



Congrès national de la Société Française de Psychologie

Université de Nantes

13—15 septembre 2007

Actes du congrès

J.M. Hoc & Y. Corson (Eds.)

avec le soutien de :



Président du congrès

J. Py (Président de la SFP)

Comité de programme

Président : J.M. Hoc (Président du Département de la Recherche)

Co-présidents : G. Lecocq (Président du Département des Applications et des Interventions Psychologiques),

C. Remermier (Présidente du Département des Organisations Associées)

Référents :

Psychologie clinique, pathologique : A. Blanchet, F. Salomé

Psychologie cognitive : Y. Corson, C. Tijus

Psychologie différentielle, évaluation : M. Bernoussi, K. Gana

Psychologie du développement, vieillissement : C. Charron, A. Florin, M. Isingrini, J. Vauclair

Psychologie et neurosciences : Y. Coello, D. Le Gall, V. Orsoni

Psychologie sociale : P. Pansu, N. Roussiau, A. Somat

Psychologie de l'éducation, formation, orientation : H. Facy, M. Fayol, P. Vrignaud

Psychologie de la santé : M. T. Munoz-Sastre, N. Rascle, S. Tastet

Psychologie du sport : M. Allès-Jardel, N. Debois, E. Rosnet

Psychologie du travail, Psychologie ergonomique : C. Chauvin, M. Joulain, E. Loarer

Sessions doctorales : F. Mars, I. Milleville

Comité d'organisation

Président : Y. Corson

J.M. Hoc (Représentant du comité de programme)

S. Guillard (Secrétaire Générale de la SFP)

M.C. Castillo (Trésorière de la SFP)

F. Bacro, F. Colombel, G. Fleury-Bahi, A. Florin, P. Guimard, C. Jeoffrion, A. Ndofo, A. Rambaud

E. Renard, F. Roland, F. Robin, S. Sotuela, N. Verrier, P. Vrignaud, A. Ziti

Comité d'évaluation

(hors comité de programme et d'organisation)

S. Abdellaoui, C. Aguerre, D. Alaphilippe, P. Allain, F. Anceaux, P. Antoine, T. Baccino, J. Barcenilla, Cl. Bastien, Ch. Bastien, N. Battaglia, H. Bennacer, S. Berjot, J. Bernicot, C. Besche, L. Bherer, C. Biland, N. Blanc, C. Blatier, C. Bocéréan, C. Bonardi, P. Bonin, N. Bonnardel, A. Bonnet, R.J. Bootsma, J.M. Boucheix, J. Brandibas, É. Brangier, S. Bredart, V. Bréjard, M. Bromberg, D. Brouillet, M. Bruchon, C. Bungener, J. Caelen, O. Camus, I. Capponi, S. Carton, K. Chahraoui, L. Chanquoy, P. Chartier, A. Charvillat, A. Chauvin, B. Chauvin, A. Chevalier, D. Clarys, F. Colombel, F. Cordier, A.M. Costalat, J.C. Coulet, C. Dantzer, R. Dardennes, B. De Cara, G. Décamps, J.P. Deconchy, M. Deleau, S. Demarchi, M. Demeuse, M. Denis, F. Detienne, B. Dompnier, J. Doré, E. Drozda, V. Dru, F. El Massioui, F. Etcharry-Bouyx, F. Eustache, L. Ferrand, J. Finkelstein, N. Fiori, N. Franck, J.P. Gaillard, F. Ganier, D. Gaonach, F. Gélie, E. Gentaz, P. Georget, A.L. Gilet, P.Y. Gilles, G. Gimenez, F. Girandola, M.O. Godard, M. Grégori, J. Grezes, Z. Guerraoui, M. Guerraz, J. Guichard, L. Guillet, C. Guimelli, G. Guingouain, J. Honoré, A. Houel, L. Jagot, É. Jamet, S. Jhean, G. Karnas, M. Koleck, M. Kostova, R. Kouabenan, M.F. Lacassagne, A. Lancry, P. Largy, S. Laurens, J.P. Laurent, N. Le Floc'h, A. Leblanc, F. Legrand, D. Legros, H. Lehalle, P. Lemaire, C. Lemoine, M. Lévêque, A. Lieury, T. Lubart, F. Macar, S. Macé, A. Magnan, C. Maisonneuve, P. Mallet, P. Marchand, C. Mariné, C. Marin-Lamelet, T. Marivain, C. Meljac, P. Mendelsohn, T. Meyer, G. Michel, P. Moliner, A. Molleron, M. Montreuil, M. Morin, T. Morineau, F. Nathan, I. Nocus, C. O'Keeffe, J.P. Orliaguet, B. Pachoud, P. Pastré, B. Paty, C. Perret, A. Plagnol, V. Pouthas, Y. Prêteur, B. Prot, S. Prunier, Y. Py, V. Quaglino, C. Quaireau, B. Quintard, P. Rateau, M. Récopé, A. Reinberg, V. Rey, G. Ricco, J. Rogalski, B. Rogé, O. Rohmer, J.P. Rolland, G. Rouxel, E. Sales, N. Sam, P. Sarnin, M.A. Schmelck, A. Sirota, F. Sordes-Ader, L. Souchet, E. Spitz, A. Streri, S. Sultan, J. Swendsen, H. Sztulman, L. Taconat, M. Tenenhaus, F. Terrade, B. Testé, C. Timsit, A. Tricot, S. Valdois, P. Van Eslande, M. Van der Linden, S. Vautier, J.L. Vercher, N. Verrier, P. Vianin, M. Villamaux, A. Villemain, A. Vinter, W. Visser, A.M. Vonthron, F. Vouillot, A. Weil-Barrais, P.G. Zanone

