a). Le dialogue : Moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire* (1^e éd., p. 145-182). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0gv.9>
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010b). Le dialogue Moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire* (p. 145-182). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0gv.9>
- Mantchev, L. et Yoo, T. (2015). *Interdit aux éléphants*. Les Éditions des Éléphants.
- Marton, K., Abramoff, B. et Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143-162. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.06.003>

- Massé, L. (1999). Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'interventions cognitives-comportementales en milieu scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation* 28(2), 199-212.
- McCloud, C. et Messing, D. (2012). *As-tu rempli un seau aujourd'hui? : le bonheur quotidien expliqué aux enfants*. Ferne Press.
- McGinnis, E. et Goldstein, A. P. (1997). *Skillstreaming the elementary school child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Research Press.
- McKeown, M. G. et Beck, I. L. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. 2, 281-294.
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M. et Lipton, M. (2009). Social-Emotional Learning Skill, Self-Regulation, and Social Competence in Typically Developing and Clinic-Referred Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871. <https://doi.org/10.1080/15374410903258934>
- Minichiello, F. (2017). Compétences socio-émotionnelles: recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (76), 12-15.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Le Ministère. <http://www4.bnquebec.ca/pgq/2002/601143.pdf>
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/56706>
- Montanuy, E. (2023). *Validation de la grille de dépistage «Evaluation de la Pragmatique Conversationnelle» auprès d'enfants ayant un Trouble Développementale du Langage: travail préparatoire et étude de cas cliniques*. [Mémoire, Université de Lille]. Corpus UL.
- Montésinos-Gelet, I., de Saint-André, M. D. et Tremblay, O. (2022). *La lecture et l'écriture: Tome 2 : Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire*. Chenelière éducation.
- Morin, M.-F., Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire? *Québec français*, (145), 69-70.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup : la littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire*. Chenelière éducation.
- Nadon, C. (2006). *Favoriser la réussite de l'élève présentant des difficultés langagières en classe ordinaire : document de soutien à la formation*. Ministère

de l'Éducation,, du loisir et du sport,. <http://www.carrefourfga.ca/SMC-Federal/wp-content/uploads/2018/06/1-DifficulteLangage FavoriserReussite.pdf>

Neal, K. J. (2018). *Au coeur des mots*. Scholastic.

Newcomb, A. F. et Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.117.2.306>

Nières-Chevrel, I. et Perrot, J. (2013). *Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France*. Éditions du Cercle de la Librairie.

O'Neill, A. (2003). *La reine de la récré*. Scholastic.

O'Neill, A., Gagnon, C. et Huliska-Beith, L. (2003). *La reine de la récré*. Éditions Scholastic.

Oakhill, J. et Cain, K. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language : a cognitive perspective*. Guilford Press. <http://catdir.loc.gov/catdir/enhancements/fy0620/2006101602-t.html>

OCDE. (2016). *Les compétences au service du progrès social*. <https://doi.org/10.1787/9789264256491-fr>

Oldland, N. et Azoulay, C. (2013). *Les amis qui voguaient à l'aventure*. Éditions Scholastic.

Olson, D. R. (2010). *L'univers de l'écrit comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Retz. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42346839s>

OOAQ. (2017). *Le trouble développemental du langage*. https://www.ooaq.qc.ca/media/a4qnqckc/ooaq_depliant_tdl_professionnels_pour-web_-oct2018.pdf

OOAQ. (2021). *Le trouble développemental du langage (TDL)*. https://www.ooaq.qc.ca/media/vcxmulnb/brochure-trouble-developpemental-langage-tdl_vw2.pdf

Parent, J. et St-Louis, M. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire: un regard sur certains facteurs de risque et de protection*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/05/50-2107-ER-Bien-etre-enfant-facteurs-risque-protection.pdf>

Parker, A. (2017). *Brindille*. Éditions Scholastic.

Pfister, M. et Garay, N. (1996). *Arc-en-ciel : le plus beau poisson des océans*. Éditions Nord-Sud.

- Prince, N. (2021). Introduction. La littérature de jeunesse ou le grand livre des paradoxes. Dans *La littérature de jeunesse* (p. 23-43). Armand Colin.
- Programme de formation de l'école québécoise et Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire : français, langue d'enseignement*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Prosser, J. et Burke, C. (2008). Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues. Dans J. G. Knowles et A. L. Cole (dir.). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226545>
- Regroupement Langage Québec. (2020). *Le trouble développemental du langage : portrait du TDL*. <https://www.langagequebec.ca/wp-content/uploads/2020/10/guide-tdl-rlq-2020.pdf>
- Rice, M. L., Sell, M. A. et Hadley, P. A. (1991). Social Interactions of Speech, and Language-Impaired Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(6), 1299-1307. <https://doi.org/10.1044/jshr.3406.1299>
- Riquelme, E. et Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226-239. <https://doi.org/10.1080/10749039.2013.781185>
- Rose-Krasnor, L. et Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 162-179.
- Rose, L., Kovarski, K., Caetta, F. et Chokron, S. (2020). Développement du comportement prosocial et de l'altruisme chez l'enfant. *Revue de neuropsychologie*, 12(4), 335. <https://doi.org/10.1684/nrp.2020.0600>
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée: permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. École et comportement.
- Royer, E. g., Morand, C. I. et Gendron, M. (2005). *Pratiquons ensemble nos compétences : un programme basé sur les forces des adolescents et de leurs parents*. Centre de santé et de services sociaux de Portneuf, Programme Famille-enfance-jeunesse et santé mentale.
- Rush, K. et Lipski, K. (2009). Teaching Social Skills Through Children's Literature. *Illinois Reading Council Journal*, 37(4), 20-25.
- Ryder, N., Leinonen, E. et Schulz, J. (2008). Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(4), 427-447. <https://doi.org/10.1080/13682820701633207>

