

Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étaillage: méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques¹

Edy VENEZIANO* & Christian HUDELOT**

LEAPLE, Université Paris 5-CNRS (France)

* Edy.Veneziano@paris5.sorbonne.fr

** hudelot@vjf.cnrs.fr

This paper presents preliminary analyses of data from a larger study in which normally developing and SLI children aged between 4-6 and 11 years participated. This study bears on children's narratives produced on the basis of five images representing the «stone story». Children are requested to tell a first story after having looked at the images, and then to recount it after a child-centered, Piagetian kind «clinical» scaffolding aiming at soliciting the expression of the reasons for the story key events.

After dealing with the issue of what constitutes a narrative, the paper illustrates the notion of «point of view» and the idea the meaning of the narrated aspects of the story depends on the narrative and explicative set of relations in which they are embedded. Then, after providing criteria for identifying the expression of explanatory relations in all those cases in which no specific linguistic connectors are used, we illustrate, through examples drawn from typical and SLI children, a way to evaluate the joint effect of scaffolding, of time and of repetition on the second narrative. The final section discusses the possibility to consider the narrative situation involving the «stone story» as a simple tool to evaluate the later development of children's theories of mind.

¹ L'équipe parisienne de l'étude dans sa totalité est composée, en plus des auteurs, de Anne Salazar Orvig et de Marie Kugler-Lambert, Malory Leclère-Messebel, Boaz Sadeh, Nathalie Salagnac, Chantal Simon-Caracci.

1. Introduction

1.1. *Le récit à partir d'images: un contexte familial en situation épilinguistique*

La manière de raconter un récit peut considérablement varier en fonction de variables telles que le niveau de développement cognitif et langagier de l'enfant ou sa motivation intrinsèque pour raconter (le fait-il spontanément, de sa propre initiative, ou répond-il à une consigne venant de l'extérieur?). La personne à qui le récit est adressé (personne familière ou non, adulte ou copain, ayant une connaissance ou pas de ce que l'enfant raconte), tout comme le contenu et le but communicatif du récit (pour informer ou repartager une expérience passée), ainsi que les conditions discursives du récit (est-il co-construit par les partenaires en présence ou est-il produit monologalement), peuvent aussi influencer la nature du récit.

La situation dont nous allons présenter les premiers résultats se situe du côté des situations expérimentales où l'on demande à l'enfant de raconter une histoire à partir d'images. Il s'agit d'une situation «classique» pour le recueil de récits qui permet la comparaison des productions d'enfants de différents âges, niveau de développement, etc. C'est une situation qui n'est pas équivalente à celle où l'enfant raconte des événements réels ou imaginaires spontanément, soit en tant qu'initiateur soit en tant que participant actif à une conversation avec un adulte familial, l'enfant n'exprimant pas forcément un besoin communicatif endogène. C'est une situation plus proche de l'accomplissement complaisant d'une tâche détachée des préoccupations individuelles, que l'enfant effectue à un moment, dans un lieu, à un interlocuteur et à propos d'un contenu non choisis. Cependant, elle est proche aussi des situations de lecture de livre qui, elles, ont lieu spontanément dans la vie interactive de l'enfant même avant qu'il commence à parler (par exemple, Ninio & Bruner, 1978).

Dans cette situation, que nous pouvons caractériser d'épilinguistique (par la consigne, la motivation extrinsèque - et, comme nous le verrons, le fait de devoir raconter plusieurs fois le même récit) comment les enfants arrivent-ils à construire une histoire qui a du sens à partir d'images? On pourrait imaginer que, quand il s'agit de raconter une histoire à partir d'images, celles-ci sont «transparentes», que l'histoire est contenue dans les images et qu'il suffit de les regarder pour la raconter. Or, s'il est vrai que les images et l'ordre dans lequel elles sont présentées contraignent le type d'histoire que l'on peut raconter à leur propos, les études précédentes (par exemple celles qui ont comme objet l'histoire de la grenouille «The frog story», voir Berman & Slobin, 1994) nous indiquent plutôt qu'une histoire est rendue en grande partie par le point de vue choisi par celui qui la raconte. La perspective adoptée influence le choix des événements à raconter et la place qu'on leur accorde dans le

tissu narratif (certains sont mis en avant et d'autres en arrière plan), et qu'il y a un développement important de la manière de raconter à travers âges.

Mais qu'est-ce qu'un récit?

1.2. *Quelques précisions sur le récit*

Piaget (1937: 304) voit dans la capacité des enfants de faire référence à un événement passé, renvoyant ainsi à un élément de l'expérience absent au moment de l'énonciation, les tout débuts de la capacité narrative, un passage obligé montrant que le langage a acquis le pouvoir d'évocateur de signifiés plutôt que de simple «représentateur» (voir aussi Veneziano & Sinclair, 1995, qui mettent l'accent sur l'émergence de la fonction de déconxtualisation du langage). D'autres auteurs ont largement insisté sur cet aspect de déconxtualisation événementielle de tout récit, en requérant en plus de cet aspect, le critère de la séquentialité. Ainsi Labov définit-il le récit comme une «méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'événements (supposés) réels une suite identique de propositions verbales» (Labov, 1978: 295).

En fait, depuis Propp, voire même Tomachevski, nombreux sont les auteurs qui ont risqué une définition du récit (cf., par exemple, Adam, 1985, Fayol, 1985). Certes, nous avons tous du récit une idée assez claire. Cependant, lorsqu'il s'agit d'en donner des caractéristiques précises pour distinguer ce qui sépare un récit d'un non-récit, l'accord est loin d'être unanime. D'une part, parce qu'il peut être envisagé de différents points de vue: l'on peut insister sur ses éléments constitutifs en termes de contenu (par exemple en notant la présence de personnages, d'événements, de buts ou de circonstants), de son organisation interne (dans sa composition en éléments séquentiellement ordonnés), de sa cohérence (le fait qu'il forme un tout cohérent que l'on peut résumer), ou encore de sa cohésion (l'ensemble des marqueurs qui relient les énoncés les uns aux autres) sans parler du fait que l'on peut l'envisager du point de vue de la production ou de la réception (voir Eco's *Lector in fabula*, 1985, par exemple). D'autre part, parce qu'il n'y a pas un seul type de récit, mais des récits variés selon les thèmes, les situations d'énonciation, les traditions culturelles, voire les types de support (récits verbaux, en image, filmiques, ...). Aussi, on peut effectivement se demander quel sens il y aurait à chercher, pour définir le récit, ce que serait le plus petit commun dénominateur entre un mythe, une histoire drôle, un apologue, un conte, un récit réaliste, un récit historique, un rêve... et il est sans doute préférable de noter que tout comme les jeux, les récits présentent ce qu'à la suite de Wittgenstein on appellera un air de famille (1958: §66) plutôt qu'une structure sous-jacente, qui constituerait la structure profonde du récit, sauf peut-être à répéter qu'ils ont un début et une fin (et encore!).