Processus discursifs dans le développement de la cohérence narrative

E. Veneziano

Université Descartes Paris 5 – CNRS

edy.veneziano@paris5.sorbonne.fr

C. Hudelot

CNRS - Université Descartes Paris 5 et Université Paris X

RÉSUMÉ

Cette étude évalue l'impact d'une intervention conversationnelle sur la dimension « évaluative » de conduites narratives complexes. Selon les recherches antérieures, peu d'enfants réfèrent avant 7-8 ans aux états épistémiques des personnages dans des récits construits à partir d'images. Pour évaluer le rôle de l'intervention conversationnelle, les récits de 37 enfants âgés de 4 à 11 ans ont été analysés en comparant ceux produits spontanément à ceux produits après un étayage clinique de type piagétien qui attirait l'attention des enfants sur les causes des événements. Les résultats montrent un accroissement considérable des références aux états internes des personnages, y compris leurs états épistémiques, et de l'expression de la fausse croyance, attestant ainsi de la précocité d'une théorie relativiste de l'esprit. Ces résultats plaident en faveur du rôle de la conversation dans la structuration des récits et suggèrent la nécessité de méthodes multidimensionnelles dans l'évaluation des compétences des enfants.

MOTS-CLÉS

développement, narration, étayage, apprentissage, théorie de l'esprit.

1 INTRODUCTION

Ce travail fait partie d'une étude plus large sur le développement des capacités des enfants à raconter une histoire cohérente à propos d'une série d'images. Notre intérêt porte principalement ici sur la capacité des enfants à construire des récits qui vont au-delà de la factualité des événements (éventuellement placés dans leur dimension temporelle et spatiale) pour rendre compte de l'occurrence même de ces événements. Une telle construction implique dès lors la constitution de liens temporels et causaux mais aussi l'attribution d'intentions et croyances aux personnages de l'histoire, exprimant parfois des points de vue différents sur la même réalité. En d'autres termes, nous nous intéressons à mettre en évidence la capacité des enfants à insérer le "monde de l'action" dans la perspective du "monde de la conscience" (Bruner, 1986). 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 leurs comportements. En suivant la tradition de Labov et Waletzky (1967) et Labov (1972) nous allons nous référer à cette personnalisation ou "psychologisation" des événements, comme étant la composante « évaluative » du récit, celle qui est reconnue comme la composante qui rend un récit intéressant et souvent "digne" d'être raconté. 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 et surtout sa "raison d'être" raconté (voir par exemple, Berman & Slobin, 1994 ; Berman, 2004).