- Salvas, M.-C., Vitaro, F. et Brendgen, M. (2012). *L'évolution des comportements d'agressivité physique de la petite enfance à l'âge scolaire : le rôle des relations d'amitié en début de scolarisation* [Université de Montréal]. WorldCat. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspub&id=332151cf-168a-410d-b01d-60ca46f65ffd>
- Sandmann, A. (1997). Multiculturalism and 'My Two Uncles': Promoting Understanding. *OCSS Review*, 33(1).
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L. et Baker, S. K. (2008). Making the Very Most of Classroom Read-Alouds to Promote Comprehension and Vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408. <https://doi.org/10.1598/rt.61.5.4>
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD•IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123. <https://doi.org/10.7202/1085614ar>
- Simkin, Z. et Conti-Ramsden, G. (2006). Evidence of Reading Difficulty in Subgroups of Children with Specific Language Impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(3), 315-331. <http://dx.doi.org/10.1191/0265659006ct310xx>
- St-Louis, M. (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire: études et recherches*. Conseil supérieur de l'éducation.
- St-Pierre, M.-C. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Presses de l'Université du Québec.
- St. Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2011). A Longitudinal Study of Behavioral, Emotional and Social Difficulties in Individuals with a History of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186-199. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004>
- Stevens, L. J. et Bliss, L. S. (1995). Conflict resolution abilities of children with specific language impairment and children with normal language. *Journal of speech and hearing research*, 38, 599-611. <https://doi.org/10.1044/jshr.3803.599>
- Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E. et Shapses, S. (2017). Teaching emotional intelligence in early childhood. *YC Young Children*, 72(1), 6-14.
- Turgeon, É. et Noël-Gaudreault, M. (2014). Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser le degré de complexité des albums jeunesse. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 61-81. <https://doi.org/10.7202/1027623ar>
- Usito. (2022). Pair. Dans H. Cajole-Laganière, P. M. Martel, C. É. Masson et L. Mercier (dir.), *Usito*. Université de Sherbrooke. https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/pair_1

- Van der Linden, S. (2021). *Tout sur la littérature jeunesse : de la petite enfance aux jeunes adultes*. Gallimard Jeunesse.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation / Jean-Marie Van der Maren*.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2460003>
- Verret, C., Massé, L. et Lévesque, M. (2017). *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement : programme Multi-Propulsions, volet Mieux vivre avec les autres, entraînement des habiletés sociales pour les enfants ayant des difficultés d'adaptation*. Chenelière éducation.
- Vitaro, F. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Presses de l'Université du Québec.
- Wang, C., Couch, L., Rodriguez, G. R. et Lee, C. (2015). The Bullying Literature Project: using children's literature to promote prosocial behavior and social-emotional outcomes among elementary school students. *Contemporary school psychology*, 19(4), 320-329.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3(3), 243-272.
- Weber, S. (2008). Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues. Dans J. G. Knowles et A. L. Cole (dir.). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226545>
- Werfel, K. L. et Krimm, H. (2017, Sep 18). A Preliminary Comparison of Reading Subtypes in a Clinical Sample of Children With Specific Language Impairment. *J Speech Lang Hear Res*, 60(9), 2680-2686.
https://doi.org/10.1044/2017_jslhr-l-17-0059
- Whitehouse, A. J. O., Watt, H. J., Line, E. A. et Bishop, D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(4), 511-528.
<https://doi.org/10.1080/13682820802708098>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. et Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Willems, M., Muth, J. J. et Renan, G. I. (2012). *Sam & Pam : le chien des villes, la grenouille des champs*. Le Genévrier.

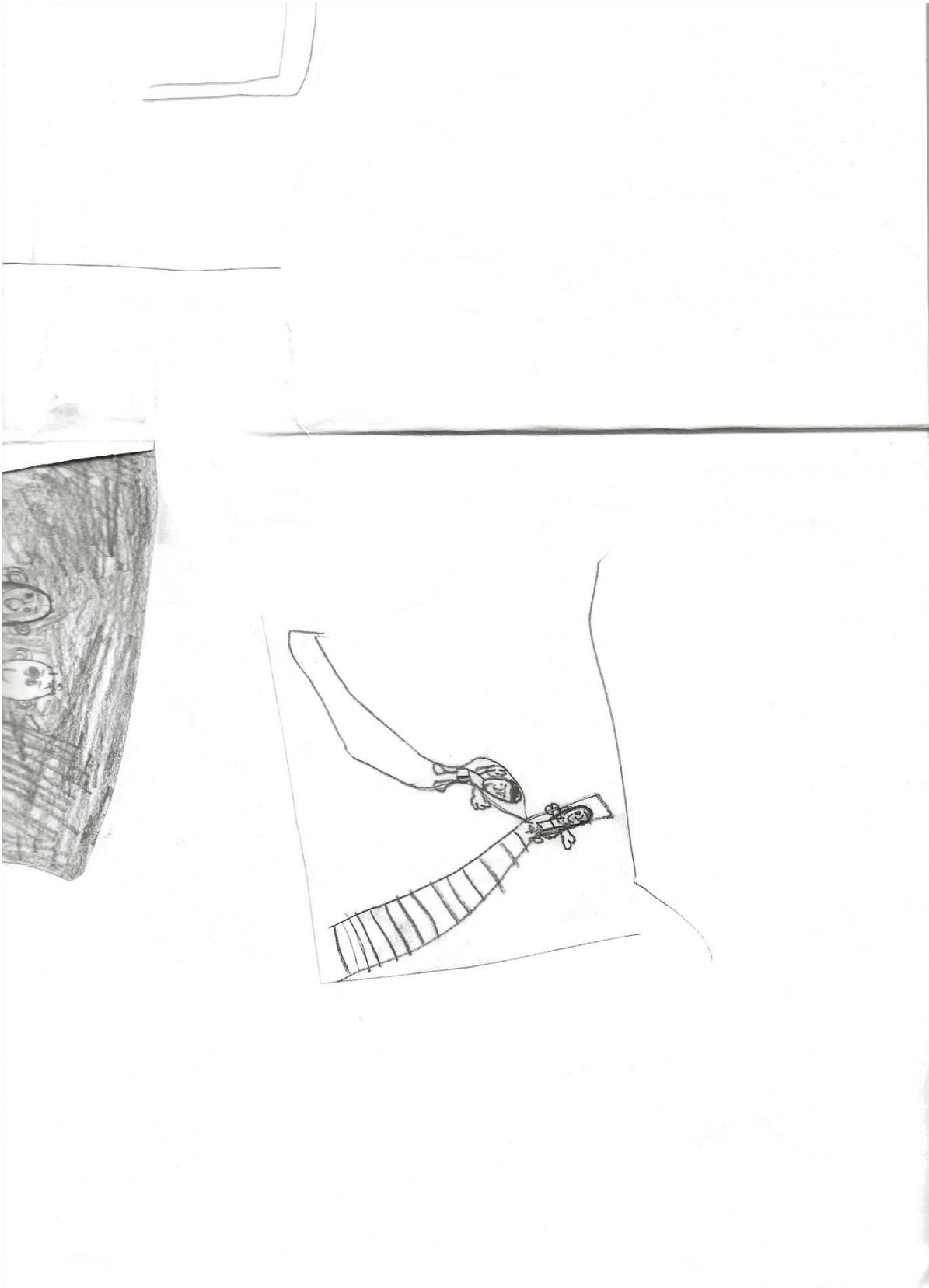
- Wiseman, A. (2011). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0426-9>
- Womack, S. A., Marchant, M. et Borders, D. (2010). Literature-Based Social Skills Instruction: A Strategy for Students With Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 157-164. <https://doi.org/10.1177/1053451210378164>
- Zesiger, P. E. et Fourrier, I. (2010). Dyslexie et neurosciences. *Prismes: revue pédagogique HEP*, 12, 37-39.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. et Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