Compte tenu de nos présents objectifs, et sans nous avancer dans une définition normative du récit (dont l'intérêt pour le développement n'est pas évident²), il nous suffira de retenir qu'à côté de sa dimension chronologique, deux autres critères permettent de qualifier un récit, moins dans le sens de composantes qu'on s'attend à retrouver dans tout texte pour l'identifier à un récit, que comme des aspects qui méritent d'être pris en compte pour en noter les différents modes de complexification. Le premier tient au fait qu'un récit à proprement parler présente un minimum d'intelligibilité thématique et généralement une certaine cohérence d'ensemble. Dans le cas qui nous intéresse ici, on pourra distinguer les récits qui n'aboutiraient qu'à lister une suite d'actions sans relations entre elles de ceux qui par contre situent ces actions dans un réseau cohérent de liens explicatifs. Certes, un récit ne va pas tout dire, et il fait partie de la compétence de l'interlocuteur qu'il ne soit pas nécessaire que tout lui soit dit (François, 2004: 183). Toutefois, il faut avec soin distinguer la cohérence narrative apportée par la mise en mots de l'enfant, de celle que la connaissance du cadre, des images et de leur séquentialité permettent à l'observateur d'inférer.

La seconde dimension est la dramatisation: de manière générale un récit a du sens par le fait qu'il s'y passe quelque chose qui, comme le souligne encore Labov, le rend digne d'être raconté (Labov, 1978: 307). On n'attend pas d'un récit qu'il ait simplement un début, un milieu, et une fin, mais que cette logique de la chronologie soit en quelque sorte dominée par un autre mode de relations entre faits, par une dramatisation (François, Hudelot & Sabeau-Jouannet, 1984) ou une mise en intrigue (Adam, 1992: 51sq.) qui vient introduire un contraste ou une tension entre ce que font et ce que veulent, auraient pu ou dû faire les personnages, ou encore une rupture entre l'inattendu et le quotidien (Bruner, 1991).

Ainsi, l'histoire dont nous avons choisi de présenter les premiers résultats, appelée l'histoire de «la pierre sur le chemin»³, comme nous le verrons plus en détail plus bas, peut être racontée simplement, en restant à un niveau descriptif, mais peut aussi être racontée à un niveau plus élaboré et avec une plus grande cohérence, par la construction de liens explicatifs impliquant l'attribution d'intentions et de croyances aux personnages. La suite des images est non seulement ordonnée dans le temps, mais elle suit aussi la

² Pour l'intelligence, Piaget, par exemple, considérait que l'intérêt n'était pas d'en donner une définition qui aurait exclu certaines conduites, mais de montrer comment une conduite «plus» intelligente pouvait sortir d'une autre «moins» intelligente (par exemple, Piaget 1936).

³ L'histoire fait partie d'un recueil destiné aux enfants entre 3 et 5 ans (Furnari, sans date). Les images la composant sont présentées en annexe.

logique injectée par qui l'a conçue comme étant une histoire. Le récit fait à partir du matériel présenté sera considéré alors d'autant plus cohérent qu'il exprimera le plus d'éléments considérés pertinents «observables», et intégrés dans un tissu explicatif conformément aux interprétations possibles et à la logique narrative de l'auteur.

Dans ce qui suit nous allons présenter une manière de conceptualiser l'analyse des données en l'illustrant par les productions de quelques sujets recueillies dans le cadre d'une recherche collaborative plus large (voir aussi de Weck et al., ce volume)⁴. Nous montrerons que l'analyse des éléments descriptifs d'un récit ne peut pas se faire indépendamment de la place occupée par ces éléments dans le tissu explicatif. Nous fournirons ensuite un cadre analytique pour évaluer l'effet conjoint de l'étayage, du temps écoulé entre une production et une autre et de la répétition de l'activité narrative, sur la deuxième production monologale du récit faite par les enfants à différents âges. La discussion se centrera sur l'apport d'études comme celui du récit de l'histoire de la pierre à la compréhension du développement ultérieur de la théorie de l'esprit.

2. Méthode

L'étude collaborative a permis de recueillir des récits provenant de 80 enfants à développement normal et de 31 enfants diagnostiqués comme étant dysphasiques. La partie de l'expérience relative au récit de la pierre se déroule en quatre étapes. Dans la première, l'enfant est confronté aux cinq images de l'histoire, présentées une à la fois sur écran d'ordinateur, et finalement dans leur ensemble, la consigne étant qu'il doit bien les regarder, essayer de tout bien comprendre et, une fois les images disparues de l'écran, il devra raconter ce qu'il a compris de l'histoire. Le récit que l'enfant produit à la fin de cette première étape est appelé autonome «initial» dans le sens que l'enfant le produit à partir de sa propre compréhension et avant toute intervention de la part de l'expérimentateur. A la suite de ce récit, et sans transition, commence la deuxième étape, appelée «étayage». Cette étape vise essentiellement à solliciter l'enfant afin de l'aider à expliciter clairement l'identité des protagonistes du récit et à prêter attention et à exprimer les éléments clé de l'histoire, en particulier, comprendre les raisons de certains

⁴ A cette recherche, coordonnée par Virginie Laval, et soutenue par l'ACI Ecole et Sciences Cognitives, participent cinq équipes: en plus de celle de l'Université Paris5-CNRS, l'équipe de l'Université de Poitiers-CNRS (Laval et al.), de l'Université de Neuchâtel (de Weck et al.), de Université Catholique de Louvain (Piérart et al.) et du Centre hospitalier Henri Laborit, Poitiers (J. Uzé et al.)

comportements. L'étayage porte sur ce que l'enfant n'a pas déjà explicité dans son récit autonome initial.

Dans la troisième étape l'on demande à l'enfant de re-raconter l'histoire avec la consigne d'essayer de dire tout ce qu'il a maintenant compris. La moitié des enfants re-racontent l'histoire au même interlocuteur, celui qui partage des connaissances avec l'enfant (appelé «l'initié») et l'autre moitié la re-raconte à un nouvel interlocuteur qui n'est pas censé avoir vu les images avant ou connaître l'histoire (appelé «le profane»).

Lors de la quatrième étape, on demande à l'enfant de raconter encore une fois l'histoire soit à quelqu'un qui ne la connaît pas (le profane, si l'enfant l'a racontée en troisième étape à l'initié), soit à l'initié qui pendant la troisième étape, quand l'enfant raconte l'histoire au profane, s'est absenté.

Dans le plan expérimental général, la différence entre «initié» et «profane» a été introduite pour tester si le récit des enfants est affecté par l'état de connaissance supposé de son interlocuteur. L'étape d'étayage permet d'ailleurs à l'interlocuteur d'acquérir véritablement son statut d'initié, lui permettant d'établir des connaissances partagées avec l'enfant, non seulement au niveau des images, mais également au niveau de la mise en mots du récit.

