



Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans

Edy Veneziano, Christian Hudelot

► To cite this version:

Edy Veneziano, Christian Hudelot. Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Le Langage et l'Homme*, 2006, 41 (2), pp.117-138. halshs-00133376

HAL Id: halshs-00133376

<https://shs.hal.science/halshs-00133376v1>

Submitted on 8 Nov 2011

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

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

Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étaillage chez les enfants de 4 à 12 ans

Edy VENEZIANO* ET Christian HUDELOT**

* Université Paris Descartes - CNRS

** CNRS- Universités Paris X et Paris Descartes

Résumé

Cet article porte sur la dimension "évaluative" du récit telle qu'elle est exprimée par des enfants âgés entre 4 et 12 ans et, en particulier, sur la capacité de ces enfants à se référer aux états internes des personnages en tant qu'éléments explicatifs de leurs comportements et à expliciter que la croyance d'un personnage est fausse. Les récits des enfants sont construits à partir d'une séquence de cinq images qui "racontent" l'histoire d'un malentendu entre deux personnages. Après avoir raconté spontanément leur premier récit, les enfants le racontent une deuxième fois après avoir été questionnés sur les raisons des événements à travers un étaillage non intrusif inspiré par l'entretien clinique piagétien. Les résultats montrent que dans leurs premiers récits les enfants, comme dans des précédentes études, mentionnent rarement les états épistémiques des personnages avant 10 ans. La fausse croyance et sa rectification ne sont explicitées que rarement avant 10-11 ans et même à cet âge par peu d'enfants. Ainsi, le fait d'avoir placé un malentendu au centre de l'intrigue ne facilite pas la référence aux états épistémiques des personnages, ni la compréhension des liens entre états internes et comportements, ou encore l'appréhension et l'expression de la fausse croyance et le besoin de lever le malentendu. Toutefois, après un étaillage qui attire l'attention des enfants sur les causes des événements, dès 6-7 ans les enfants accroissent considérablement leurs références aux états internes des personnages, y compris leurs états épistémiques, et même un enfant de cet âge explicite que la croyance de l'un des personnages est fausse et trouve les moyens narratifs pour rectifier celle-ci, faisant donc preuve d'une théorie relativiste de l'esprit. Ces résultats nous interrogent profondément sur la signification de la rareté de l'expression de la fausse croyance dans les récits spontanés d'enfants en dessous de 9 ans, ainsi que sur la nécessité de disposer d'un moyen d'évaluation multidimensionnel pour saisir au mieux les compétences des enfants au delà des contraintes dues à la complexité de l'activité en examen.

Abstract

This paper deals with the "evaluative" dimension of narratives expressed by 4 to 12 year old children as they construct a story, focusing in particular on children's capacity to refer to the characters' internal states as reasons of their behavior and to explicitly express that the belief of one character is false. Children's narratives are constructed after they have seen a sequence of five images (making up the "stone story") that can be coherently understood as a story of a misunderstanding between the two depicted characters. After an initial spontaneously produced narrative, children are asked to tell the story a second time after a scaffolding procedure, modeled according to Piaget-type clinical interviews, whereby they are asked about the reasons of the main events. Like in other studies, also here it is found that before 10 years of age children's initial stories rarely refer to epistemic states particularly as reasons behind the characters' behaviors. Also, before 10-11 years, only rarely children specify clearly that the belief of one of the characters is a false belief and none of the children before 10 years resolves the misunderstanding by having the characters communicate to each other their contrasting points of view. However, after the scaffolding procedure focusing children's attention on causal explanations, but not on internal states nor on false beliefs, from 6 years onwards, children increase considerably their references to the characters' internal states, in particular to their epistemic states. Also, with age, progressively more children can specify that one of the characters actually holds a false belief about the intentions of the other, and finds adequate narrative means to have the characters unveil and rectify it, providing thus evidence for a relativistic and interpretive theory of mind in these children. These results question seriously the meaning of the limited expression of epistemic states and false beliefs in the spontaneous narratives of children under 9 years, and argue for a multidimensional evaluation in order to better grasp children's competences beyond the constraints of the complexities of the activity under scrutiny.

1. Introduction

Ce travail porte sur le développement des capacités des enfants à raconter une histoire cohérente à propos d'une série d'images. Ce qui nous intéressera plus particulièrement d'étudier ici c'est la capacité à construire des récits qui font référence aux états internes des personnages de telle sorte que leurs intentions et croyances sont impliquées dans le tissu narratif. De plus, nous serons surtout intéressés à étudier la capacité à prendre la perspective d'un personnage, ce qu'il pense à propos de celle d'un autre, et aussi à exprimer la co-existence de deux points de vue différents sur une même réalité. En d'autres termes nous nous intéressons à ce qui a été appelé par Labov et Waletzky (1967) et Labov (1972) la composante évaluative du récit, celle qui va au delà de la factualité descriptive des événements éventuellement placés dans leur dimension temporelle et spatiale, pour rendre compte de l'occurrence même de ces événements, qu'il s'agisse de les expliquer comme résultant de causes physiques ou de raisons psychologiques, d'états d'âme, de motivations ou encore de croyances des personnages. Pour

reprendre les termes plus généraux de Bruner (1986), le "monde de l'action" est mis dans la perspective du "monde de la conscience" par lequel le narrateur prend la perspective des personnages et parle des événements à travers leurs émotions, intentions et croyances à propos du monde physique mais aussi et plus spécifiquement à propos des autres personnages et de leur comportements. En effet, raconter une succession d'événements confère certes un squelette essentiel à la narration, mais c'est leur mise en relation et leur appréhension du point de vue des personnages qui assure le sens à l'histoire (voir par exemple, Berman & Slobin, 1994; Berman, 2004). Un nombre important d'études a été effectué en utilisant comme contexte de sollicitation de récit une séquence d'images, en particulier celles basées sur l'histoire de la grenouille - "Frog, Where are you ?" (Mayer, 1969) - (e.g. Berman & Slobin, 1994; Strömquist & Verhoeven, 2004). Dans ce contexte, on a mis en évidence que les enfants d'âge préscolaire sont capables d'organiser leur récit en fonction d'un schéma narratif de type labovien avec la présentation d'un arrière fond initial, un développement (souvent problématisé) et une résolution. A partir de 4-5 ans, les enfants produisent en général des récits de type descriptif où les événements s'enchaînent de manière temporelle et ce n'est que plus tard, à partir de 6-7 ans, qu'ils commencent à tisser des liens causaux, une capacité qui s'améliore progressivement jusqu'à 9-10 ans et qui se concrétise par la présence plus importante et plus cohérente d'une attitude évaluative (par ex., Bamberg, 1994; Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Berman & Slobin, 1994; Berman, 2004; François, 2004). En outre, si déjà entre 4 et 7 ans les enfants peuvent attribuer des états mentaux aux personnages d'une histoire (Bokus, 2004, Richner & Nicolopoulou, 2001), quand ils sont confrontés à des images, c'est surtout autour de 8-9 ans qu'ils commencent à se référer clairement aux états internes des personnages pour expliquer leurs comportements et leurs actions (Bamberg, 1994; Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Berman & Slobin, 1994; Charman & Shmueli-Goetz, 1998; Kemper, 1984). C'est encore plus tardivement que les enfants arrivent à mettre en mots le fait que des personnages différents peuvent avoir des perspectives différentes sur les mêmes événements, que le narrateur et le personnage n'ont pas la même vision ou connaissance des choses, ou encore qu'un personnage peut avoir une fausse croyance à propos d'un événement (Aksu-Koç & Tekdemir, 2004; Kielar-Turska, 1999; Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Küntay & Nakamura, 2004). Et pourtant, les enfants commencent déjà vers la fin de la deuxième année début de la troisième, à produire des récits, bien que dans une forme simple et étayée par la conversation, ainsi qu'à produire des explications, et manifestent des signes de prise en considération des états internes d'autrui (Eisenberg & Garvey, 1981; Franco, 2001; Miller & Sperry, 1988; O'Neill, 1996; Sachs, 1983; Veneziano, 2001; Veneziano & Sinclair, 1995; Wellmann, 1990), une compétence qui atteint une certaine maturité vers 4-5 ans quand les enfants réussissent les situations de "fausse croyance" (théorie de l'esprit relative aux croyances de premier ordre, par ex., Wimmer & Perner, 1983). Comment expliquer ces décalages ? S'agit-il d'un développement substantiel vers l'expression explicite, consciente et métacognitive, demandée dans la référence aux états mentaux et dans leur utilisation comme causes ou conséquences d'événements observables ? Ou s'agit-il d'une difficulté d'intégration de différentes compétences qui ne sont pas encore totalement maîtrisées ? En effet, construire une histoire à partir d'une séquence d'images et la mettre en mots en utilisant des structures linguistiques différentes