ANNEXE 1. Premier dessin-entretien

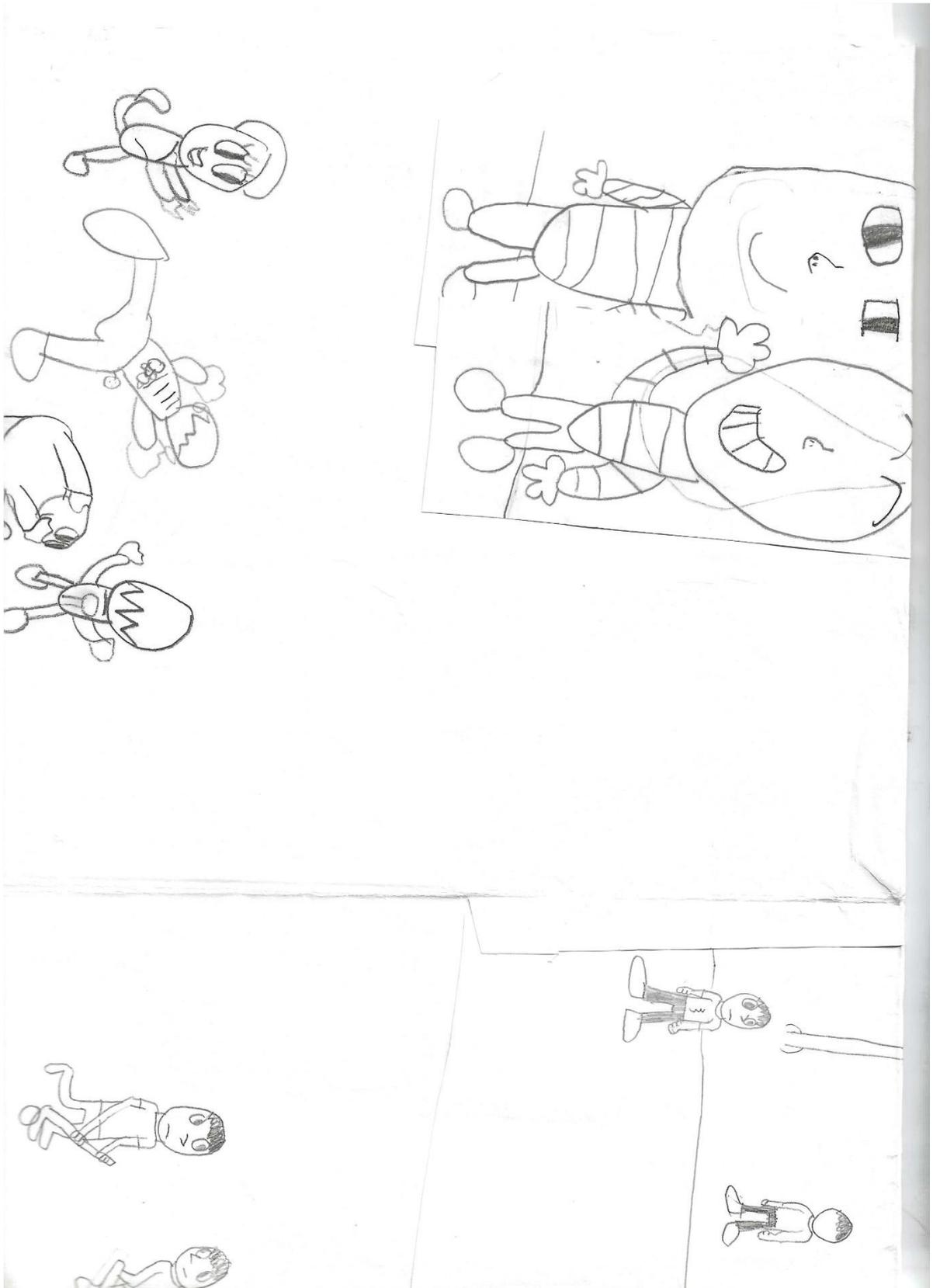
Partie A



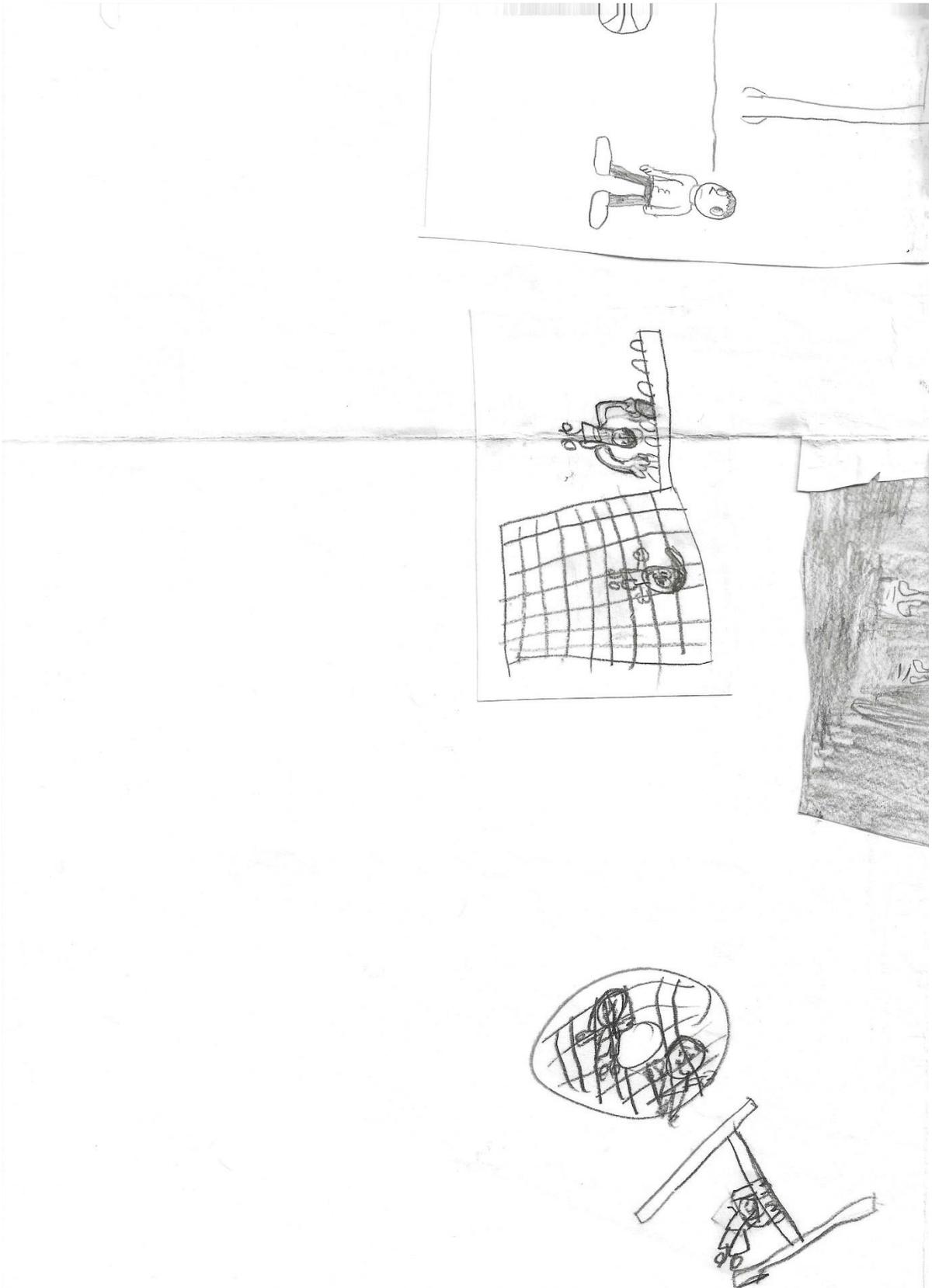