3. Les points de vue dans les récits

Toute mise en mots dessine un point de vue. D'abord parce que la verbalisation est un mode de catégorisation qui en dit à la fois plus et moins que ne le fait par exemple un dessin. On peut effectivement identifier les mêmes traits comme un personnage, un enfant, Pierre ou Paul, etc. En outre, on ne peut pas «tout» dire, et mettre en mots revient nécessairement à sélectionner des éléments, à en privilégier certains et à en omettre d'autres (ainsi les enfants parlent-ils préférentiellement plutôt des personnages et de certaines de leurs actions que de leur taille ou du décor ou encore de la couleur du ciel). On peut parler de perspective pour noter que l'on ne peut effectivement pas faire un récit sans prendre ce faisant une place discursive particulière (Flahault, 1978). Dans le cas du récit, cette perspective se double du fait que ses événements constitutifs peuvent être racontés du point de vue de l'un ou l'autre des personnages. Dans le cas qui nous occupe, l'enfant peut raconter d'un point de vue purement externe, celui du narrateur, comme dans le récit descriptif de l'exemple 1:

Exemple 1

y a un garçon et une fille; la fille pousse le garçon; le garçon la repousse, et après ils deviennent amis.

On a ici un récit qui présente les personnages, décrit une première action, puis une action réciproque, et se termine par l'énoncé de l'accomplissement d'un état qualifiant la relation entre les personnages.

Mais l'on peut également rencontrer des récits dans lesquels l'enfant narrateur exprime aussi les points de vue des protagonistes, parlant de leur subjectivité ou se plaçant au niveau de celle-ci:

Exemple 2

ben alors/ euh/ c'est l'histoire de deux enfants i(ls) se disent bonjour et euh le euh le le un enfant/ y a une pierre par terre/ et il trébuche sur la pierre et pour se rattraper/ il pousse l'autre enfant// et l'autre enfant lui il pense qu'il l'a fait exprès alors après/ il le repousse/ l'enfant il tombe sur la pierre et il pleure// alors après il remarque que l'enfant est tombé sur la pierre et c'est pour ça qu'il l'a poussé/ et ensuite il s'excuse//

Si Loc est le narrateur, P1 l'un des personnages, et P2 le second, certains des propos de l'enfant peuvent se représenter de la façon suivante:

- 1) Loc dit [P1 avoir une intention α]
- 2) Loc dit [P2 penser [P1 avoir une intention β]
- 3) Loc dit [P2 remarquer [P1 tomber sur pierre] & P2 conclure [P1 n'avoir pas intention de pousser]]

4. Les connexions explicatives

L'analyse vise à repérer dans les productions des enfants l'expression de connexions explicatives reliant les événements qu'ils ont choisi de mettre en langage. Une manière simple de les identifier serait de prendre en considération seulement les relations qui sont marquées explicitement par des connecteurs («parce que», «donc» «et alors»). Mais une telle décision aurait laissé de côté un nombre important de connexions explicatives que les enfants construisent sans les marquer spécifiquement de la sorte. Le marquage non explicite est d'ailleurs une option expressive qui se présente aux locuteurs adultes et qui est souvent choisie. Les études sur les débuts des conduites explicatives/justificatives (par exemple Veneziano & Hudelot, 2002) montrent non seulement que les enfants peuvent produire des justifications d'actes de langage comme la requête et le refus par la simple parataxe ou en combinant des composantes gestuelles avec une composante verbale, mais que l'adulte qui interagit avec l'enfant, dans des contextes énonciatifs semblables, n'utilise que très peu le connecteur «parce que».

Ainsi les critères que nous avons commencé à utiliser ne se limitent pas à la présence de marques linguistiques spécifiques, d'où la nécessité de se munir d'un ensemble de critères qui, prenant leurs repères à partir de la mise en langage, placent les limites entre l'expression d'une simple succession temporelle suivant la chronologie des événements, et celle d'une relation causale ou justificative entre les événements.

De telles considérations pourraient nous amener loin, et même à questionner de manière profonde et fondamentale: mais qu'est-ce qu'est une relation causale, une relation explicative ou justificative qui donne raisons ou motivations, une relation argumentative? Et peut-être aboutir à la citation mise en exergue dans l'introduction du dernier dossier *d'Intellectica* consacré au «raisonnement causal»: «Plus on réfléchit à la notion de cause, plus elle paraît obscure».

Pour avoir consacré les dernières quinze années à l'étude de l'acquisition par l'enfant de la conduite explicative/justificative (depuis les travaux menant au Colloque sur l'Explication organisé à Paris en 1990: Hudelot, Preneron, Salazar Orvig, 1990; Berthoud, Favre & Veneziano, 1990), nous ne pouvons que partager ce point de vue sans toutefois ni tomber pour cela dans une logique défaitiste, ni assumer une position où toute production, par son existence, a le même statut qu'une autre, à quelques détails près. Ainsi ici nous poursuivons notre chemin «au cœur des ténèbres» en essayant de rendre quelques endroits moins sombres.

4.1. *Critères pour identifier l'expression de connexions explicatives/justificatives*

Un *critère sine qua non* – le tout *premier critère* dont la présence est indispensable à l'identification d'une relation causale/argumentative (un critère *sine qua non*) – fait appel aux intuitions et aux interprétations de sujets psychologiques (en l'occurrence, les personnes en charge de l'analyse): il doit être possible pour l'analyste d'identifier une relation sémantique entre les composantes de la relation explicative potentielle, de telle sorte que l'une peut être considérée la cause, la raison, la motivation ou la finalité de l'autre.

Deux mouvements – Deux sont les *mouvements* principaux par lesquels la relation peut être présentée. Un mouvement, appelé «*rétroactif*», va de ce qui est à expliquer – l'explanandum – à ce qui l'explique – l'explanans. Dans ce cas, le sens du déroulement temporel des événements est le plus souvent contraire à celui présenté par la relation (par exemple, *il le pousse, il a trébuché sur une pierre*). Le deuxième mouvement, appelé «*proactif*», va de ce qui est censé être la cause ou la raison – l'antécédent – à ce qui en découle – le conséquent. Dans ce cas, le sens du déroulement temporel

coïncide le plus souvent avec l'expression de la relation (par exemple, *il a trébuché sur une pierre, il le pousse*).

Expression de la relation – La relation exprimée peut être «claire» ou «indécidable» quant à sa valeur explicative/justificative. Elle est «claire» quand l'interprétation explicative l'emporte sur la relation de simple succession ou simultanéité temporelle. Dans d'autres cas, la relation, considérée par un observateur bienveillant comme étant sémantiquement connectée de manière causale, motivationnelle, finale, ou de nécessité logique, pourrait n'être, pour l'enfant, qu'une simple relation de succession temporelle. Quand ces deux possibilités restent tout aussi viables l'une que l'autre parce que les critères d'expression sont insuffisants pour faire pencher la balance vers la relation explicative, la relation est considérée «indécidable» quant à sa valeur explicative, mais pas complètement absente.

Parmi les relations que nous considérons comme ayant été exprimées clairement, nous avons inclus tous les mouvements «rétroactifs» car, par définition, la mise en langage de la relation ne suit pas la temporalité des événements et ne peut donc pas être confondue avec l'expression de leur simple succession temporelle.