Dans ce travail, nous pourrions également étudier la capacité qu'ont les enfants, dans cette situation particulière, à exprimer la co-existence de deux points de vue différents sur une même réalité. Cette analyse nous permettra d'accéder aux compétences des enfants en matière de théorie de l'esprit à un niveau plus évolué que le savoir faire pratique impliqué dans les situations communicatives des

premières années de vie (par exemple, O'Neill, 1996 ; Miller & Sperry, 1988 ; Sachs, 1983 ; Veneziano, 1999, 2002 ; Veneziano & Sinclair, 1995 ; Wellman, 1990), ou du niveau épistémologique inhérent aux situations de fausse croyance (par ex., Wimmer & Perner, 1983), sans être toutefois encore nécessairement un savoir conscient ou "réfléchi".

L'étude des récits d'enfants à partir d'image, même avec les préoccupations "évaluatives" exposées ci-dessus, est loin d'être nouvelle et beaucoup d'auteurs se sont penchés sur cette question. Un nombre important d'études a été par exemple effectué en utilisant comme support les images de l'histoire "Frog, Where are you ?" (Berman & Slobin, 1994 ; Mayer, 1969 ; 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 mais avant 5-6 ans il est rare qu'ils parlent des raisons et causes des événements. 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 dès 4-5 ans les enfants peuvent déjà attribuer des états internes (désirs, intentions) et même des états mentaux aux personnages d'une histoire (Bokus, 2004 ; Richner & Nicolopoulou, 2001), ce n'est surtout qu'autour de 8-9 ans qu'ils s'appuient sur les 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).

Comment expliquer ces "lenteurs" développementales dans les récits que les enfants produisent dans ces situations narratives ? Certes, construire et raconter une histoire à partir d'une séquence d'images est une activité complexe qui sollicite à la fois des compétences, cognitives, langagières et communicatives et demandent leur intégration à l'intérieur d'une conduite monologique unique. 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 les ressources cognitives et langagières mobilisées seraient trop importantes pour laisser la place aux appréhensions et évaluations explicites concernant le mental d'autrui et la confrontation de différents états mentaux (voir, par exemple, Aksu-Koç & Tekdemir, 2004 ; Berman 2004).

Pour mieux comprendre la nature de ces décalages, dans nos études nous avons introduit deux caractéristiques susceptibles de faciliter l'attitude évaluative et la prise en considération des états internes et mentaux des personnages dans l'explication des événements (Veneziano & Hudelot, 2005, 2006).

D'une part, nous avons choisi une histoire qui repose sur un malentendu, étant donné que les deux personnages ont chacun une appréciation différente d'un événement clé. Raconter le malentendu devrait alors faciliter la mise en langage des intentions des personnages, de la croyance de l'un à propos des intentions de l'autre personnage ainsi que des conséquences de ces états psychologiques sur les comportements.

D'autre part, nous avons introduit une phase d'interaction qui, à travers une conversation menée sur le style d'un entretien clinique piagétien, vise 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, et sans fournir les réponses attendues. Des études précédentes (par exemple, Eaton, Collis & Lewis, 1999) avaient 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, plus que les enfants témoins, des états internes des personnages de l'histoire. La procédure utilisée dans notre étude innove en au moins deux points essentiels. En premier lieu, la conversation avec l'enfant ne porte pas sur les états internes directement mais sur les causes ou les raisons des événements dont l'enfant a parlé. Et, deuxièmement, nous ne diminuons pas la complexité de la tâche narrative en faisant raconter l'histoire sur sollicitation et "en morceaux", mais nous regardons si, après la conversation qui vise à centrer

l'attention de l'enfant sur les raisons des événements, son récit *monologal* change et si, ces changements sont également fonction du développement qui, dans l'étude reportée, est limité à une évaluation en terme d'âge.