Premier dessin-entretien – Partie B



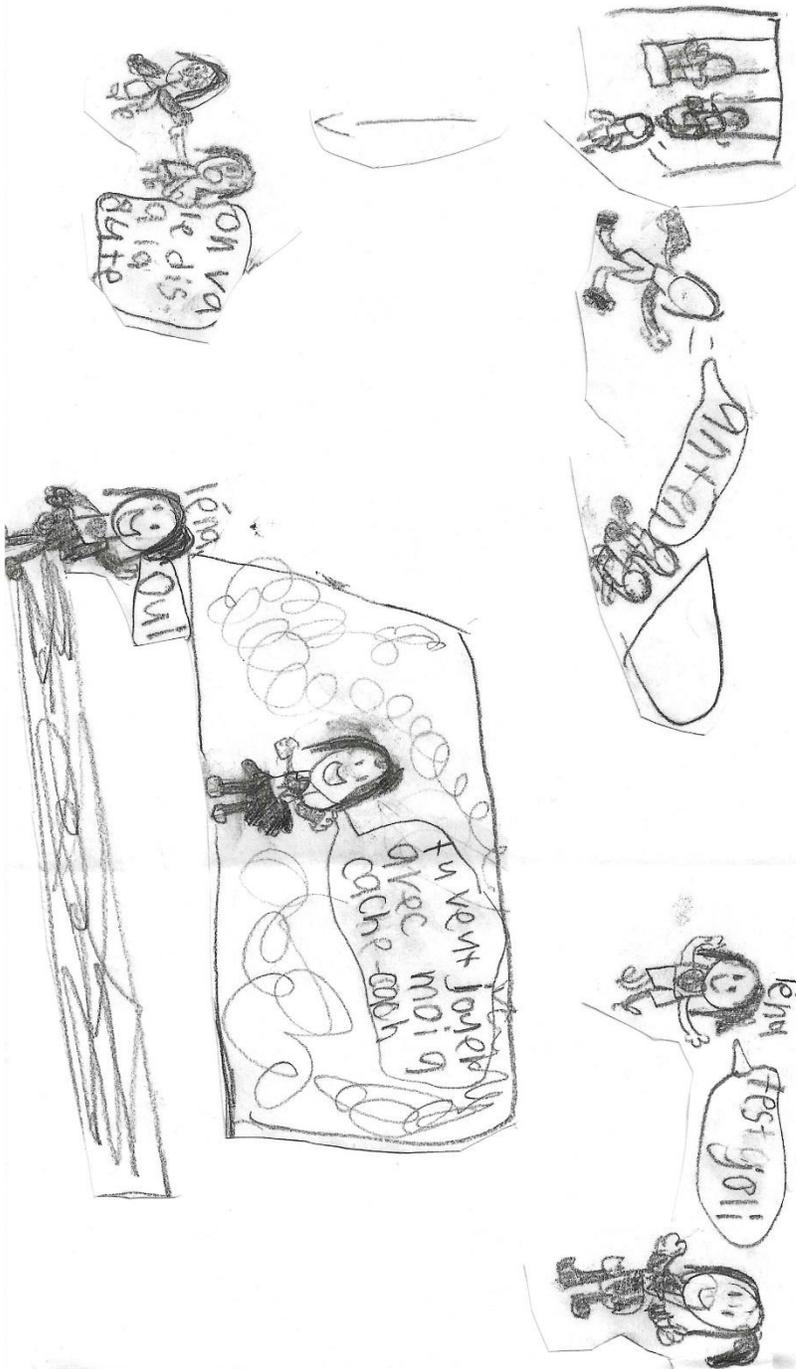
Premier dessin-entretien – Partie C



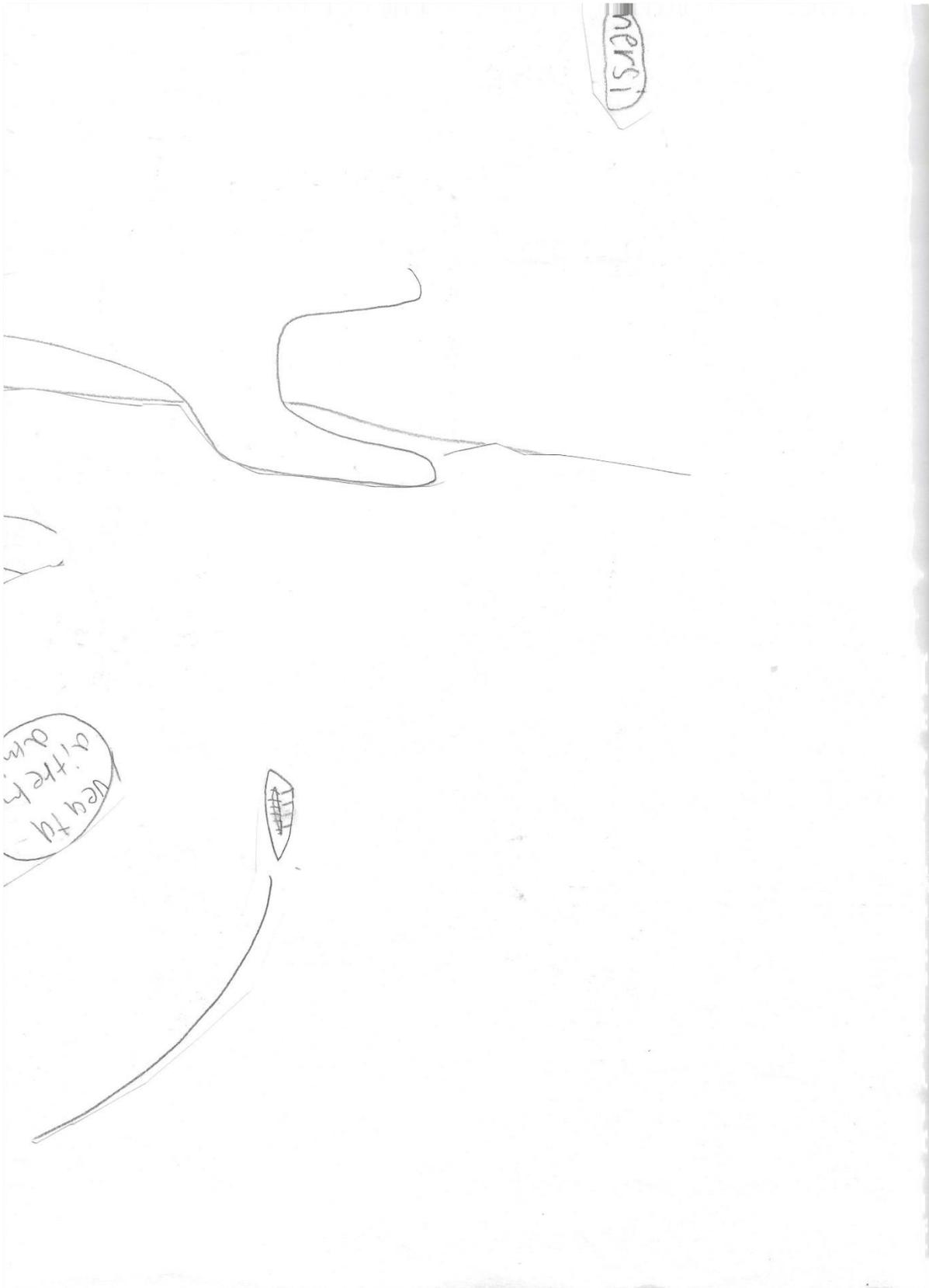