qui rendent compte des événements et de leurs causes et conséquences, exprimant parfois des points de vue différents sur la même réalité, et cela de manière intégrée dans une conduite unique et monologique, est une activité complexe. La situation communicative, la motivation pour raconter, la nature du support (images, film ou histoire), la présentation du matériel (récit fait après chaque image ou après la présentation de l'ensemble des images), le type de production sollicitée (récit entièrement monologique ou sollicité), et la nature du contenu à raconter, ont toutefois un rôle dans l'apparition plus ou moins précoce de la composante évaluative du récit (voir par exemple, Berman, 1995, 2004 ; Eaton, Collis & Lewis, 1999). Les enfants qui ne parlent pas des états internes des personnages et qui ne mettent pas en langage explicitement leurs éventuelles fausses croyances, pourraient ne pas le faire parce que, en fonction de la nature de la situation narrative, les ressources cognitives et langagières mobilisées seraient trop importantes pour laisser la place aux appréhensions et évaluations explicites concernant le mental d'autrui, et encore plus, la confrontation de différents états mentaux (voir, par exemple, Aksu-Koç et Tekdemir, 2004; Berman 2004). L'étude de Eaton et al. (1999) présente des résultats qui vont dans le sens de cette hypothèse. En effet, ces auteurs ont trouvé que si l'on pose aux enfants des questions sur les états internes des personnages à la suite de chaque scénette, même les enfants de 5 ans parlent et expliquent plus que les enfants témoins les états internes des personnages de l'histoire. Toutefois, dans cette étude, les enfants produisent leurs récits "en morceaux", ce qui diminue certainement la complexité de la tâche narrative en allégeant les exigences de mémoire et de mise en langage, laquelle demande la coordination des différents aspects nécessaires à un récit cohérent dans une production essentiellement monologique. Dans la présente étude nous gardons par contre les exigences de mémoire (les enfants racontent leurs histoires quand les images ne sont plus perceptibles) et de production monologique du récit tout en introduisant deux caractéristiques susceptibles de faciliter la prise en considération des états internes et mentaux des personnages et de leur rôle dans l'explication des événements lors de la narration. D'une part, la nature de l'histoire utilisée. En effet, celle-ci repose sur un malentendu, étant donné que les deux personnages de l'histoire ont chacun une appréciation différente d'un événement clé. Raconter le malentendu devrait solliciter la référence aux intentions et aux croyances à propos des intentions des autres personnages, ainsi qu'aux conséquences de ces états sur les comportements. D'autre part, nous avons introduit une procédure "d'étagage" de type « réflexif » (voir, par exemple, Hudelot & Vasseur, 1997, p. 113) visant à centrer l'attention des enfants sur les causes ou les raisons de certains événements, sans toutefois faire référence explicite aux états internes des personnages. Comme nous le verrons plus en détail dans la partie méthodologique, cette sollicitation portant sur ce que l'enfant n'a pas déjà dit spontanément (et donc adaptée à chaque enfant à la façon d'un entretien clinique piagétien) se situe entre deux récits produits entièrement par l'enfant. La nature de l'histoire utilisée dans cette étude – dite "l'histoire de la pierre" – ayant comme point focal un malentendu – permet-elle l'expression plus précoce d'états internes et d'états épistémiques ainsi que de leur statut de raisons d'événements ?

Est-ce que ces types de conduites apparaîtraient plus fréquemment et plus précocement après un étagage qui centre les enfants sur les raisons derrière certains événements clés ? Et si les enfants s'améliorent sur ces dimensions entre le premier récit produit spontanément et le deuxième produit après étagage, la

nature et la quantité des améliorations présentent-elles des différences développementales ?

2. Méthode

2.1. Sujets

Pour cette étude nous avons interrogé 37 enfants fréquentant des écoles de Poitiers et de ses environs, et des écoles de Paris et sa proche banlieue, répartis en quatre groupes d'âges.

Tableau 1

Groupes	Âges des enfants	No. d'enfants
Gr 1	4;0 à 5;11 ans	9
Gr 2	6;0 à 7;11 ans	8
Gr 3	8;0 à 9;11 ans	10
Gr 4	10;0 à 11;5 ans	10
Total		37

2.2. L'histoire de la pierre

L'histoire choisie est appelée « La pierre sur le chemin » et est constituée de cinq images sans aucun texte (voir en annexe la suite des images et les événements principaux dans chaque image). C'est une histoire qui fait partie d'un recueil destiné aux enfants entre 3 et 5 ans (Furnari, 1980). Comme nous le verrons plus bas, cette histoire peut être racontée simplement, en restant à un niveau descriptif, mais elle peut aussi être racontée à un niveau élaboré impliquant l'attribution aux personnages d'intentions et de croyances, signalant que les personnages ont des visions différentes de la même réalité, l'une étant d'ailleurs une fausse croyance.

2.3. Procédure

L'expérience s'est déroulée en quatre temps. Dans le premier temps - *celui du visionnement* - les cinq images de l'histoire ont été présentées l'une après l'autre sur un écran d'ordinateur, et finalement les cinq dans leur ensemble. Chaque image apparaissait d'abord en grand format au milieu de l'écran pour se positionner ensuite sur la partie haute de l'écran en se réduisant (en annexe la disposition finale). Les cinq images restaient sur l'écran pendant deux minutes. L'enfant pouvait demander à revoir les images jusqu'à trois fois pour une période de 20 secondes. Le deuxième temps était celui du *récit initial* ou *récit avant étayage*, où l'enfant racontait l'histoire sans avoir les images sous les yeux. L'expérimentateur

n'intervenait qu'en cas de besoin pour relancer l'enfant mais sans aucunement interférer sur le plan du contenu. Le troisième temps était celui de l'étayage.

Après s'être assuré que l'enfant avait terminé son récit, l'expérimentateur, en partant de ce que l'enfant avait exprimé dans le récit initial, le questionnait, sur le mode d'un entretien clinique de type piagétien (par exemple, Piaget, 1926: 10)¹ sur les raisons des événements. Par exemple, en s'appuyant sur le fait que l'enfant avait dit que P1 pousse P2, on lui disait : "*tu m'as dit qu'un garçon a poussé une fille. Comment ça se fait?...Si l'enfant ne répondait pas, on continuait avec quelque chose comme : " il arrive et il la pousse. Tu fais ça toi? Ou, à propos de la contre poussée : " tu as compris pourquoi la fille repousse le garçon?"*". En aucun cas l'expérimentateur n'offrait la réponse attendue. Lors de la quatrième étape, celle du deuxième récit ou récit après étayage, l'on demandait à l'enfant de raconter l'histoire encore une fois en essayant de dire tout ce qu'il avait compris. Les entretiens, enregistrés numériquement sur mini-disques, ont été transcrits *verbatim*, y compris les hésitations, les pauses et les répétitions de l'enfant.