Les deux questions que nous allons aborder ici sont ainsi les suivantes. La nature de l'histoire utilisée –ayant comme point focal un malentendu – permet-elle l'expression plus précoce de l'attitude évaluative qui cherche à rendre compte des événements, en se plaçant, quand il est approprié, dans le monde psychologique des personnages? L'interaction entre l'enfant et l'adulte visant à rendre attentif le premier sur les causes des événements, sans fournir des informations pertinentes, permet-elle d'améliorer les récits des enfants sous ce point de vue? Et, si améliorations il y a, est-elle fonction de l'âge des enfants et, on peut le supposer, de leur niveau de développement à la fois cognitif et langagier?

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).

Tableau 1 : Groupes d'âges

Groupes	Agés 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 que nous avons choisie est appelée « La pierre sur le chemin » et fait partie d'un recueil destiné à des jeunes enfants (Furnari, 1980). Elle est constituée de cinq images sans aucun texte (voir en annexe la suite des images et les événements principaux qu'un sujet adulte peut facilement dégager de chaque image). Les images peuvent être rendues simplement, en restant à un niveau descriptif, mais elles peuvent aussi être racontées 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 une fausse croyance. Elle a donc été choisie non seulement parce qu'elle est bien adaptée pour être racontée autant par des jeunes enfants que par des plus âgés, mais aussi, comme mentionné plus haut, par le fait qu'elle peut s'interpréter sous la perspective d'un malentendu entre deux personnages.

2.3. Procédure

La procédure consistait à montrer à l'enfant les cinq images de l'histoire, l'une après l'autre sur un écran d'ordinateur, et à lui demander, une fois les images disparues, de raconter une histoire à partir de ces images (*récit initial* ou *récit avant intervention*). L'expérimentateur n'intervenait qu'en cas de besoin pour relancer l'enfant mais sans aucunement interférer sur le plan du contenu. Pendant cette phase, l'enfant pouvait demander à revoir les images jusqu'à trois fois pour un temps maximum de 20 secondes, mais ne pouvait reprendre son récit qu'une fois les images disparues. 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)² sur les raisons des événements. Par exemple, en s'appuyant sur le fait que l'enfant avait dit

² 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.

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?*". Dans aucun cas l'expérimentateur n'offrait la réponse attendue. Après cette phase, on demandait à l'enfant de raconter l'histoire encore une fois (*deuxième récit* ou *récit après intervention*).

Les entretiens, enregistrés numériquement sur mini-disques, ont été transcrits *verbatim*, y compris les hésitations, les pauses et les répétitions de l'enfant.

2.3 Méthode d'analyse

2.3.1 Les relations explicatives

En suivant les principes qui ont présidé précédemment à l'analyse des liens explicatifs plus en général (Veneziano & Sinclair, 1995 ; Veneziano, 1999), nous avons repéré les événements qui ont été non seulement mentionnés de manière descriptive mais qui ont été aussi expliqués. Par manque de place, nous ne pouvons pas détailler ici l'ensemble des critères qui ont été utilisés. Ceux-ci sont détaillés dans des publications récentes (Veneziano & Hudelot, 2005, 2006). Il suffira ici de mentionner que l'analyse 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") et qu'elle s'est munie pour cela d'un ensemble de critères permettant de distinguer les liens explicatifs de la simple succession linéaire entre événements.

2.3.2 Identification des états internes

Quatre types principaux d'états internes attribués aux personnages ont été distingués :

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).

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.