Premier dessin-entretien – Partie D



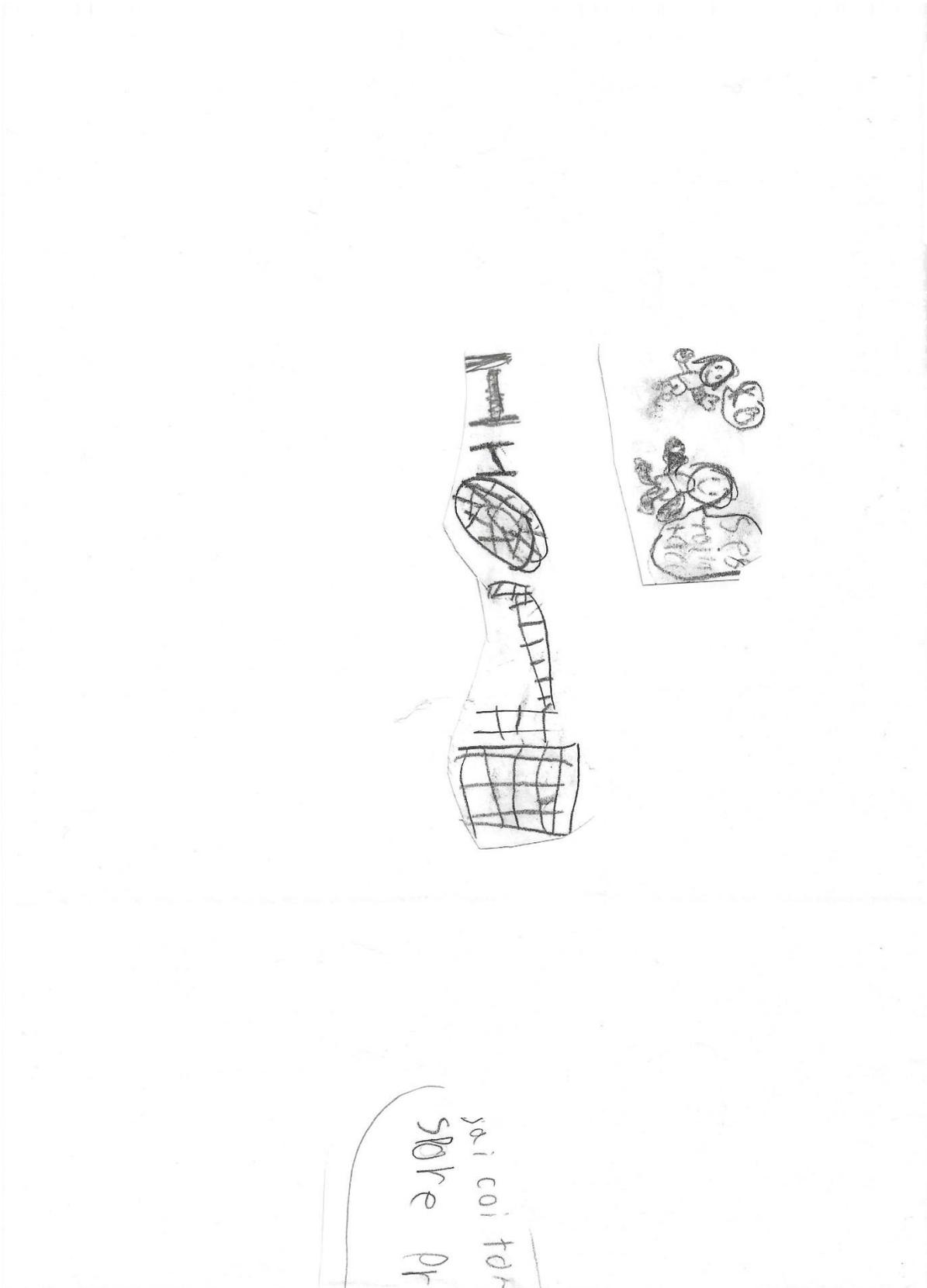
ANNEXE 2. Deuxième dessin-entretien – Partie A