2.4. Méthode d'analyse

Pour les besoins de cette analyse, nous avons d'abord identifié la mention de différents types d'états internes de la part des enfants. Ensuite, à l'aide de critères spécifiques utilisés précédemment pour l'analyse des liens explicatifs plus en général (Veneziano & Sinclair, 1995; Veneziano, 1999; Veneziano & Hudelot, 2002), nous nous sommes intéressés à la place que les états internes occupent dans le tissu explicatif : sont-ils mentionnés comme raisons et motivations des événements, comme leur conséquence, sont-ils donnés comme conséquence d'un événement et en même temps comme raison d'un autre, ou encore ne sont pas utilisés à but explicatif ? Enfin, nous avons développé des critères pour pouvoir identifier, au-delà de l'attribution de croyance, l'expression que la croyance d'un personnage est fausse, ce qui donne lieu au malentendu entre les personnages, et à la rectification de la fausse croyance conduisant à la résolution du malentendu.

2.4.1. Identification des états internes

Les références aux états internes des personnages ont été distinguées selon quatre types principaux :

1. les états internes *de type physique* (phy), portant sur les sensations (par exemple, *il s'est fait mal*) et les perceptions positives ou négatives (par ex., *il a vu, il n'a pas vu*) ;
2. les états internes *de type émotionnel* (émot), se référant aux états émotionnels (par ex., *il est fâché, il est content, il est mécontent*);
3. les états internes *de type intentionnel* (int), portant sur les intentions ou absence d'intentions des personnages (par ex., *il veut demander pardon ; il ne l'a pas fait exprès; sans faire exprès*)

4. les états internes *de type épistémique* (epi) portant sur les croyances, connaissances ou non connaissances des personnages. L'enfant peut attribuer à un personnage une croyance ou une connaissance à propos d'un état du monde (par ex., *il ne savait pas comment il était tombé*) mais aussi à propos de l'état interne d'un autre personnage (par ex., *il croit qu'il l'a fait exprès de le pousser*), ce qui constitue une attribution de deuxième ordre (par exemple, Perner & Wimmer, 1985).

2.4.2. Les relations explicatives

L'analyse des relations explicatives en général ne s'est pas limitée à considérer comme explicatives les relations marquées explicitement, que ce soit par un connecteur de causalité ou une expression spécifique (par exemple, la locution conjonctive « à cause de »). Parmi la diversité des moyens mis à disposition par la langue pour exprimer des relations de cause à effet (ou de raison et de motivation, à conséquence), le marquage non explicite est une option expressive souvent utilisée par les locuteurs adultes, comme le montrent aussi les études des conduites explicatives/justificatives de l'adulte interagissant avec l'enfant aux débuts du langage (par exemple, Veneziano, 1999, 2001). Comme l'identification de liens explicatifs est souvent le résultat d'une interprétation de la part du récepteur, et comme la simple succession des propositions peut donner lieu à une interprétation causale (voir par exemple, Gross & Nazarenko, 2004), il était nécessaire de se munir d'un ensemble de critères nous permettant de faire la différence entre les relations où l'interprétation en termes de simple succession est soit la seule plausible soit reste une alternative très plausible, et les autres relations, où par contre l'interprétation explicative domine (Veneziano & Hudelot, 2005a). En effet, vu la succession d'images qui sert de base aux récits des enfants, quand ceux-ci enchaînent la description d'événements qui se succèdent dans la présentation, la possibilité est forte qu'ils soient simplement en train de mettre en mots la succession linéaire des images et, par convention spatio-graphique, temporelle des événements. Ainsi les critères que nous avons développés émanent d'une approche "prudente", dans le sens qu'une relation explicative a été attribuée à l'enfant seulement quand l'interprétation en termes purement temporels pouvait être exclue ou semblait largement improbable. Ainsi nous avons *attribué à l'enfant* l'expression d'une mise en relation explicative entre deux propositions quand la relation linéaire de succession est renversée et quand l'enfant introduit dans son récit des éléments qui ne proviennent pas directement des images présentées et qui sont donc construits par l'enfant probablement pour le besoin de relier l'élément non perceptible invoqué à la dynamique des événements manifestes et observables par l'enfant. De manière plus spécifique, nous avons développé pour l'analyse générale des explications des critères détaillés dont nous reportons ici les cinq principaux (voir aussi Veneziano & Hudelot, 2005a) :

1. Le premier critère se présente comme une condition *sine qua non*, dans le sens que sa présence est indispensable pour que les autres critères puissent être interpellés. Il précise que les composantes de la relation explicative potentielle doivent nécessairement présenter une relation sémantique telle que l'une peut être considérée comme la cause, la raison, la motivation ou la finalité de l'autre.
2. Le deuxième critère spécifie que la relation explicative est exprimée clairement quand celle-ci est présentée de manière *rétroactive* (voir à ce sujet, par exemple,

Schlesinger, Keren-Portnoy & Parush, 2001; Veneziano, 1999), c'est à dire, quand elle va de ce qui est à expliquer - l'*explanandum* - à ce qui l'explique - l'*explanans*. Dans ce cas, par définition, la mise en langage de la relation ne suit pas la succession linéaire/temporelle des événements et ne peut donc pas être confondue avec l'expression de leur simple succession (Veneziano & Hudelot, 2005a).

Lorsque le mouvement de la relation est proactif (va de l'antécédent au conséquent), au moins l'un des trois critères suivants doit s'appliquer :

3. La relation est marquée explicitement, par exemple, par « pour ça », « comme », « donc », « à cause de » (par exemple, *il trébuche et c'est pour ça qu'il le pousse; comme il le pousse, l'autre le repousse*) ;
4. Quand l'antécédent de la relation est un état interne se référant à une intention, une croyance, une émotion, une perception positive ou négative, ou une évaluation subjective (par ex., *il croit qu'il l'a fait exprès et il le pousse sur le caillou; il ne voit pas la pierre et il tombe sur l'autre*). Dans ces cas, même s'il n'y a pas de marque explicite, la relation sémantique de raison ou de motivation qui lie les deux propositions successives, ne peut pas être confondue avec l'expression d'une simple succession temporelle puisque l'« événement » qui est donné comme raison n'existe pas parmi les événements soit imagés soit directement inférables à partir des images, mais il est construit par l'enfant probablement pour en faire la cause ou la raison ;
5. Finalement, nous avons retenu aussi les cas où les états internes sont en position de conséquent dans la relation ainsi que ceux où les composantes sont liées par une relation physique inhérente. Ce dernier est le cas de la mention de la « pierre » ou de « trébucher » comme antécédents, et ce qui est leur stricte conséquence physique dans le contexte de l'histoire, qui est le fait de « tomber sur » ou de « pousser » l'autre. Dans les deux cas, toutefois, antécédent et conséquent doivent se présenter reliés par au moins le marqueur plurifonctionnel "*alors*".

2.4.3. Utilisation explicative des références aux états internes

Pour chaque type d'état interne, nous avons déterminé s'il est utilisé ou non à l'intérieur d'une relation explicative, c'est à dire, s'il est la raison d'un événement, s'il est donné comme sa conséquence ou s'il est utilisé à la fois comme conséquence d'un événement et comme raison d'un autre. Ce codage a suivi les principes énoncés sous 2.4.2 et en particulier les critères 1, 2, 4 et 5 mentionnés ci-dessus.