Pour les mouvements proactifs, la relation sera claire quand elle est marquée explicitement, par exemple, par «pour ça», «comme», «donc» (par exemple, *il trébuche et c'est pour ça qu'il le pousse*, où l'enfant exprime clairement par «pour ça» la raison qui amène un personnage à pousser l'autre; *comme il le pousse, l'autre le repousse*, où la première poussée est amenée comme la raison de la deuxième), mais aussi quand il existe entre les composantes une relation physique inhérente (par exemple, *il trébuche et il tombe*, où la relation entre trébucher et tomber a une nécessité physique donnée par leur association systématique si non par la nature des phénomènes physiques eux-mêmes).

Nous considérons que la relation est exprimée clairement aussi quand l'une des composantes de la relation est un état ou un événement interne se référant à croyances, intentions, sentiments, états d'âme, états de perception, ou une évaluation subjective (par ex., *il croit qu'il l'a fait exprès et il le pousse sur le caillou*, où la croyance des intentions d'autrui est amenée comme la raison de la réciprocité de la première poussée). Dans ces cas, même s'il n'y a pas de marque explicite de relation explicative, la relation sémantique de raison ou de motivation qui est exprimée, ne peut pas être confondue avec l'expression d'une simple temporalité puisque l'«événement» qui est donné comme raison n'existe pas parmi les événements imagés ou directement inférables à partir des images par un simple remplissage de «trous», mais est construit par l'enfant avec le but d'en faire la cause ou la raison. De même, quand l'une des composantes de la relation est la négation d'un événement, un événement qui n'a donc pas eu lieu, et dont l'événement même aurait

empêché le conséquent de la relation d'avoir lieu (par ex., *il ne voit pas la pierre et il tombe sur l'autre*, où la non perception de la pierre est amenée comme la raison du fait qu'un personnage pousse l'autre).

Par contre, la relation devient «indécidable» quand ses composantes, tout en pouvant être interprétées comme étant l'une la cause ou la raison de l'autre, pourraient tout autant n'être que la verbalisation d'événements tangibles se succédant. C'est par exemple le cas des enfants qui mentionnent la deuxième poussée à la suite de la première (par exemple, *le garçon i pousse la fille et la fille le repousse*). Cette succession pourrait bien impliquer indirectement l'idée que la revanche motive la deuxième poussée, mais pourrait aussi n'être que l'expression de la simple succession temporelle des deux événements: la deuxième poussée exprimée par «repousse», tient compte de l'existence d'une première poussée (voir aussi Veneziano, 2001 sur ce point), mais cette prise en compte pourrait simplement avoir une valeur réitérative de l'action, avec changement d'agent.

4.2. Aspects «clés» et aspects «secondaires» de l'histoire

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, les images et leur ordre de présentation rendent certains aspects centraux pour une appréhension cohérente de l'ensemble des images. Et cela n'est pas un hasard puisque l'auteur avait une «histoire» à faire passer à travers la suite des images. Conformément avec cette logique interprétative, certains aspects et événements contenus dans les images, ainsi que certaines relations causales ou explicatives sont centrales pour une appréhension compréhensive de l'histoire. Nous les appellerons des aspects «clés» de l'histoire. Ainsi, le fait que le premier personnage trébuche sur la pierre et bouscule l'autre personnage, le fait que ce dernier bouscule à son tour le premier personnage, le fait que ce dernier montre la pierre au premier, et que l'un aide l'autre à se relever, donnent potentiellement la trame de cette petite histoire. Ce sont là cinq événements «clés» de l'histoire. Mais ce qui donne du sens à cette suite c'est la mention des causes ou des raisons de ces événements:

- 1) pourquoi le premier personnage trébuche;
- 2) pourquoi il pousse l'autre personnage;
- 3) pourquoi ce dernier le pousse à son tour;
- 4) pourquoi le premier personnage montre la pierre au deuxième en intégrant la raison de la première poussée, et
- 5) pourquoi l'un aide l'autre à se relever.

Il s'agit là de cinq éléments explicatifs «clés» qui, s'ils sont construits en termes d'un malentendu et de sa résolution, permettront une mise en intrigue textuelle en terme de fausse croyance, débouchant sur un acte négatif de la

part de celui qui l'entretient, ce dernier devenant alors un indice comportemental de la fausse croyance et donc du malentendu.

D'autres événements et leurs causes ou raisons sont par contre secondaires. Par exemple, le fait que les personnages se saluent au début, qu'un personnage tombe par terre, qu'il est à genoux ou qu'il pleure, et les raisons de ces aspects ne sont pas déterminantes pour comprendre le sens de l'ensemble des images et la logique inhérente de l'histoire.

4.3. *La mention d'un événement clé: pour quoi faire?*

Les enfants qui mentionnent un événement clé n'ont pas forcément la même compréhension de l'histoire ni de la signification «centrale» de l'événement mentionné.

Prenons comme exemple la mention du fait que l'un des personnages *trébuche*. Les enfants qui ont mentionné cet événement clé, comment le situent-ils dans la séquence causale et explicative des événements? Par rapport à ce qui cause cet événement ainsi que par rapport à ce dont le fait de trébucher est la cause?

Certains enfants mentionnent le fait que le premier personnage est déséquilibré par le fait qu'il y a une pierre par terre mais ils s'arrêtent à la mention de cet événement, en en donnant éventuellement la cause (qui va de la mention de la pierre jusqu'au détail de la dynamique des actions), sans toutefois l'insérer dans un réseau explicatif où le fait de trébucher est le premier des événements qui vont déclencher le malentendu et la suite des autres événements:

Exemple 1

«trébuche» et raison de «trébucher» - mouvement proactif :

celui qu'a la salopette bleue et ben euh : / i trébuche sur euh/ i i voit pas le caillou puis i trébuche sur le caillou

Exemple 2

«trébuche» et raison de «trébucher» - mouvement rétroactif:

euh // le garçon il était / il était en train d(e) courir et p(u)is il était tombé dans un buisson derrière et c'est à cause de la pierre magique

D'autres enfants mentionnent l'événement «trébucher» pour lui donner le statut de cause antécédente de la poussée:

Exemple 3

l'enfant il a / il a trébuché sur une pierre // et alors il a poussé l'autre //

et chez d'autres, l'événement «trébucher» est non seulement expliqué mais il est présenté aussi comme la cause du fait d'aller malencontreusement contre l'autre personnage (de le «pousser»):

Exemple 4

y a une pierre par terre et celui avec la salopette i voit pas la pierre donc il marche sur la pierre (trébuche et raison de trébucher) et alors i tombe euh sur l'autre («pousse» et raison de «pousser»).

Cet enchaînement explicatif d'événements peut être exprimé en faisant en plus appel explicitement aux intentions du personnage:

Exemple 5

celui avec la salopette / il voit pas qu'i y a une pierre / donc sans faire exprès i ba- / i marche sur la pierre / i bascule sur la pierre (trébuche et raison de trébucher) et puis il est tombé sur l'autre avec le pantalon court l'autre («pousse» et raisons de «pousser»).