Deuxième dessin-entretien – Partie B



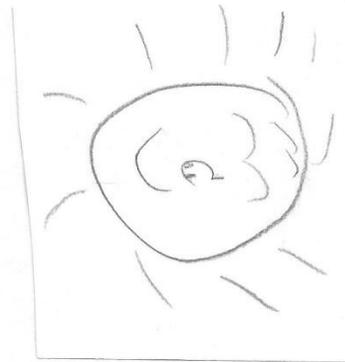
Deuxième dessin-entretien – Partie C



sai coi tor
sore pr

Deuxième dessin-entretien – Partie D

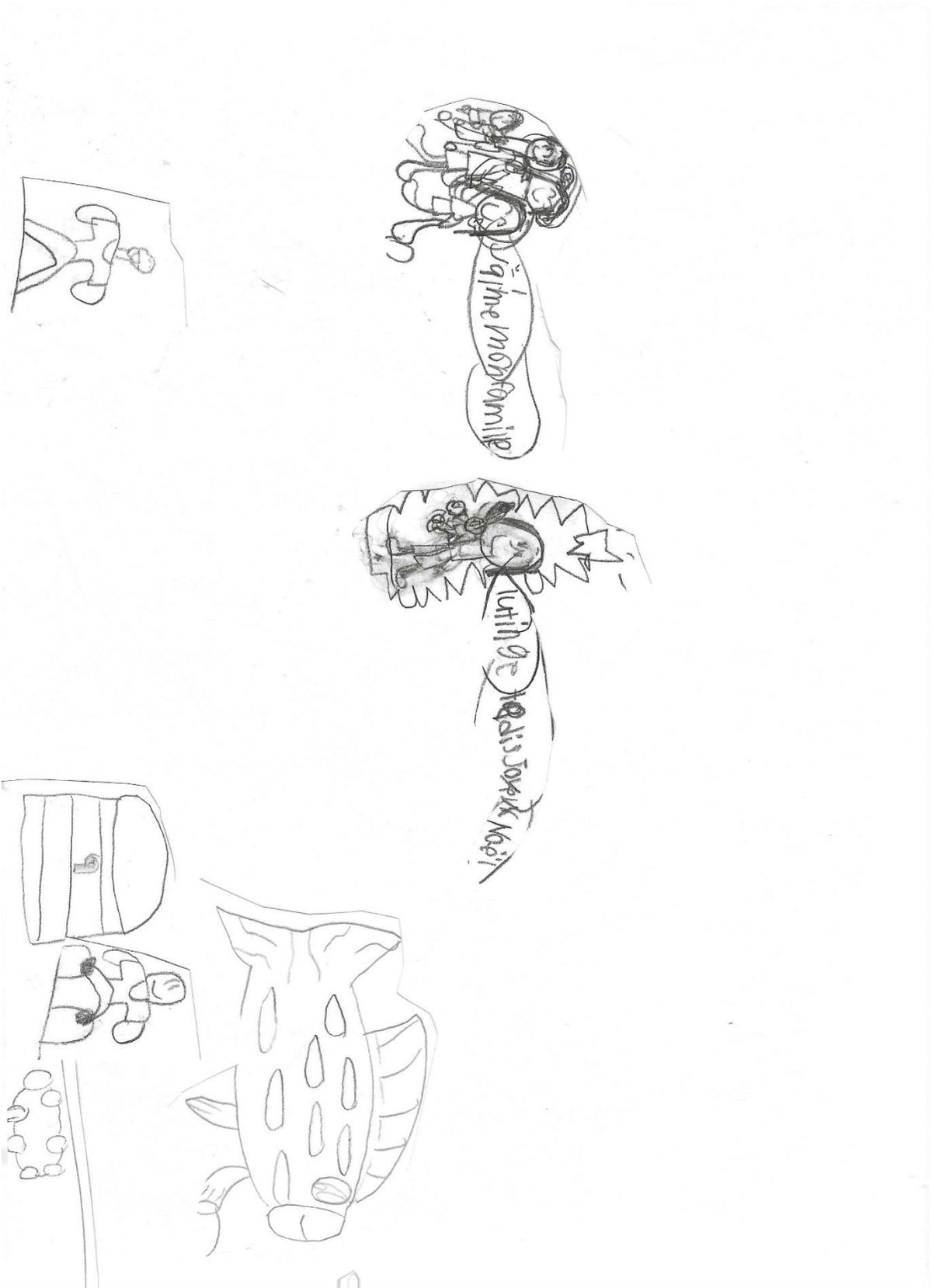


ANNEXE 3. Troisième dessin-entretien – Partie A

Troisième dessin-entretien – Partie B



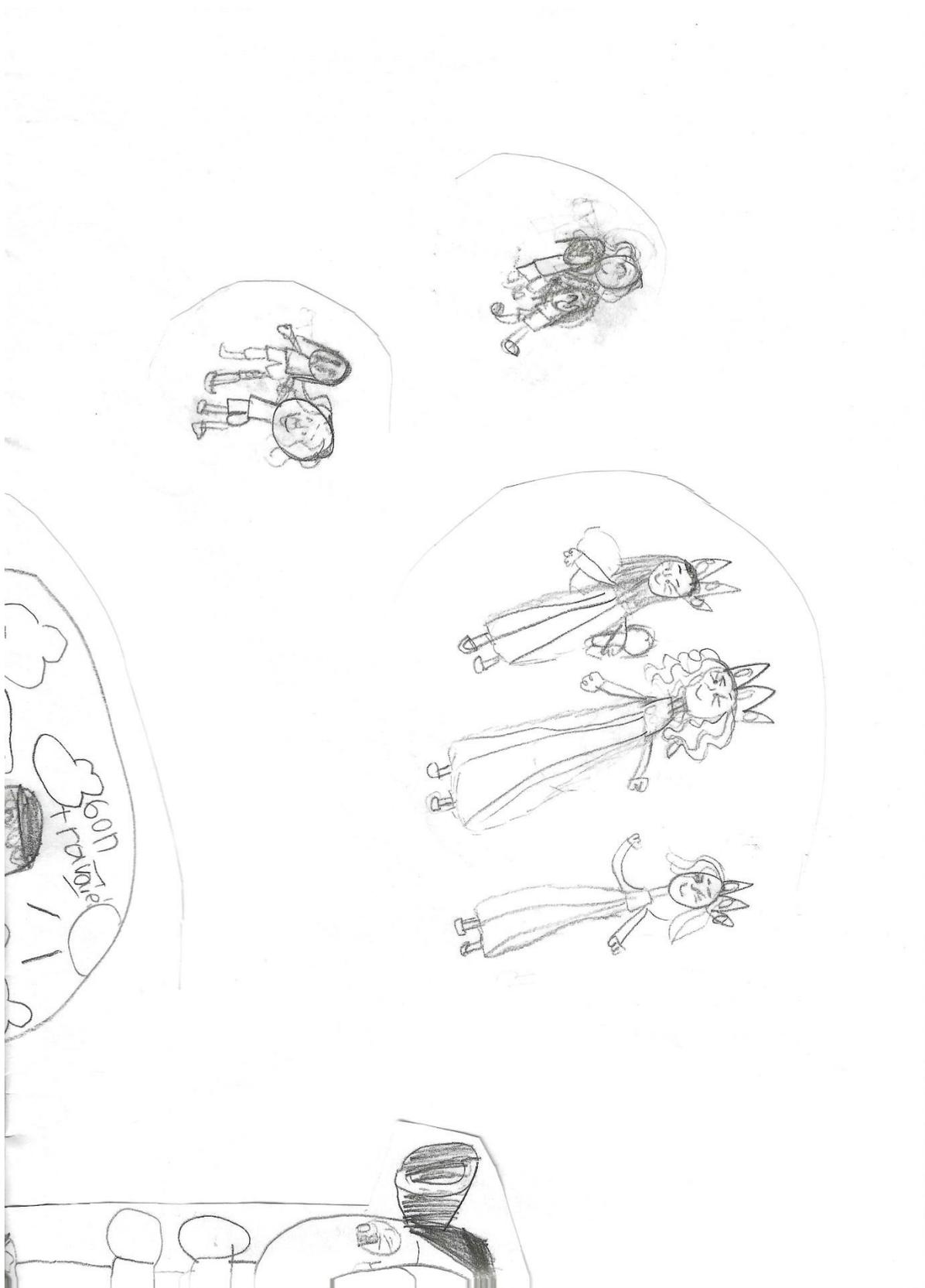
Troisième dessin-entretien – Partie C



Troisième dessin-entretien – Partie D



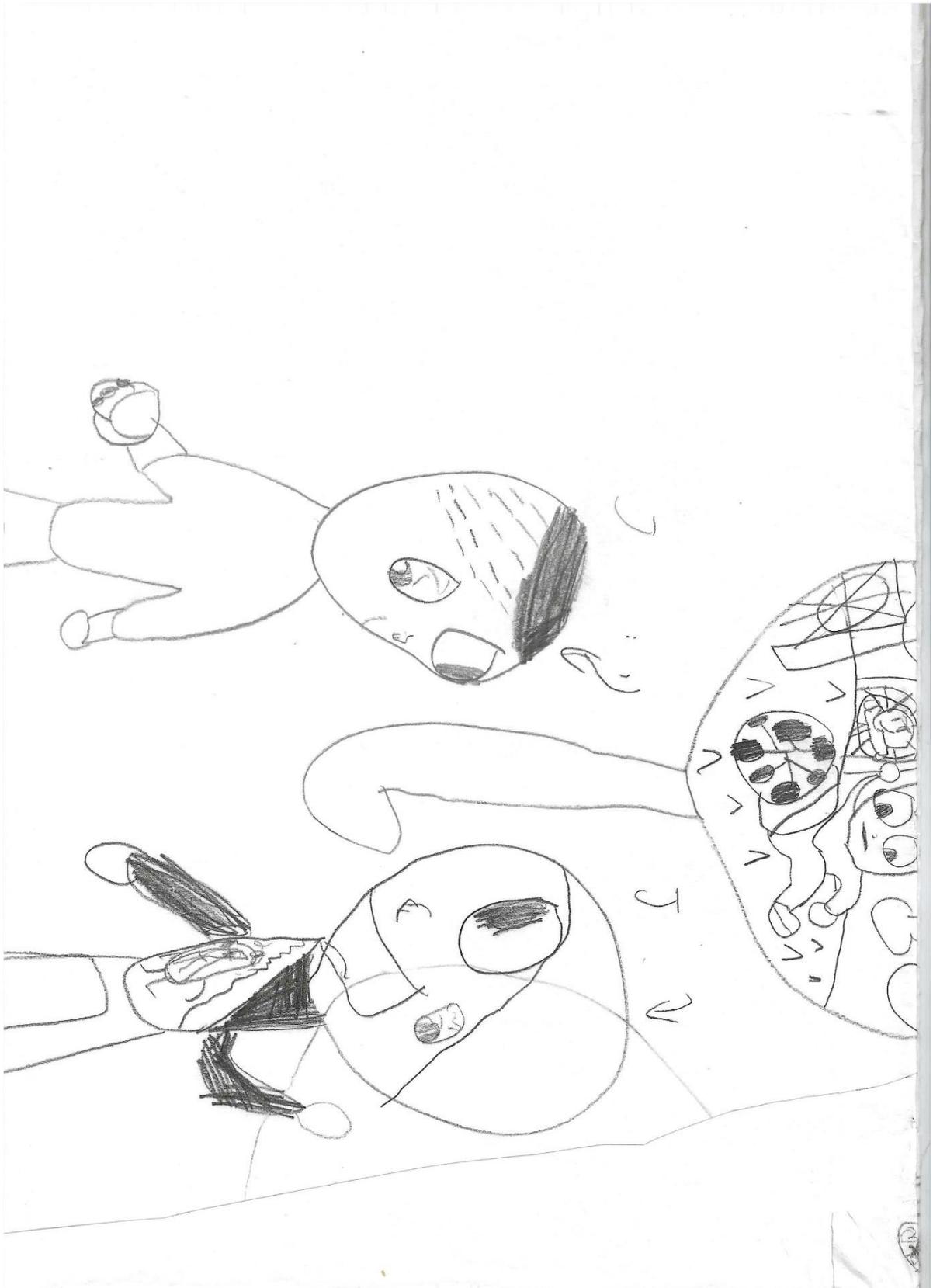
ANNEXE 4. Quatrième dessin-entretien – Partie A



Quatrième dessin-entretien – Partie B



Quatrième dessin-entretien – Partie C



Quatrième dessin-entretien – Partie D



ANNEXE 5. Grille de codage

Catégories		Sous-catégories	Exemples issus du corpus
100. Amitié et caractéristiques de l'amitié	110. Relation dyadique et mutuelle	111. Identification 112. Distinction entre ami et pairs	<ul style="list-style-type: none"> • Dans l'autre classe, mon ami Émile, Émile est mon meilleur ami pour tout le monde • C'est pas vraiment mon ami.