2.4.4. Fausse croyance et rectification de la fausse croyance

Nous avons aussi relevé l'attribution explicite d'une *fausse croyance* (FC) à l'un des personnages (dans l'histoire, P2, voir annexe). L'expression de la fausse croyance a été identifiée quand l'enfant non seulement attribue à un personnage (par exemple à P2) une croyance sur les intentions d'un autre (P1), ce qui est déjà capté par l'analyse des états internes (voir sous 2.4.1, par ex., *il croit qu'il l'a fait exprès*), mais quand il exprime **aussi** la cause physique, et donc accidentelle, de la première poussée (par exemple, *i(l) trébuche sur un caillou/ i(l) pousse l'autre*

enfant /après l'autre enfant/...il croyait qu'il l'avait fait exprès). Etant donné que l'enfant présente l'événement comme il s'est produit "objectivement", il n'attribue pas seulement une croyance au personnage P2 mais il exprime clairement que cette croyance est fausse, puisqu'il dit que l'autre personnage (P1) a poussé P2 de manière accidentelle en tombant sur un caillou et non de manière intentionnelle. Le narrateur exprime donc deux versions de la même réalité. Ce que nous ne captons pas nécessairement dans ce codage c'est l'expression explicite des deux points de vue différents à l'intérieur de l'histoire, c'est à dire, les points de vue des deux personnages, l'un qui voit l'événement comme étant causé accidentellement (P1) et l'autre (P2) qui le voit comme étant intentionnel. Ce double point de vue "interne" à l'histoire et son expression explicite se retrouvent dans le codage qui capte la « rectification de la fausse croyance » et, de là, la levée du malentendu inhérent à la fausse croyance. Cette rectification de fausse croyance (RFC) a été codée dans les cas où, après avoir exprimé la fausse croyance du personnage P2 (voir le codage de la fausse croyance ci-dessus), l'enfant exprime le point de vue alternatif du personnage P1, soit en discours direct soit en discours indirect, ce qui amène en même temps les personnages à lever le malentendu créé auparavant. Par exemple, l'enfant fait dire à P1 : *"je t'ai pas poussé"*, et à P2 : *"oh pardon j'ai cru que tu l'avais fait exprès"*. Comme l'enfant narrateur exprime le point de vue des deux personnages sur le même événement, l'un le voyant comme accidentel et l'autre comme intentionnel, il s'agit ici d'un niveau supérieur de conceptualisation de théorie de l'esprit, le niveau "interprétatif", selon lequel la connaissance est relative et dépend de l'interprétation, et donc des constructions mentales des personnes (par exemple, Carpendale & Lewis, 2006), ce que nous avons appelé une *"théorie relativiste de l'esprit"* (Veneziano & Hudelot, 2005b).

3. Résultats

Avant d'exposer les résultats concernant l'expression d'états internes et leur implication dans les relations explicatives, l'explicitation de la fausse croyance et de sa rectification, en fonction de l'âge et de l'étayage, nous allons présenter quelques exemples représentatifs de la diversité des récits recueillis.

3.1 Variété des récits

En tant que « lecteurs » de bandes dessinées, nous serions enclins à penser que les images « racontent » une histoire et qu'il suffit donc de les regarder pour savoir de quelle histoire il s'agit. Ce serait alors oublier, comme le rappelle François, que l'objet perçu [...] n'est pas donné en tant que tel, mais « pensé » (François, 2001 : 96). En effet, dans la mesure où l'image montre mais n'indique pas comment les formes qu'elle dessine manifestent une référence, pas plus qu'elle n'indique quels types de relations relient ces différentes représentations (voir par exemple Bresson, 1981 ; Deleau, 1990), les récits produits à partir d'images impliquent de la part du narrateur un travail interprétatif important à

différents niveaux : au niveau de la situation et du contexte, de l'identification des objets, des personnages et des actions qui se cachent derrière les images statiques, et peut-être plus encore au niveau des liens causaux et motivationnels qui déterminent les événements et les comportements inférés des personnages. Autrement dit, du fait que « 'la langue' contient en elle-même des moyens spécifiques de montrer des formes d'irréel qui ne peuvent que difficilement ou pas du tout être montrées par d'autres types de signes » (François, 1997: 128), c'est le narrateur qui, à travers la mise en langage, met en relation, à des degrés différents, les éléments imagés et construit un tissu narratif plus ou moins élaboré dans lequel ils sont insérés. Ainsi, bien que la plupart des récits partagent des traits de base, certains enfants racontent l'histoire en interprétant les images de manière assez différente comme, par exemple dans le récit suivant :

Exemple 1 - WES 5;7

Il le pousse euh : // pa(r)c(e) que / pa(r)c(e) que / pa(r)c(e) que et ben i voulait lancer la pierre / et puis // et puis après // non // i voulait lancer la pierre / i l'a poussé // et l'autre il l'a encore poussé pour la lancer // et après / i l'a / i l'a lancée sur sa main.

Les récits qui se conforment à l'interprétation "standard" du contexte, des personnages, des objets et des actions (suggérée en annexe) racontent l'histoire de manière assez différente. Nous donnons ci-dessous quelques exemples qui montrent la variété des mises en langage en fonction de l'âge de l'enfant et où on peut voir l'enrichissement croissant de la composante explicative/évaluative du récit :

Exemple 2 -HUG 4;9

c'est l'histoire d'un / p(e)tit garçon / et d'une petite fille / avant i sont joyeux après i font la bagarre / et après c'est fini // i pleure l'autre / après i rejouent à la fin.

Exemple 3 -LOU 5;1

là i // tombe / i tombe // (pas ?) // et puis // et puis après l'autre // i // tombe // et puis après l'autre il le fait tomber / après i redeviennent amis.

Exemple 4 - ODI I 6;5

Y avait / un / une fille et un garçon// et / après la / le garçon il a poussé la fille / la fille elle est tombée par terre // elle s'est mise à genoux / il l'a relevée // et puis après // elle est // i sont redevenus amis.

Exemple 5 - MAX 6;5

c'est deux amis qui se disent bonjour et il y en a un qui trébuche contre une pierre et il pousse l'autre et après l'autre, il se relève, et après l'autre il le repousse/ après il montre la pierre du doigt pour savoir qui l'a fait trébucher/ après l'autre il l'aide à se relever.

Exemple 6 - MAR 10;1

ben alors ça parle de deux p(e)tits garçons / i se disent bonjour et puis euh y en a un qui heurte une pierre / et euh donc euh comme il heurte une pierre et ben

y va / i trébuche sur l'autre et puis l'autre i croit qu'il a fait exprès donc y commence à euh à / à mh à le bousculer et puis après i tombe sur la pierre et mh/ i pleure et puis et donc i pleure /alors lui il voit qu'il a pas fait exprès/ donc il l'aide à se remonter.

3.2. Référence aux états internes des personnages

Comme on peut le voir sur la figure 1, jusqu'à 9 ans, les enfants mettent très peu en mots les états internes des personnages dans leurs récits initiaux, un résultat qui est en accord avec plusieurs études antérieures (Bamberg, 1991; Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Charman & Shmueli-Götz, 1998; Eaton *et al.*, 1999; Aksu-Koç & Tekdemir, 2004; Bokus, 2004).

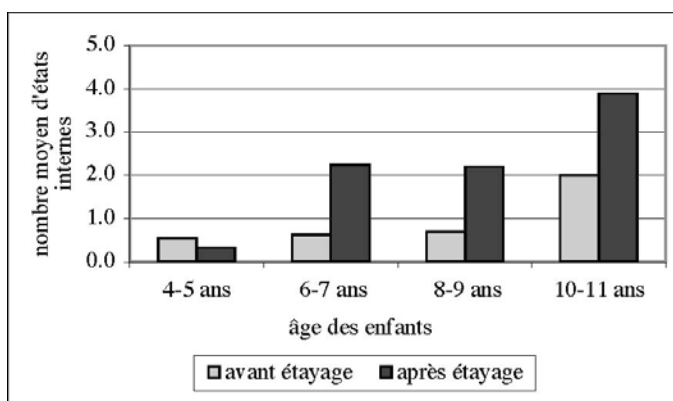


Figure 1 : Nombre moyen de références à des états internes avant et après étayage, par groupe d'âge.

Toutefois, dans leurs récits après étayage, ces références augmentent significativement, chez l'ensemble des enfants ($\chi^2 = 83.99$, $p < .001$, $df=3$), ainsi que chez les enfants de 6-7, 8-9 et 10-11 ans (pour le groupe 2: $\chi^2 = 33.8$, pour le groupe 3: $\chi^2 = 32.14$; pour le groupe 4: $\chi^2 = 18.05$; tous avec $p < .001$, pour $df=1$). Les enfants de 4-5 ans, par contre, n'augmentent nullement leurs références aux états internes après étayage. Ces enfants continuent à produire leur récit selon la même manière descriptive qui était la leur dans le récit initial. Chez ces enfants donc les questions portant sur les raisons des événements ne les amènent pas à chercher dans un domaine, celui du monde mental, qui n'est probablement pas encore accessible à la réflexion explicite.