2.3.3 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 une croyance à P2, ce qui est déjà capté par l'analyse des états internes (voir sous 2.3.2, par ex., une croyance de deuxième degré : *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 laprès l'autre enfant/...il croyait qu'il l'avait fait exprès*). Le narrateur exprime ainsi les conditions qui indiquent que la croyance attribuée est fausse. Quand l'enfant exprime en plus le point de vue de P1 lors de l'explication entre les personnages (*il lui dit qu'il avait pas fait exprès de le pousser*) la fausse croyance est alors rectifiée (RFC). Le narrateur réussit à exprimer dès lors deux points de vue différents sur le *même* événement.

3 RÉSULTATS

3.1 Exemples de récits : interprétations attendues et non attendues

Avant d'exposer les résultats quantitatifs, notons que les images ne sont pas transparentes et qu'il ne suffit donc pas de les regarder pour savoir de quelle histoire il s'agit : "l'objet perçu [...] n'est pas donné en tant que tel, mais « pensé » (François, 2001 : 96). Ainsi, il y a des enfants, qu'on trouve essentiellement dans les deux premiers groupes d'âge, qui racontent l'histoire en interprétant les images de manière assez différente de celle attendue :

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*

La plupart des récits se base toutefois sur l'interprétation des images qui va dans le sens indiqué. Ce qui change est tout particulièrement l'expression de liens explicatifs et l'implication des états internes des personnages

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*

7;5 *C'est deux amis qui se disent bonjour et il y en a un qui ne voit pas une pierre et qui tombe et qui pousse sans faire exprès son ami, après l'autre garçon il le pousse parce qu'il croyait qu'il l'a fait exprès et après il tombe sur les fesses et après le garçon il le reprend pour, enfin, pour le remettre debout et après ils font la paix.*

3.2 L'expression des raisons et motivations des événements, avant et après intervention

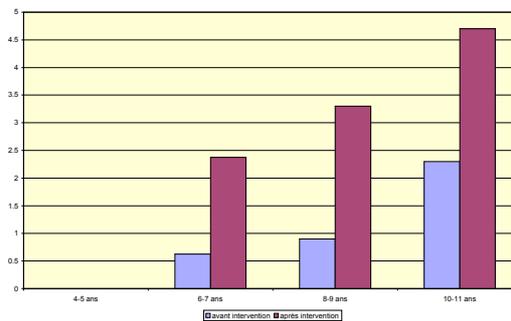


Figure 1 : Nombre moyen d'éléments expliqués avant et après intervention, par âge

La figure 1 montre qu'à partir de 6-7 ans les enfants produisent plus d'explications dans leur récit après intervention que dans leur récit initial (le nombre moyen sur l'ensemble des sujets passe de 1.05 à 2.38). Cette augmentation est notable chez les enfants de 8-9 ans pour qui le nombre d'explications pertinentes passe d'une moyenne de 1 à une moyenne de 3.3.

3.3 L'expression des états internes des personnages, avant et après intervention

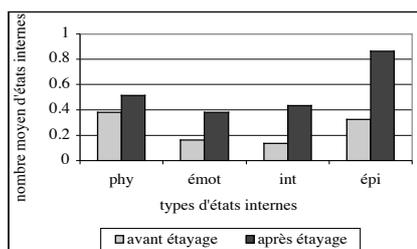


Figure 2. Nombre états internes avant et après intervention, par type d'état interne