5. Effet de l'étayage, du temps écoulé et de la répétition

Nous présentons ci-dessous l'analyse de quelques sujets illustrant une possible manière d'évaluer l'effet conjoint de l'étayage, du décalage temporel ainsi que de la répétition, sur la deuxième production monologale du récit. Pour ne pas mélanger aussi la variable relative à l'état de l'interlocuteur, les sujets choisis ont tous raconté leur deuxième récit à l'interlocuteur dit «initié». Il va de soi qu'il ne s'agit que d'exemples dont le but principal est celui d'illustrer une approche possible pour l'analyse de l'ensemble des récits recueillis.

Dans les exemples qui suivent nous avons identifié la présence d'éléments descriptifs et d'éléments explicatifs dans les récits initiaux des enfants et ensuite dans leurs deuxième récits monologiques, livrés au même interlocuteur, après l'étape d'étayage.

Pour deux enfants du groupe 1 (enfants à développement typique de 4-5 ans), le récit produit après étayage peut présenter quelques éléments descriptifs supplémentaires par rapport au récit initial, mais il continue à ne pas relier ces éléments par des relations explicatives clé. Pour l'enfant dont les récits sont présentés en exemple 6, aucune explication n'était donnée en récit initial et aucune n'est donnée après l'étape d'étayage:

Exemple 6 Enfant du groupe 1 âgé de 4; 4**a) Récit initial**

Éléments descriptifs: 3 (aucun élément clé)

1. un personnage (p) tombe presque;
2. p se relève;
3. p est à genoux

Éléments explicatifs: aucun

y a quelqu'un qui a marché //après / ya // ya quelqu'un qu'a tombé mais il est pas tombé // et y a quelqu- // y a // un // y a l'aut(re) personne qu'est tombée // et // et // après y s'est rele- / et après il était à genoux.

b) Deuxième récit

Éléments descriptifs: 6 - Gain: 3 (dont 1 élément clé: 1)

1. un p pousse un p';
2. un p tombe par terre;
3. un p pleure

Éléments explicatifs: aucun

Y avait quelqu'un qui marchait // et / et / et y avait quelqu'un qu'a failli tomber/ et // et / après // et // ben // y avait quelqu'un qui a // poussé l'autre /// et / et après il est tombé par / terre / il a pleuré / et après // eh ben i s'est rele- / relevé / alors il était à genoux

Le gain relevé au deuxième récit ne concerne que des éléments descriptifs, dont un élément clé de l'histoire, à savoir le fait que «quelqu'un pousse quelqu'un d'autre». Aucune relation explicative n'est exprimée, ce qui donne à la mention de ces événements une signification bien différente de celle qu'ils auraient eu s'ils avaient été mentionnés à l'intérieur d'un réseau de connexions et d'un tissu explicatif.

L'enfant de l'exemple 7 donne une explication mais à propos d'un événement secondaire en récit initial et dans le récit produit après l'étape d'étaillage:

Exemple 7: Enfant du groupe 1 âgé de 4; 5

a) Récit initial

Éléments descriptifs: 6 (dont 3 éléments clé: 2, 3, 6)

1. Le monsieur (m) et la dame (d) se saluent;
2. m pousse d;
3. d pousse m;
4. m tombe sur le caillou;
5. m s'est fait mal;
6. d aide m (il y a réconciliation)

Éléments explicatifs: 1 secondaire (raison d'avoir mal)

la dame et l(e) monsieur y s(e) disaient bonjour// après le monsieur y pousse la dame// et pis après la dame pousse le monsieur// et pis après y hop y tombe sur l(e) caillou//et puis y s'est fait mal// et pis et pis la dame / i i l'aide

Déjà dans le récit initial l'enfant mentionne plusieurs événements, dont trois clés; une analyse qui ne tiendrait compte que de leur mention, situerait cet enfant parmi les enfants les plus évolués. Toutefois les mentions clé ne sont pas connectées entre elles dans un tissu explicatif, ce qui donne à ces mentions une signification bien différente de celle que nous verrons dans les mêmes mentions des enfants plus âgés.

b) Deuxième récit

Éléments descriptifs: 6 - Gain: 0 (-1, +1 secondaire: s'est fait mal a été remplacé par «pleure»).

Eléments explicatifs: 1 secondaire - Gain : 0 (-1, +1 secondaire: raison de se faire mal a été remplacée par raison de pleurer).

la dame et l(e) monsieur y s(e) disaient bonjour// après le monsieur y pousse la dame// et pis après la dame pousse le monsieur// et pis il est tombé //alors alors y a pleuré // et pis la dame l'a l'a aidé

Cet enfant, qui démarre à un niveau plus élevé du point de vue des éléments descriptifs, ne change pas de manière tangible sur ce plan et surtout ne fait aucun progrès sur la mention des relations explicatives clé qui continuent à être absente de son deuxième récit.

Exemple 8 Enfant du groupe 2 âgé de 6; 7

a) Récit initial

Eléments descriptifs: 6 (dont 3 éléments clé: 3, 4, 6)

1. ils se saluent;
2. un p court vers p';
3. p pousse p';
4. p' pousse p;
5. p tombe par terre;
6. p' aide p -> réconciliation.

Eléments explicatifs: 1 relation claire clé (raison de la deuxième poussée); 1 relation indécidable secondaire (raison de tomber)

ben alors euh / là/ ils s(e) disent euh salut // ensuite après euh/ eh ben euh l'autre euh y court vers lui // // mais après y l(e) pousse/ donc après l'autre y l(e) pousse/ après l'autre y tombe par terre hum / et après l'autre il le ramasse//

Dans ce récit initial, l'enfant mentionne le même nombre d'événements et d'événements clé que l'enfant de l'exemple 7. Toutefois, contrairement au récit produit par ce dernier, on voit ici apparaître une explication clé, clairement exprimée, reliant la première poussée à la deuxième.

b) Deuxième récit

Eléments descriptifs: 6 (dont 5 éléments clé) - Gain: 0 tot, mais +2 éléments clé: p trébuche; p dénie croyance de p'; -2 éléments secondaires

Eléments explicatifs: 3 relations claires clé - Gain : +2 relations claires: raison de la première poussée faisant appel à la fausse croyance; raison de la réconciliation; -1 relation indécidable secondaire

ben en fait ils se disent coucou // ensuite euh/ ben l'autre i(l) trébuche sur une pierre// il tombe/ et il croit qu'il l'a poussé// mais en fait euh c'est qu'il a/ il a trébuché // et après l'autre il le pousse//et euh il dit « mais je t'ai pas poussé » par exemple/ « j'ai trébuché sur une pierre euh »// donc après il dit mhm "oh pardon je suis désolé" ou quelque chose comme ça.

Cet enfant, tout en mentionnant le même nombre d'événements que l'enfant de 4 ans et demi, a commencé par fournir spontanément un lien explicatif clé. Dans son deuxième récit, il augmente les connexions explicatives entre les événements mentionnés, en se centrant davantage sur les aspects clé, dont

la fausse croyance de l'un des personnages. Les relations explicatives tissés autour des événements clé donnent un autre sens aux événements mentionnés et commencent à donner cohérence à l'ensemble de l'histoire.