Pour ce qui concerne les types d'états internes mentionnés, la figure 2, où sont notées les valeurs moyennes sur l'ensemble des sujets², montre qu'avant étayage, les états internes plus exprimés se réfèrent aux sensations physiques, avec les états épistémiques suivant de près (les différences ne sont toutefois pas statistiquement significatives). Après étayage, tous les types d'états internes augmentent et, exception faite des états physiques, tous de manière significative³, avec les états épistémiques montrant la plus grande augmentation (pour phy: χ

=1,78, n.s. ; pour émot: $\chi^2=10.67$, $p<0.001$; pour int: $\chi^2=24.2$, $p<<0.001$; pour épi: $\chi^2=33.3$, $p<<0.001$, tous pour $df=1$).

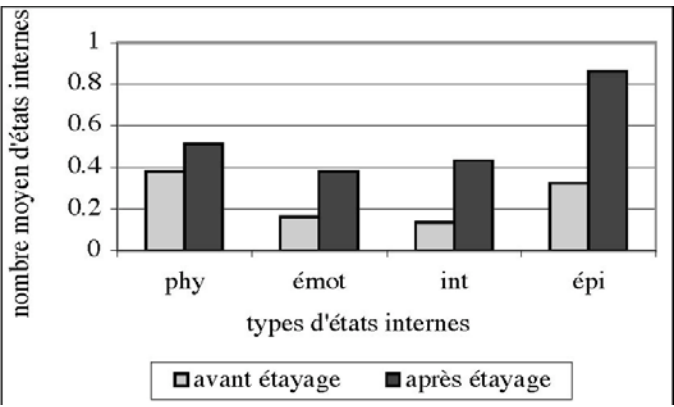


Figure 2 : Nombre moyen de références à différents types d'états internes avant et après étiage, pour l'ensemble des sujets.

Lorsque l'on considère les mêmes résultats en fonction de l'âge des enfants³ (voir Figure 3), on peut distinguer des différences notables.

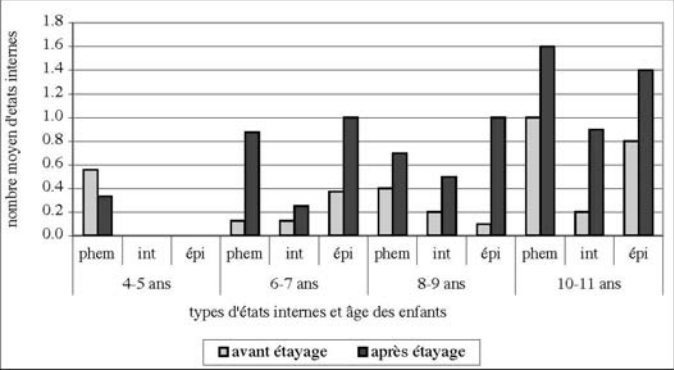


Figure 3 : Nombre moyen de références à différents types d'états internes avant et après étiage, par groupe d'âge.

Avant étiage, si les enfants de 4-5 ans parlent des états internes, ils ne se réfèrent qu'aux états de type physique ou émotionnel (ces deux catégories qui ne concernent pas les dimensions désir et croyance, caractéristiques spécifiques d'une théorie de l'esprit, ont été regroupées dans la figure sous "phem", aussi pour des raisons de lisibilité). Les enfants de 10-11 ans sont par contre ceux qui parlent le plus des états épistémiques (croire et savoir). Toutefois, les résultats les plus intéressants concernent les conduites des enfants après étiage. A l'exception des enfants de 4-5 ans, les enfants des autres trois groupes d'âge augmentent tous significativement leurs références aux états épistémiques des personnages (par rapport à une attente de non changement⁴ les chi-carré pour les

trois groupes sont : groupe 2 - $\chi^2 = 8.33$, $p < 0.01$; groupe 3 - $\chi^2 = 81$, $p < 0.001$; groupe 4 - $\chi^2 = 4.5$, $p < 0.05$), à tel point que les enfants de 6-7 et de 8-9 ans les mentionnent, après étayage, autant sinon plus que le faisaient les enfants de 10-11 ans dans leur récit *avant étayage*. Les enfants de ces trois groupes d'âge, et en particulier ceux du groupe 2, augmentent aussi leurs références aux états de type physique et émotionnel ("phem") et ceux des groupes 3 et 4 augmentent aussi leurs références aux états intentionnels. Pour les états épistémiques, on retrouve les mêmes résultats lorsque l'on considère les enfants individuellement (voir figure 4). Après étayage, la proportion d'enfants qui produit au moins un état épistémique augmente significativement sur l'ensemble ($\chi^2 = 4.54$, $p < .05$, $dl=1$) et progressivement pour les groupes d'âge 2, 3 et 4. Aussi, la proportion d'enfants de 6-7 et de 8-9 ans qui fait référence à au moins un état épistémique *après étayage* est à peu près la même que celle d'enfants de 10-11 ans qui le faisaient dans leurs récits *avant étayage*.

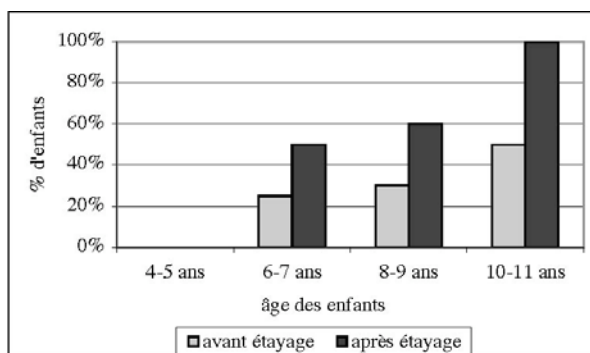


Figure 4 : Pourcentage d'enfants faisant référence à au moins un état épistémique avant et après étayage, par groupe d'âge.

3.3. Fonctions des états internes dans les récits

Quelle est la fonction de ces références dans les récits des enfants? Comme on peut le voir sur la Figure 5, la plupart des états internes sont impliqués dans des relations explicatives. Ceci est le cas de 65% et 84% de tous les états internes mentionnés, tous âges confondus, respectivement avant et après étayage (la différence avant/après étayage est significative : $\chi^2 = 4.185$, $p < .05$, $dl=1$).

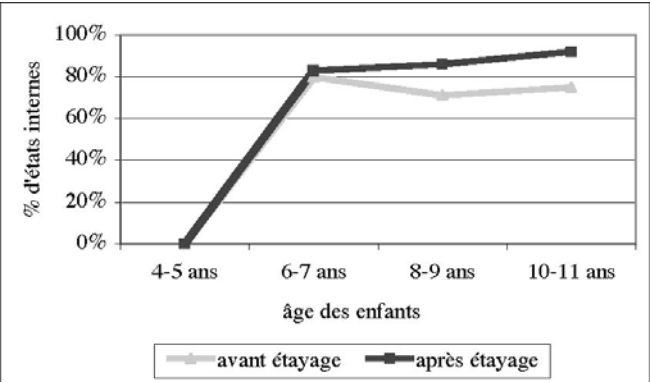


Figure 5 : Pourcentage d'états internes impliqués dans des relations explicatives, avant et après étayage, par groupe d'âge.