	120. Intérêt commun	121. Jeux - Récréation 122. Sports – Récréation 123. Sports – Classe 124. Sports – Hors scolaire 125. Autres activités 126. Age 127. Vêtement	<ul style="list-style-type: none"> • Parler des choses • Je joue au soccer • On joue au ... en éducation physique • Je joue à la maison • Même habillement
200. Habiletés sociales et émotionnelles Habiletés liées aux amitiés	210. Communication (Habiletés pragmatiques)	211. Se présenter 212. Amorcer une conversation 213. Conclure une conversation 214. Suggérer une activité	<ul style="list-style-type: none"> • Je m'appelle ... • C'est quoi ton sport préféré? • Le soccer • Tu veux jouer avec moi à cache-cache?
	220. Comportements prosociaux	131. Demander une faveur 132. Offrir de l'aide à un pair 133. Jouer à un jeu 134. Partager 135. S'excuser	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai aidé mon ami à se lever • Je fais des câlins - Je donne ...
	230. Renforcement	231. Politesse 232. Choix des mots 233. Faire un compliment	<ul style="list-style-type: none"> • Merci Bienvenue • Mots puissants et respectueux Tu es belle! Tu es gentil!

<p>300. Habiletés sociales et émotionnelles Habiletés permettant de composer avec ses sentiments</p>	<p>310. Résolution de conflits</p>	<p>311. Reconnaître et exprimer ses sentiments 312. S'excuser 313. Comprendre les sentiments d'une autre personne 314. Démontrer de l'empathie face aux sentiments d'autrui 315. Indicateurs de conflits 316. Dire à l'adulte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je n'aime pas quand... • Je m'excuse... • D'accord • Description d'une situation conflictuelle • Je vais le dire à l'adulte ou chercher l'aide de l'adulte
	<p>320. Émotions</p>	<p>141. Gentillesse 142. Joie 143. Peine 144. Neutre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que donner des câlins c'est gentil. • Ça fait du bien. • Ça fait mal au cœur • Image – Bouche droite
<p>400. Albums</p>		<p>401. Référence directe à un album en particulier</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le poisson arc-en-ciel donne les écailles à la personne poisson. L'autre poisson dit merci et un poisson qui l'aide qui a tombé. Les 2 disaient Allo et l'autre disait salut.