Exemple 9 Enfant du groupe 3 âgé de 8; 11

a) Récit initial

Eléments descriptifs: 4 (dont 1 élément clé: 4)

1. p salue p';
2. p' tombe;
3. p' pleure;
4. p aide p' à se relever

Eléments explicatifs: 1 relation indécidable secondaire (raison de pleurer)

Le petit garçon salue son ami / son ami tombe //il pleure // et : // le petit garçon aide son ami à se relever

Dans le récit initial, l'enfant mentionne 4 éléments descriptifs et même si l'un d'eux est un événement clé, la suite du récit indique qu'il n'a pas la signification de réconciliation, le récit ne contenant pas le malentendu et la bagarre entre les personnages. La seule relation qui pourrait être qualifiée d'explicative reste indécidable (relation entre tomber et pleurer) et elle porte sur un aspect secondaire du récit.

b) Deuxième récit

Eléments descriptifs: 5 (dont 3 éléments clé) - Gain: 1, mais +2 éléments clé: p pousse p'; 4. p' montre caillou ; -1 élément secondaire

Eléments explicatifs: 3 relations claires clé - Gain: +3 relations claires: raison de tomber/trébucher; raison de montrer la pierre faisant appel à état épistémique; raison de la réconciliation faisant appel au dénouement du malentendu; -1 relation indécidable secondaire

le petit garçon salue Paul // Paul / tombe à cause d'un caillou // et son ami le pousse par terre // Paul montre le caillou à son ami pa(r)c(e) que son ami ne savait pas / euh : //comment il est tombé // donc son ami l'aide à se relever

Dans son deuxième récit, l'enfant explique des événements clé en les enchaînant les uns aux autres dans des relations où la conséquence devient à son tour la raison de l'événement suivant. En outre la raison de montrer la pierre fait appel au manque de connaissance d'un personnage sur les raisons du comportement de l'autre. Le degré d'interconnexion explicative que l'enfant établit en deuxième récit donne du sens à la fois aux événements mentionnés et à l'histoire dans sa globalité. Une analyse se basant exclusivement sur le recensement des événements mentionnés manquerait donc l'essentiel du progrès que cet enfant est en train d'accomplir. En outre, cet exemple illustre l'importance d'interpréter, au delà de la simple mention d'un événement, la signification de laquelle la mention est investie dans le récit d'ensemble de l'enfant. Ainsi, l'enfant mentionne le fait qu'un personnage aide l'autre à se relever autant dans le récit initial que dans le deuxième, mais là où dans le

récit initial cet aspect est présenté comme un moment dans la succession temporelle de l'histoire, dans le deuxième récit il prend la signification d'un acte d'amitié succédant à la dissipation du malentendu.

Le progrès entre le premier et le deuxième récit est très important pour cet enfant mais, contrairement à l'exemple de l'enfant du deuxième groupe (exemple 8) son premier récit ne laisse pas entrevoir une tendance endogène à fournir des connexions explicatives. Ainsi, et comme nous le suggérerons dans la partie conclusive, d'autres analyses sont nécessaires pour rendre compte de l'effet différentiel de l'étayage, en particulier une analyse fine des processus conversationnels et cognitifs qui ont lieu *pendant* l'étape d'étayage elle-même.

Exemple 10 Enfant du groupe 4 âgé de 11 ans 3 mois

a) Récit initial

Eléments descriptifs: 6 (dont 3 éléments clé: 2, 5, 6)

1. p salue p';
2. p trébuche;
3. p' retient p;
4. p pleure;
5. p montre le caillou à p';
6. p' relève p.

Eléments explicatifs: 3 relations claires (dont 2 explications clé : 2 et 3) et 1 relation indécidable (ce qui amène p' à retenir son copain)

1. raison de saluer;
2. raison de trébucher;
3. raison de montrer + du premier contact

alors y dit / y dit bonjour à un ami// pa(r)c(e) qu'il le voit // et euh / y voit pas qu'y a un caillou devant // il trébuche sur le caillou // et son ami il le / il le retient // et après y pleure // y dit qu(e) c'est // c'est la faute d- / y montre du doigt le caillou / y dit qu'e) c'est d(e) sa faute // et heu mm // après // à la fin : // son copain il le relève

Dans son récit initial, l'enfant mentionne 6 éléments descriptifs, dont trois sont des éléments clé. Ces événements sont imbriqués dans un tissu de connexions explicatives dès le départ allant jusqu'à justifier la salutation. La mention du fait qu'un personnage trébuche est présentée comme à la fois la conséquence d'un acte perceptif non accompli (ne pas voir le caillou), et comme l'antécédent de l'action successive de son ami (même si la valeur chronologique simple ne peut pas être exclue, d'où notre interprétation de relation indécidable). Il passe ensuite à lever le malentendu en expliquant, par le fait de montrer la pierre, la perte d'équilibre initiale. Il y a néanmoins un certain vide entre l'intervention active du copain, le fait de pleurer et celui de montrer le caillou. Est-ce que l'étayage et la répétition du récit vont accroître les connexions entre ces événements construits par l'enfant?

b) Deuxième récit

Éléments descriptifs: 7 (dont 3 éléments clé: même qu'avant) - Gain: 1 tot, dont +3, -2 éléments secondaires.

Éléments explicatifs: 3 relations claires clé et 2 relations indécidables (raison de courir, de consoler) - Gain: 1 tot, dont: +1 relation claire clé (raison de pousser faisant appel à états internes), -1 relation claire secondaire ; + 2, -1 relations indécidables secondaires

ben c'est au début y a / y a deux enfants et puis : // izétaient fâchés // et euh : mm // y court // et puis y voulait pousser son ami // et il est tombé sur un caillou // et heu mm // après // y // y / y pleure / y dit qu(e) c'est d(e) la faute du caillou et tout //et à la fin // son copain il le :: // console // et après y s(e) réconcilie

Le récit de l'enfant change son ancrage général ce qui d'emblée donne un cadre explicatif à la suite des événements mentionnés (la tentative de poussée, le fait de trébucher et d'invoquer le caillou comme le responsable). Par le fait que les personnages ne sont plus mentionnés comme des amis, mais plutôt comme des copains qui sont fâchés, permet de justifier l'intention que l'un a de pousser l'autre, intention qui va rendre compte des «accidents» de nature physique qui vont amener à la chute. Ce qui avant était un malentendu devient ici presque une tromperie où le premier personnage fait passer son intention de pousser comme un acte involontaire causé par la pierre.

Toutefois, si l'on se tient à une analyse simplement quantitative des différences entre avant et après, même en prenant en considération éléments descriptifs et éléments explicatifs conjointement, les changements paraissent minimales et surtout on ne peut pas déceler les changements qualitatifs d'ensemble qui transforment la signification et donnent une cohérence autre au nouveau récit.