La figure montre que les enfants de 4-5 ans n'utilisent pas les quelques états internes qu'ils produisent de manière explicative, ni avant ni après étayage. En revanche, à partir de 6 ans, la grande majorité des états internes est impliquée dans des relations explicatives, autant avant qu'après étayage. En outre, l'utilisation des états internes avec fonction explicative augmente après étayage chez les enfants de 8-9 et de 10-11 ans pour atteindre le 92% chez ces derniers. Toutefois l'augmentation dans les proportions, déjà élevées avant étayage, n'est pas significative. Sont en revanche significatives les augmentations en termes absolus (à 8-9 ans : $\chi^2 = 33.8$; à 10-11 ans : $\chi^2 = 26.7$, les deux avec $p < .001$, pour $df=1$).
ATTENTION . PROBLEME DE POLICE

Bien que le nombre d'états internes exprimés par les enfants de 4-5 ans soit exigu, il ne reste pas moins vrai que leur manque d'implication dans des conduites explicatives suggère l'existence d'un changement de fonctionnalité dans l'expression des états internes à partir de 6-7 ans. Comme on peut le voir sur la Figure 6, la fonction explicative qu'ils remplissent le plus souvent est celle de raison (cause ou motivation)

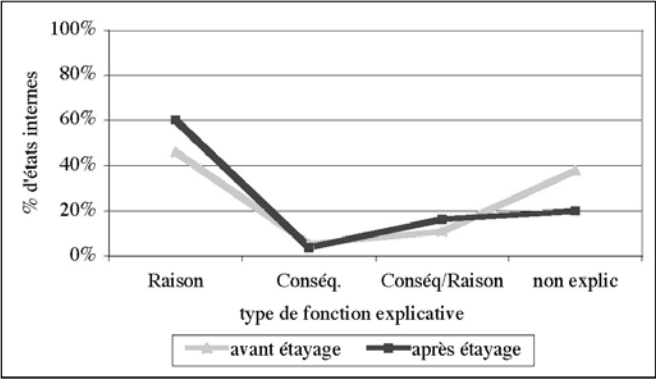


Figure 6 : Pourcentage d'états internes utilisés comme raison, comme conséquence, ou comme conséquence d'un événement et raison d'un autre, avant et après étayage, pour l'ensemble des enfants.

La différence dans la distribution des trois types de fonctions - raison, conséquence, conséquence et raison - autant avant qu'après étayage, est significative (avant étayage : $\chi^2 = 19.87$, $p < .001$; après étayage : $\chi^2 = 60.27$, $p < .001$, pour $dl=2$). Relativement aux récits initiaux, après étayage il y a une augmentation des états internes mentionnés comme raison des événements, ainsi que dans la double fonction de conséquence d'un événement et de raison d'un autre (par exemple, LEA 8;6 : *i tombe sur l'autre // alors l'autre i croit qu'il l'a fait / exprès / alors il le pousse // sur le caillou*), et il y a également une diminution dans l'utilisation non explicative des états internes, mais aucune de ces différences est significative en termes proportionnels. Les augmentations sont toutefois significatives en termes absolus (par rapport à une hypothèse de non changement, l'augmentation avant/après étayage pour la fonction de "raison": $\chi^2 = 60.5$; pour la fonction C/R : $\chi^2 = 20.25$, les deux avec $p < .001$, $dl=1$). Il est intéressant de relever que les états internes constituent aussi les composants le plus fréquents de l'ensemble des relations explicatives produites par les enfants, et cela que ce soit avant ou après étayage (voir Veneziano & Hudelot, 2005c).

3.4. L'expression de la fausse croyance et de sa rectification.

L'expression de la fausse croyance telle que nous l'avons définie ici (voir sous 2.4.4) implique non seulement l'expression d'une croyance de premier ou même de deuxième ordre (par exemple, *"il croit qu'il l'a fait exprès"*), mais aussi l'expression de l'état objectif des choses explicitant ainsi que la croyance de P2 est une *fausse croyance* (FC). Avant étayage, peu d'enfants expriment la fausse croyance (voir figure 7) : un enfant de 8-9 ans et trois enfants de 10-11 ans le font (il n'y a pas de différences significatives entre les groupes d'âge : $\chi^2 = 3$, 5, n.s., $dl=2$). Après étayage, il y a une augmentation significative dans l'expression de la fausse croyance : elle est produite par un enfant de 6-7, quatre de 8-9 et 7 de 10-11 (pour l'ensemble des sujets : $\chi^2 = 3.9$, $p < .05$, $dl=1$; pour les changements par groupe d'âge, l'augmentation est significative seulement par rapport à l'hypothèse de "non changement").

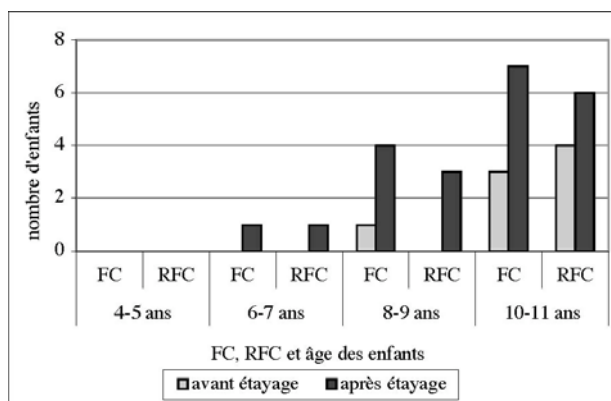


Figure 7 : Nombre d'enfants exprimant la fausse croyance (FC) ou la Rectification de la fausse croyance (RFC), par groupe d'âge.

En ce qui concerne la rectification de la FC et la conséquente levée du malentendu entre les personnages, avant étayage, elle est exprimée seulement par quatre enfants de 10-11 ans (voir Figure 7) (la différence entre les groupes d'âge est significative : $\chi^2 = 8.4$, $p < 0.05$, $df = 2$). Après étayage, il y a une augmentation dans le nombre d'enfants qui la mentionnent à 10-11 ans (6 au lieu de 4), mais surtout elle est exprimée par 3 enfants de 8-9 ans et par 1 de 6-7 ans, groupes d'âges où aucune mention apparaissait avant étayage. Quantitativement toutefois, avec les effectifs à disposition, les changements ne résultent pas significatifs.

Les enfants qui se penchent sur la rectification de la fausse croyance et sur la levée du malentendu l'utilisent pour expliquer la réconciliation finale entre les personnages : *"c'est pas moi euh / c'est le caillou qui m'a fait trébucher" et alors après i i se donnent la main ... et pis i se réconcilient*.

On peut noter que l'expression de la levée du malentendu, plus exigeante par rapport non seulement à l'expression des états internes mais aussi à celle de la fausse croyance par l'expression explicite des deux points de vue différents à l'intérieur de l'histoire, apparaît plus tardivement en récit initial.

4. Discussion

En ce qui concerne les récits initiaux (avant étayage), si certains enfants de 4-5 ans peuvent déjà parler des états internes des personnages, ils ne se centrent que sur leurs états physiologiques et émotionnels, comme "voir" et "avoir mal". Seulement quelques enfants de 6-7 ans prennent en considération aussi l'intentionnalité des personnages ("sans faire exprès") et leurs états épistémiques (croire et savoir) ; comme dans d'autres recherches (Bamberg, 1994; Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Berman & Slobin, 1994; Charman & Shmueli-Goetz, 1998; Kemper, 1984) nous trouvons aussi que ce sont surtout les enfants de 10-11 ans qui parlent des états épistémiques qui, dans les récits de l'histoire de la pierre, concernent le plus souvent la croyance de deuxième degré. Par contre, et en accord avec d'autres études (Aksu-Koç & Tekdemir, 2004; Kielar-Turska, 1999; Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Küntay & Nakamura, 2004), l'expression explicite de la *fausse croyance* commence à apparaître à 8-9 ans mais elle est encore rarement mentionnée chez les enfants de 10-11 ans. Ce n'est que chez certains de ces derniers enfants qu'on trouve la rectification de la fausse croyance avec l'explicitation de la levée du malentendu. Ainsi, pour les récits initiaux, le contenu particulier de l'histoire de la pierre qui se "lit" adéquatement comme une histoire de malentendu, contrairement à l'une de nos hypothèses, ne sollicite pas plus que ne le font d'autres histoires, l'attribution d'états épistémiques, l'explicitation de la fausse croyance ou encore la levée du malentendu, préalable à la résolution de l'histoire. Toutefois, après un étayage non intrusif qui attire l'attention des enfants sur les causes des événements, sans focalisation spécifique sur les états internes des personnages, à l'exception des enfants de 4-5 ans, en accord avec notre deuxième hypothèse, les enfants des autres trois groupes d'âge font référence beaucoup plus aux états internes des personnages et en particulier à leurs croyances, de telle sorte qu'ils rejoignent en cela les enfants de 10-11 ans