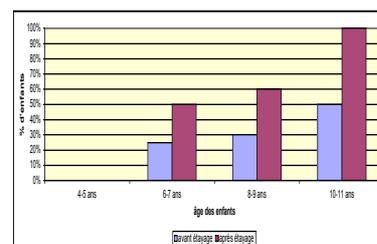


Figure 3. Nombre états épistémiques avant et après intervention, par âge

Comme on peut le voir sur la figure 2, avant intervention, les états internes plus exprimés se réfèrent aux sensations physiques, avec les états épistémiques suivant de près. Dans le deuxième récit après intervention, exception faite des états physiques, tous les autres types d'états internes augmentent de manière significative, avec les états épistémiques montrant la plus grande augmentation (pour phy: $\chi^2(1, N=33) = 1.78$, n.s. ; pour émot: $\chi^2(1, N=20) = 10.67$, $p < .001$; pour int: $\chi^2(1, N=21) = 24.2$, $p < .001$; pour épi : $\chi^2(1, N=44) = 33.3$, $p < .001$). La figure 3 montre que la proportion d'enfants qui fait référence à au moins un état épistémique dans le récit après intervention augmente progressivement pour les enfants de 6-7, 8-9 et 10-11 ans. Ainsi, les enfants de 6-7 et de 8-9 ans, *après intervention*, font référence à au moins un état épistémique dans la même proportion que les enfants de 10-11 ans le faisaient dans leurs récits *avant intervention*.

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

L'intervention a un effet très notable sur l'expression de la fausse croyance et de sa rectification (voir Figure 4). Dans le récit initial, peu de sujets expriment la fausse croyance même à 8-9 ans (voir Figure 5). Après intervention, le nombre d'enfants augmente significativement (sur l'ensemble des sujets : $\chi^2(1, N=37) = 3.9$, $p < .05$), tout particulièrement à partir de 8-9 ans :

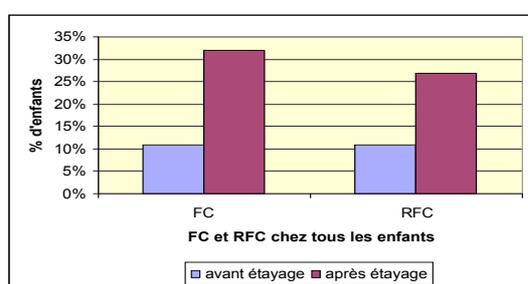


Figure 4- Nombre d'enfants exprimant la FC et la RFC avant et après intervention

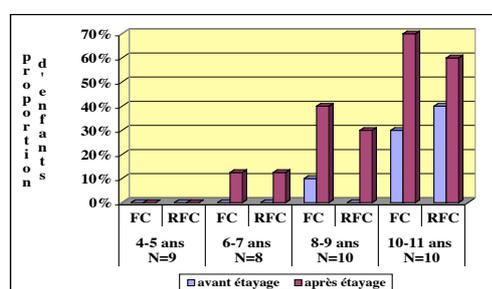


Figure 5- Nombre d'enfants exprimant la FC et la RFC avant et après intervention, par âge

En ce qui concerne la rectification de la fausse croyance, avant intervention, elle est exprimée seulement par quatre enfants de 10-11 ans (voir Figure 5). Après intervention, le nombre d'enfants qui la mentionnent augmente à 10-11 ans et des enfants de 6-7 et de 8-9 ans en parlent tandis qu'aucun ne l'avait fait dans son récit initial. Il est à noter que les enfants rectifient la fausse croyance de l'un des personnages pour expliquer la réconciliation finale : "*c'est pas moi euh / c'est l(e) caillou qui m'a fait trébucher*" et alors après *i i s(e) donnent la main ... et pis i s(e) réconcilient*.

4 CONCLUSIONS

En accord avec les recherches précédentes, les résultats de la présente étude montrent que les enfants en dessous de 8-9 ans expriment rarement les causes des événements dont ils parlent. Si certains enfants de 4-5 ans peuvent parler des états internes des personnages, ils ne se centrent que sur leurs états physiologiques et émotionnels, comme "voir" et "avoir mal". Ce n'est qu'à partir de 6-7 ans que des enfants prennent en considération aussi l'intentionnalité des personnages ("sans faire exprès") et leurs états épistémiques (croire et savoir). Par contre, et en accord avec d'autres études (Aksu-Koç & Tekdemir, 2004 ; Bamberg & Damrad-Frye, 1991 ; Kielar-Turska, 1999 ; Küntay & Nakamura, 2004), l'expression explicite de la *fausse croyance* commence à apparaître à 8-9 ans et 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 l'expression de la rectification de la fausse croyance. Ainsi, pour les récits initiaux, le contenu particulier de l'histoire de la pierre, qui se "lit" adéquatement comme une histoire de malentendu, ne sollicite pas plus que ne le font d'autres histoires l'attribution d'états épistémiques, l'explicitation des conditions qui rendent fausse la croyance attribuée, ou encore la levée du malentendu.