Exemple 11 Enfant dysphasique âgé de 8 ans 5 mois

a) Récit initial

Éléments descriptifs: 10 (dont 5 éléments clé: 3, 4, 5, 7, 8)

1. se saluent;
2. p se prend la pierre;
3. p tombe ->trébuche;
4. p pousse p';
5. p' pousse p;
6. p pleure;
7. p montre la pierre;
8. un p donne main à l'autre-> réconciliation;
9. p se relève;
10. p part

Éléments explicatifs: 3 relations claires et clés: 1. raison de tomber/trébucher; 2. raison de pousser; 3. raison de montrer la pierre et 1 relation indécidable (raison de repousser)

alors au début y se dit bonjour / et euh après tu vois i le garçon qu'était euh: vers euh la droite y avait un- une pierre alors y a y a pris la pierre y a tombé et y a poussé l'autre / alors l'autre i euh i euh pousse et i dit il pleure et il fait voir ave(c) sa main et y touche la pierre qui a euh fait tomber et après il lui donne (l)a main et i et/ i se relève et après i part puis voilà

Indépendamment de la forme, ce récit initial présente tous les éléments descriptifs clé reliés par des connexions explicatives, toutes centrales pour la cohérence de l'histoire. Par contre, aucune de ces explications ne fait appel aux intentions et aux croyances des personnages.

b) Deuxième récit

Eléments descriptifs: 10 (dont 5 éléments clé): les mêmes qu'en récit initial - Gain: 0 (aucun changement)

Eléments explicatifs: 3 relations claires et clés et 1 relation indécidable: les mêmes qu'en récit initial - Gain: 0 (aucun changement)

bah au début izarrivent i se dit bonjour / tu vois ave(c) (l)a main et après l'enfant qu'est à droite i avance et y a une pierre juste devant (al)or i avance et poum i se la prend et i tombe et en même temps i fait se i euh pousse l'enfant qu'était à gauche et ensuite après l'enfant qu'est à gauche i euh pousse l'enfant qu'était à droite et après i i pleure et i dit que c'est (l)a pierre et y a te y a tombé et après i donne (l)a main et i se relève et après i / i part

Le deuxième récit de cet enfant ne change pas dans les éléments descriptifs et explicatifs contenus par rapport à ceux mentionnés en premier récit. Par contre, la forme de l'expression a changé. Les transformations de formulation excèdent toutefois le cadre de cet article et feront l'objet d'un autre travail⁵.

6. Discussion et perspectives d'analyse

Les quelques exemples traités suffisent déjà pour montrer que l'appréciation des récits que les enfants construisent à partir des images auxquelles ils ont été confrontés, demande une gamme de moyens analytiques divers qui prennent en considération à la fois les éléments descriptifs et le réseau de relations causales et explicatives dans lequel ils sont imbriqués. La signification des éléments mentionnés dépend de manière cruciale de ce tissu connectif de nature explicative, et des emboîtements de relations dans lequel les événements sont présentés.

⁵ Hudelot & Veneziano (en préparation). Reformulations et reprises monologiques après réélaboration dialogale d'une histoire en images par des enfants typiques et des enfants dysphasiques. Communication présentée au Colloque RRR, Paris, 2005.

En développant des moyens analytiques appropriés, les données recueillies grâce à l'effort collaboratif de plusieurs équipes, pourront nous renseigner sur le développement de la capacité des enfants, entre les âges de 4 et 11 ans, à donner cohérence à leurs interprétations en tissant des connexions explicatives entre les événements et les cadres posés.

Les données issues d'enfants à développement typique seront comparées à celles produites par les sujets diagnostiqués comme étant dysphasiques et que nous apparierons soit en fonction de l'âge chronologique soit en fonction du niveau de compréhension verbale (mesurée par le test ECOSSE dans les deux populations).

Comme nous avons commencé à le faire ici, une partie centrale de notre travail sera de comparer, toujours de manière développementale et comparative entre enfants «typiques» et «dysphasiques», les récits initiaux aux récits effectués après l'étape d'étayage. La comparaison portera d'abord entre le récit initial et celui effectué à l'initié en étape 3. Toutefois, comme cette comparaison pourrait confondre l'effet de l'étayage/répétition avec celui de re-raconter la même histoire à quelqu'un qui la connaît et l'a entendue déjà (récit à «basse motivation») et déprimer ainsi l'effet de la situation d'apprentissage, nous comparerons les récits adressés à l'initié dans l'étape trois, à ceux qui dans cette même étape, ont été re-racontés au profane. Cette comparaison permettra de distinguer l'apport de l'étayage/répétition de l'influence de l'adaptation à l'état de connaissance de l'interlocuteur. Ainsi, si les effets de l'étayage/répétition devaient être plus importants quand l'enfant raconte en troisième étape à quelqu'un qui ne sait pas plutôt qu'à quelqu'un qui connaît l'histoire, alors on pourrait conclure que c'est dans des situations communicativement plus plausibles que l'effet de l'étayage peut mieux s'exprimer. Quand l'on doit répéter à quelqu'un qui sait, et à qui, en plus, l'on a déjà raconté, ce n'est pas la peine de faire l'effort supplémentaire de mettre en langage et dans la forme d'un récit ce qui pourrait avoir été fraîchement incorporé cognitivement.

Mais l'analyse que nous considérons la plus importante est celle qui concerne l'étape d'étayage elle-même, avec le but de mettre en évidence les éléments que les enfants expriment suite à une sollicitation directe ou indirecte de l'expérimentateur, et les conditions dialogiques qui les amènent à le faire. Nous pouvons considérer ces mises en langage comme un reflet du niveau de compréhension cognitive que les enfants arrivent à avoir de l'histoire, autant au niveau des éléments descriptifs que des connexions explicatives les reliant. L'approche théorique de ce type d'analyse prend appui sur la notion Vygotskienne de «zone proximale de développement» et tient compte de la notion piagétienne d'organisation interne et de niveau d'assimilabilité de l'objet à apprendre. La co-construction fournit un environnement favorable à l'apprentissage dans les limites du niveau de développement de l'enfant lui-même. Ainsi les relations explicatives seront plus facilement intégrées à la

production individuelle de l'enfant s'il avait déjà commencé à les envisager lui-même dans son récit initial (voir, par exemple, l'enfant de l'exemple 8 ci-dessus).

Finalement, la comparaison entre ce qui a été exprimé par l'enfant dans la situation d'étaiyage et ce qu'il exprime en deuxième récit pourra fournir un début de distinction entre les compétences de type plus proprement cognitif de celles qui requièrent en plus des compétences linguistiques et pragmatiques relatives à la mise en langage d'un récit et à leur intégration dans la narration. Et la question sera: qu'est-ce qui empêche un enfant qui a tissé des relations explicatives avec l'aide de l'adulte en situation d'étaiyage, de les reproduire individuellement lors de son deuxième récit monologal? Le statut de l'interlocuteur? L'ennui de répéter? Les problèmes d'intégration de ces nouvelles compréhensions cognitives aux contraintes linguistiques et pragmatiques propres à la production d'un récit?