dans leur récit initial. De même, l'expression de la fausse croyance commence à apparaître dès 6-7 ans, tandis que les enfants de 8-9 ans l'expriment autant sinon plus que les enfants de 10-11 le font dans leur récit initial, et trouvent les moyens narratifs pour la rectifier. L'augmentation dans l'expression de la fausse croyance et dans la levée du malentendu est notable aussi chez les enfants de 10-11 ans. Ainsi, 70% de ces derniers arrivent maintenant à expliciter que la croyance du personnage ne correspond pas à la réalité des faits et pas moins de 60% laissent les personnages s'expliquer pour lever le malentendu. Comment expliquer l'effet immédiat de l'étayage à partir de 6-7 ans et de manière encore plus tangible à partir de 8 ans? On peut d'une part supposer que les enfants entre 6 et 9 ans, qui ont de la difficulté à mettre en langage le plan de la conscience des personnages et encore plus la double représentation de la réalité à l'intérieur d'un récit cohérent qui doit alors se placer au niveau d'une vision globale de l'histoire (Bamberg & Damrad-Frye, 1991), puissent être aidés par un étayage qui segmente les événements et qui demande une réflexion sur les raisons et les causes de ces mêmes événements. Eaton *et al.* (1999) ont montré que si on segmente l'histoire en posant des questions portant sur les causes des événements et sur les états d'âme des personnages les enfants, même ceux de 5 ans, font référence aux états internes et mentaux des personnages et les impliquent dans des relations explicatives bien davantage qu'un groupe contrôle à qui l'on demande de raconter l'histoire sans le soutien des questions de sollicitation. Dans notre étude, la tâche garde la complexité de fabriquer un récit monologique et les enfants ne sont pas questionnés spécifiquement sur les états d'âme ou sur les états épistémiques des personnages. Pourtant, ils font des progrès notables autant dans l'attribution d'états épistémiques que dans leur utilisation comme causes du plan de l'action. En outre, et ce qui est encore plus surprenant, ils progressent au niveau de l'explicitation de la fausse croyance. Il s'agit là de mettre en langage non seulement la représentation mentale d'autrui mais de marquer en plus la double appréhension d'un même événement, soit en indiquant clairement qu'un événement objectivement accidentel est vu par l'un des personnages comme étant voulu intentionnellement, soit encore, en fournissant, à l'intérieur du récit, les points de vue contrastants des deux personnages, ce qui nécessite une théorie relativiste et « interprétative » de l'esprit (Chandler et Carpendale, 1998 ; Carpendale & Lewis, 2006). Ni les états internes des personnages, ni cette double perspective sur les événements n'a fait l'objet d'étayage. C'est simplement en demandant les raisons derrière les actions qu'on obtient une mise en langage centrée davantage sur les aspects mentalistes des comportements. L'étayage va donc bien au delà d'un simple « programmeur » (François, 1993, p. 130) pouvant aider l'enfant à réaliser ce qu'il n'aurait pas pu accomplir tout seul, ou comme une mise en « relation entre signes, moyens et buts » (Bruner & Hickmann, 1983, p. 289), mais il semble fonctionner plutôt comme un catalyseur de compétences obstruées dans leur manifestation par des contraintes de fonctionnement variées.

Ces résultats nous interrogent profondément sur la signification de la rareté de l'expression de la fausse croyance dans les récits spontanés d'enfant en dessous de 9-10 ans, dans cette étude ainsi que dans celles qui ont regardé cet aspect dans des situations semblables à la nôtre (par exemple, Aksu-Koç & Tekdemir, 2004, Bamberg, 1991; Bokus, 2004). Certes, en vue de ces résultats l'on ne peut pas soutenir que les enfants qui progressent entre le premier et le deuxième récit manquent d'instruments conceptuels pour parler du mental d'autrui. La

complexité de la tâche et les innombrables compétences, dont certaines encore fragiles, qui sont mises à contribution pour créer une histoire cohérente à partir de quelques images peut expliquer le fait que l'attitude mentaliste, elle-même encore en développement (voir par exemple, Chandler, 2001), ne se manifeste pas clairement. Par contre, quand la complexité est réduite par un étayage qui segmente le plan de l'action et le transporte sur le plan de la réflexion, l'enfant peut être favorablement conduit à puiser dans ses compétences, pourvu bien sûr qu'il ait des compétences dans lesquelles puiser, un résultat qui rétablit un peu de cohérence entre les résultats qu'on connaît à partir des tâches de fausse croyance et l'expression de l'attitude évaluative et mentaliste dans les récits des enfants en dessous de 9 ans.

S'agit-il d'un effet semblable à celui décrit par la notion de Zone Proximale de Développement (ZPD) développée par Vygotsky (par exemple, 1985), ou bien s'agit-il simplement d'une "attelle" qui permet à l'enfant de mieux exploiter ses compétences face aux exigences multiples auxquelles se trouve confronté le fonctionnement ? (Aksu-Koc & Tedkerimi, 2004). Cette méthode souple et simplement allusive est-elle alors la méthode la plus efficace pour faire ressortir au mieux l'attitude interprétative de la réalité dans le cadre du récit?

L'inefficacité de l'étayage chez les enfants de 4-5 ans et les faibles résultats obtenus chez les 6-7 ans sont là pour indiquer qu'il peut y avoir de la marge de manœuvre encore à explorer dans les types d'interventions qu'on peut effectuer. Ainsi, si les enfants plus âgés, qui auraient probablement réussi au moins une tâche cognitive de théorie de l'esprit (par exemple, celle de la « boîte trompeuse » de Perner, Leekam & Wimmer, 1987 ; voir Veneziano, Albert & Martin, sous presse) peuvent être amenés à penser aux états épistémiques et intentionnels des personnages en les questionnant sur les causes des événements, les enfants de 4-5 ans auraient-ils besoin par contre d'un étayage plus ciblé portant directement et explicitement sur les états épistémiques des personnages pour pouvoir progresser ? Il se pourrait toutefois aussi que l'état du développement cognitif de l'enfant pose les limites aux progrès qu'on peut obtenir par des interventions externes et qu'il ne permet pas à l'enfant de changer radicalement d'approche. A ce propos il est utile de remettre en mémoire qu'autant la notion piagétienne de schème et les limites qu'elle pose à l'assimilation (par exemple, Piaget, 1975), que le concept vygotkien d'internalisation, impliquent une réorganisation cognitive et non une simple copie qui irait directement de l'extérieur vers l'intérieur (Symons, 2004).

En dernière analyse, l'effet de l'étayage mis en évidence dans cette étude indique la nécessité d'examiner les compétences des enfants de différentes manières avant de tirer des conclusions sur leurs capacités effectives.