Toutefois, après une intervention interactive qui attire l'attention des enfants sur les causes des événements, sans focalisation spécifique sur les états internes des personnages, à partir de 6-7 ans, les enfants expliquent plus les événements dont ils parlent et font référence beaucoup plus aux états internes des personnages, 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, les enfants de 6-7 ans commencent à exprimer les conditions qui rendent fautive la croyance attribuée à l'un des personnages. Les enfants de 8-9 ans les expriment autant que les enfants de 10-11 ans le font dans leur récit initial, et trouvent les moyens narratifs pour la rectifier. L'augmentation dans l'expression de la fautive croyance et de sa rectification est notable aussi chez les enfants de 10-11 ans. Ces résultats ne s'obtiennent pas chez un groupe « contrôle » d'enfants de 6-7 ans racontant à nouveau l'histoire après un jeu de Memory utilisant entre autres les cinq images de l'histoire (Veneziano, Albert & Martin, sous presse).

L'effet immédiat de l'intervention pratiquée ici sur l'expression de l'attitude évaluative, y compris l'expression de la croyance d'un personnage et des conditions qui la rendent fautive, ainsi que de sa rectification, sollicite une interprétation plus approfondie des résultats existant dans la littérature sur le développement tardif de ces compétences dans les récits initiaux des enfants. Ils nous incitent à mettre en question l'idée selon laquelle les enfants qui n'auraient pas exprimé d'états internes, de fautive croyance ou sa rectification dans leur récit initial, seraient nécessairement incapables de le faire. De plus, ils suggèrent fortement que toute évaluation des compétences doit être examinée de différentes façons avant de pouvoir tirer des conclusions sur les capacités effectives des jeunes enfants, en particulier à partir de 6-7 ans et de manière encore plus tangible à partir de 8 ans.

Les changements observés chez certains enfants sont en accord avec le modèle de la Zone de Développement Proximal selon lequel l'enfant peut être conduit à puiser dans ses compétences quand on lui en fournit l'opportunité, pourvu qu'il ait des compétences dans lesquelles puiser, sans exclure toutefois la possibilité de nouvelles acquisitions.

5 BIBLIOGRAPHIE

- Aksu-Koç, A., & Tekdemir, G. (2004). Interplay between narrativity and mindreading: A comparison between Turkish and English. In S. Strömqvist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative : Typological and contextual perspective* (pp. 307-327). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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, 689-710.
- Berman, R. (2004). The role of context in developing narrative abilities. In S. Strömqvist & 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, 391-408.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University 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, 245-271.
- 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
- 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, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Furnari, E. (1980). *Esconde-esconde para crianças de 3 a 5 años*. Atica: Brésil.
- 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* pp. 99-124). New York: Springer-Verlag.
- Kielar-Turska, M. (1999). The inner landscape of characters in stories told by children. *Psychology of Language and Communication*, 3, 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., & 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.
- 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.
- Strömquist, S. & Verhoeven. L. (Eds) (2004), *Relating events in narrative : Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques : Apprendre à expliquer. *Revue Parole*, 9/10, 1-28.
- Veneziano, E. (2002). Language in pretense during the second year: What it can tell us about "pretending" in pretense and the "know-how" about the mind. In R. Mitchell (Ed.), *Pretense in animals and children* (pp.58-72). Cambridge, UK : CUP.
- Veneziano, E., & Hudelot, C. (2005). 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. (2006). Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'Homme*, 41, 119-140
- 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.
- 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 (Eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.

ANNEXE 1



Deux personnages P1 et P2 se saluent

P1 trébuche sur une pierre et pousse P2

P2 repousse P1



P1 tombe par terre, montre la pierre en pleurant



P2 aide P1 à se relever et semble de reconcilier