6.1. Liens explicatifs faisant appel à des croyances et théorie de l'esprit

Un élément central pour rendre compte de l'ensemble des images et de la logique narrative de l'histoire de la pierre est un malentendu qui, pour être mis en langage dans le récit, fait volontiers appel à l'expression d'attribution d'intentions et de croyances aux personnages et qui, pour être résolu, passe par la mise en langage de clarifications portant sur les états internes de chacun. Considéré de ce point de vue, le récit de «la pierre» se révèle être un bon instrument pour tester le développement ultérieur de la théorie de l'esprit.

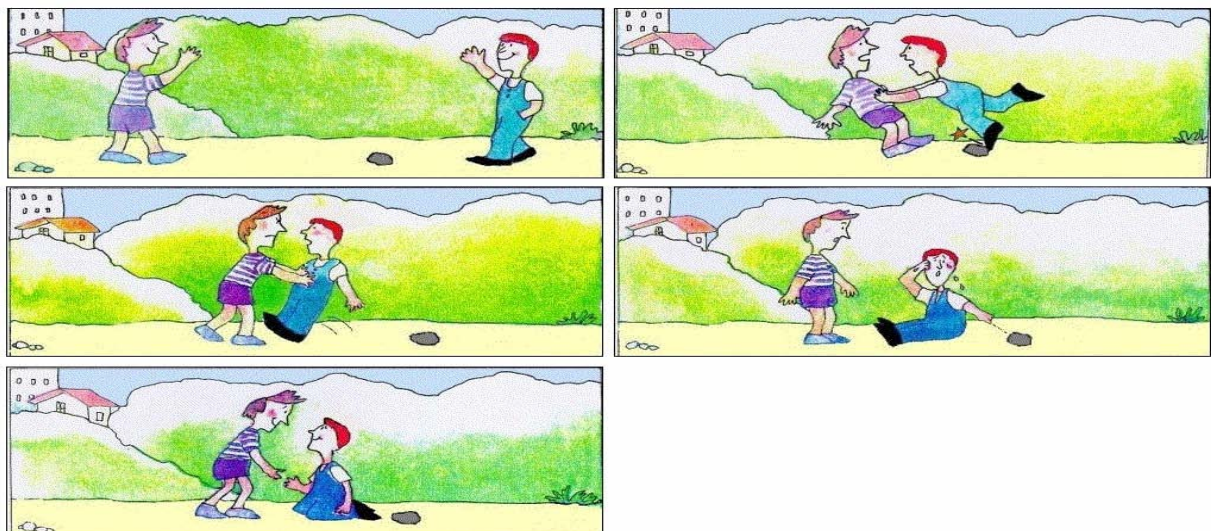
La recherche des trente dernières années a mis en évidence que les enfants peuvent attribuer à autrui des intentions et des croyances sur le monde et que ce sont ces états internes qui influencent leurs comportements (voir, par exemple, Mitchell, 1996). Cette connaissance a pu être mise en évidence dans une situation expérimentale appelée de «fausse croyance» (Wimmer & Perner, 1983) dans laquelle on crée deux états du monde, un réel, et un autre représentationnel, existant dans la tête d'un personnage. A partir de 4-5 ans (mais sous certaines conditions aussi avant), les enfants peuvent clairement distinguer ces deux états, et ils montrent qu'ils peuvent le faire en prévoyant simplement le comportement de ce personnage. Or, on sait que la réussite à ce type de situations n'est pas le début de la prise en considération des états internes d'autrui. Cette attribution peut être complètement implicite et transparaître dans les savoir faire interactionnels de l'enfant, quand celui-ci fonctionne de manière intuitive en tant qu'agent de ses propres actions, en essayant d'exprimer ses propres intentions (voir, par exemple, Veneziano & Hudelot, 2002; Veneziano, 2002). Mais il n'est pas non plus la fin du développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant, dans les complexifications d'emboîtement de croyances ou de thématisation explicite

(voir, par exemple, Perner & Wimmer, 1985; Chandler, 2001). Dans les situations de fausse croyance, l'enfant est appelé à donner une réponse pragmatique basée sur sa connaissance intuitive de la représentation du personnage («où va Maxi chercher le chocolat?»). Dans d'autres situations, comme celles sur la verbalisation de la différence entre apparence et réalité, ou la situation dite de la «boîte trompeuse» (une boîte de Smarties qui contient un crayon), l'enfant est appelé à se centrer sur la représentation propre (ça semble une pierre mais c'est une éponge) ou sur celle d'un copain («Qu'est-ce qu'il va dire qu'il y a dans la boîte?»). Dans tous ces cas, l'enfant n'est pas appelé à thématiser, en la verbalisant, la modalité de croyance elle-même.

Contrairement à ces situations-test, pour construire le récit de la «pierre» autour du malentendu et de sa résolution, les croyances et les intentions attribuées aux personnages deviennent elles-mêmes l'objet de la mise en langage de l'enfant, demandant par là un niveau de conceptualisation et de prise de conscience supérieures, se plaçant carrément au niveau métacognitif.

Ainsi, l'étude du développement des récits construits par les enfants face aux images de l'histoire de la pierre ne va pas seulement nous renseigner sur le développement de la capacité des enfants à produire, en situation épilinguistique (situation cependant courante dans la vie scolaire), des récits cohérents. Elle va aussi nous renseigner sur le développement de la capacité à se centrer sur, et mettre en langage, croyances et intentions attribuées à des personnages fictifs, et à les invoquer pour expliquer et donner cohérence narrative à l'ensemble des événements «observables», en posant en même temps des jalons pour l'élaboration d'une situation apte à mesurer le développement ultérieur de la théorie de l'esprit.

Annexe



Bibliographie

- Adam, J.-M. (1985). *Le récit*. Paris: PUF (Que sais-je n° 2149).
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Berthoud-Papandropoulou, I. Favre, C. & Veneziano, E. (1990). Construction et reconstruction des conduites d'explication. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 7/8, 9-35.
- Bruner, J. (1991). *... car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Editions Eshel.
- 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.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou coopération interprétative dans les textes narratifs* (trad. de l'it. par M. Bouzaher). Paris: B. Grasset.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction: une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Préface de Roland Barthes. Paris: Le Seuil.
- François, F., Hudelot, C. & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- François, F. (2004). *Enfants et récits: mises en mots et «reste»*. Lille: Septentrion.
- Furnari, Eva (sans date). *Esconde-esconde para crianças de 3 a 5 años*. Atica (Brésil).
- Hudelot, C., Preneron, C. & Salazar-Orvig, A. (1990). Explications, distance et interlocution chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage (CALaP)*, 7/8, 241-255.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des Etats Unis*. Paris: Minuit.
- Mitchell, P. (1996). *Acquiring a conception of mind: A review of psychological research and theory*. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- 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. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937/1971). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (5ème éd.).
- Veneziano, E. (2001). Displacement and informativeness in child-directed talk. *First Language*, 21, 323-356.
- 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. (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 : PUN.
- 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.
- 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.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.