Bibliographie

- Aksu-Koç, A. & Tekdemir, G. (2004). Interplay between narrativity and mindreading: A comparison between Turkish and English. In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative : Typological and contextual perspective* (pp. 307-327). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bamberg, M. (1991). Narrative activity as perspective taking: The role of emotionals, negations, and voice in the construction of the story realm. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 5, 275-290.
- Bamberg, M. (1994). Development of linguistic forms: German. In R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative. Vol. 2: A crosslinguistic developmental study* (pp. 189-238). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18 (3), 689-710.
- Berman, R. (1995). Narrative competence and storytelling performance: How children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life history*, 5 (4), 285-313.
- Berman, R. (2004). The role of context in developing narrative abilities. In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative : Typological and contextual perspectives*, (pp. 261-281). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berman, R., & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bokus, B. (2004). Inter-mind phenomena in child narrative discourse. *Pragmatics*, 14 (4), 391-408.
- Bresson, F. (1981). Compétence iconique et compétence linguistique. *Communications*, 33, 185-196.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. & Hickmann, M. (1983). La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vygotski. In J. S. Bruner & M. Hickmann (Eds.), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (pp. 281-292). Paris : PUF.
- Carpendale, J & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Malden, MA: Blackwell.
- Chandler, M. (2001). Perspective taking in the aftermath of theory-theory and the collapse of the social role-taking enterprise of the social role-taking literature. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Working with Piaget: In memoriam-Bärbel Inhelder*. (pp. 39-63). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Charman, T. & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language, and narrative discourse: An experimental study. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 17 (2), 245-271.
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental : Communication et symboles dans la première enfance*. Paris : Colin.
- Ducret, J-J. (2004). Méthode clinique-critique piagétienne. Document SRED. http://www.geneve.ch/sred/collaborateurs/pagesperso/d-h/ducretjean-jacques/Methode_critique.pdf.
- Eaton, J. H., Collis, G. N. & Lewis, V. A. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699-720.
- Eisenberg, A.R. & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149-170.
- Franco, F. (2001). Toddler's pointing when joint attention is obstructed. *First Language*, 21, 289-322.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral : Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.
- François, F. (1997). Discuter pour quoi faire ? ou La morale, le dire et le reste. In R. Delamotte, F. François & L. Porcher (Eds.), *Langage, Ethique, Education* (pp. 117-176). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- François, F. (2001). La « pensée » dans le langage, sans le langage, à travers le langage, malgré le langage ... ou raconter et penser. In J.-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations* (pp. 93-109). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

- François, F. (2004). *Enfants et récits. Mise en mots et « reste »*. Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion.
- Furnari, E. (1980). *Esconde-esconde para crianças de 3 a 5 años*. Atica: Brésil.
- Gross, G. & Nazarenko, A. (2004). Quand la langue cause : Contribution de la linguistique à la définition de la causalité. *Intellectica*, 38, 15-41.
- Hudelot, C. & Vasseur, M.-T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2? *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage (CALaP)*, 15, 109-135.
- Inhelder, B., Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris : PUF.
- Kemper, S. (1984). Narrative skills. In Kuczaj II (Ed.), *Discourse development: Progress in cognitive development research*. New York: Springer-Verlag.
- Kielar-Turska, M. (1999). The inner landscape of characters in stories told by children. *Psychology of Language and Communication*, 3 (2), 49-56.
- Küntay, A.C. & Nakamura, K. (2004). Linguistic strategies serving evaluative functions: a comparison between Japanese and Trukish Narratives. In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspective* (pp. 329-358). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Labov, W & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp.12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Mayer, M. 1969. *Frog, Where Are You?* New York: Dial Press.
- Miller, P.J. & Sperry, L. L. (1988). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- O'Neill, D. K. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67, 659-677.
- Perner J., Leekam S. R., & Wimmer H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5 (2), 125-137.
- Perner, J. & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." : Attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : Problème central du développement*. Paris : PUF.
- Richner, E.S. & Nicolopoulou, A. (2001). The narrative construction of differing conceptions of the person in the development of young children's social understanding. *Early Education & Development*, 12, 393-432
- Sachs, J. (1983). Talking about the there and then: the emergence of displaced reference in parent-child discourse. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language*, Vol.4 (pp.1-28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schlesinger, I. M., Keren-Portnoy, T. & Parush, T. (2001). *The structure of arguments*. Amsterdam: Benjamins.
- Strömquist, S. & Verhoeven. L. (Eds) (2004), *Relating events in narrative : Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Symons, D. K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 24, 159-188.
- Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques : Apprendre à expliquer. *Revue PArole*, 9/10, 1-28.
- Veneziano, E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In K. Nelson, A. Aksu-Koc and C. Johnson (Eds.), *Children's Language*, Vol. 10 (pp. 113-141). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Veneziano, E., Albert, L., & Martin, S. (sous presse). Learning to tell a story of false belief: A study of French-speaking children. In J. Guo, E. Lieven, S. Ervin-Tripp, N. Budwig, S. Özçaliskan, & K. Nakamura: *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

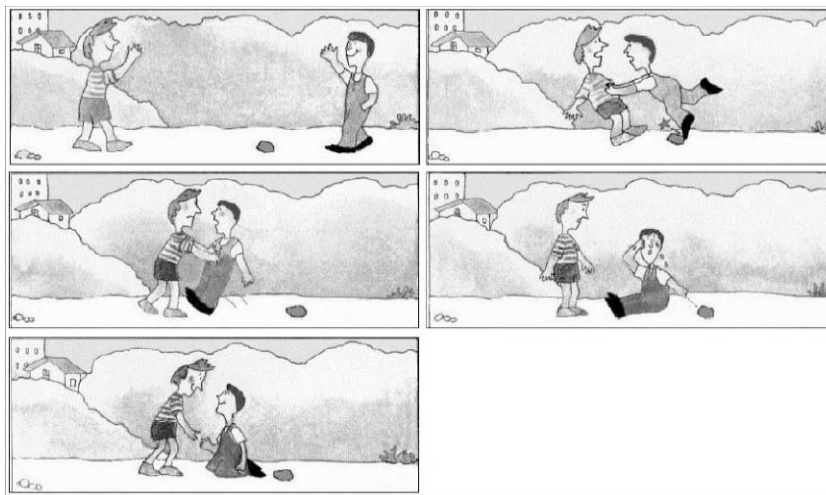
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théories de l'esprit chez l'enfant : Le cas de l'explication. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (Eds), *Pragmatique et psychologie* (pp. 215-236). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2005a). Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 42, 81-103.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2005b). Children's later development of theory of mind through narratives: the role of scaffolding in 4-6 to 12 year olds normally-developing and SLI children. *XIIth European Conference on Developmental Psychology*, La Laguna, Tenerife, Canary Islands, Spain.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2005c). "Children's expression of intentional and epistemic states as reasons of events in narratives: the role of scaffolding in 4-6 to 12 year-olds normally-developing and SLI children". *Xth International Congress For the Study of Child Language*, Berlin, Allemagne.
- Veneziano, E. & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22, 557-581.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Remerciements

Cette étude utilise les données d'un projet de recherche plus large coordonné par Virginie Laval (LMDC, CNRS & Université de Poitiers).

Annexe 1

a. Images de l'histoire



b. événements principaux relevés pour la codification

- Image 1 Deux personnages P1 et P2 se rencontrent, se saluent (*la salutation*)
 Image 2 P1 trébuche sur une pierre (*trébuche*) et pousse P2 inopinément (*la poussée*)
 Image 3 P2 pousse P1 à son tour (*la contre poussée*)
 Image 4 P1 est tombé par terre (*la chute*)
 P1 montre la pierre (*montre la pierre*)
 P1 pleure (*les larmes*)
 Image 5 P2 tend la main à P1 (*la réconciliation*)

Notes

¹ L'entretien clinique-critique piagétien est bien plus complexe que celui appliqué ici (Ducret, 2004) mais il en retient les aspects de confrontation discursive du type appliqué par Inhelder, Sinclair & Bovet (1974) dans leurs travaux sur les apprentissages opératoires.

² Les scores moyens sont obtenus en divisant le total des mentions de chacune des catégories par le nombre total des sujets. Les scores moyens sont obtenus en divisant le total des mentions de chacune des catégories et pour chaque groupe d'âge, par le nombre d'enfants dans le groupe d'âge respectif.

³ Les tests du chi-carré avant/après étayage ont été effectués avec H_0 de non changement avec espérance après étayage égale aux valeurs avant étayage. A 8-9 ans : $\chi^2 = 9$, $p < .01$, $dl=1$; à 10-11 ans : $\chi^2 = 5.33$, $p < .01$, $dl=1$.

⁴ Pour l'ensemble des sujets : $\chi^2 = 2.2$, n.s., $dl=1$; aucun changement significatif n'apparaît pour aucun groupe d'âge.