

**Peut-on aider l'enfant à mieux raconter ? Les effets de deux méthodes d'intervention :
conversation sur les causes et modèle de récit.**

Edy Veneziano
Université Paris Descartes-CNRS

Edy Veneziano

Edy Veneziano est actuellement professeure de psychologie du développement à l'Université Paris Descartes. Formée aux États-Unis, elle a travaillé plusieurs années à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève dans l'équipe de psycholinguistique génétique dirigée par Hermine Sinclair de-Zwart. Ses travaux portent sur l'acquisition première du langage et à la relation entre le développement sociocognitif et langagier du jeune enfant.

Université Paris Descartes

Courriel : edy.veneziano@parisdescartes.fr

Résumé

Cet article porte sur l'expression de la composante « évaluative » des récits produits par des enfants de 6-7 ans et sur l'effet que deux procédures d'intervention sont susceptibles d'avoir sur l'expression de cette composante dans un récit produit par l'enfant sous la forme d'un monologue. Les récits des enfants sont construits à partir d'une séquence de cinq images visant à mettre en scène l'histoire d'un malentendu entre deux personnages. Après avoir produit spontanément un premier récit, les enfants le racontent une deuxième fois soit après avoir été questionnés sur les raisons des événements – procédure de « conversation sur les causes » (CosCau) - soit après avoir entendu l'histoire racontée par l'expérimentateur – procédure « modèle » (Mod), soit encore après avoir joué à un jeu de « mémoire » avec les images de l'histoire – procédure de contrôle de l'effet de la simple répétition (Con). Les résultats montrent que, après les deux procédures expérimentales, les enfants racontent des récits dont la composante évaluative et la cohérence globale augmentent significativement. De plus, les effets positifs obtenus après l'intervention sont maintenus, voire ils progressent ultérieurement, une semaine plus tard. Par contre, les

réponses fournies par les enfants lors de la procédure CosCau ne prédisent pas spécifiquement les explications fournies dans les récits ultérieurs, récits produits également sous la forme de monologue. Ces résultats pointent vers la nécessité de disposer de moyens d'évaluation multidimensionnels des compétences réelles des enfants et incitent à appliquer ces méthodes sur le terrain.

1. Introduction

1.1. Pourquoi s'intéresser au récit?

Plusieurs recherches montrent que les expériences en matière de narration ont un potentiel d'apprentissage dans différents domaines. Elles sont impliquées dans l'accroissement de l'imagination (Raines et Isbell, 1994), dans l'amélioration des capacités cognitives de type inférentiel (Britsch, 1992; Nicolopoulou, Scales et Weintramb, 1994) et dans le développement langagier (Cooper, Collins et Saxby, 1992; Mallan, 1991), tout en aménageant le passage à la littératie. On suppose que comprendre, créer ou reproduire des narrations cohérentes contribue de manière essentielle aux progrès de la littératie (Dobson, 2005; Makdissi et Boisclair, 2006). Les capacités narratives de l'enfant corrèlent avec le développement des compétences en matière de lecture et d'écriture de textes signifiants chez l'enfant (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg et Poe, 2003; Whitehurst et Lonigan, 1998) et sont en général un bon indicateur de la réussite scolaire et de la disposition à la littératie (Snow, Burns et Griffin, 1998). Comme l'écrit Ong « ... la narration a une place considérable parmi les différentes formes verbales car elle est sous-jacente à tant d'autres formes, même les plus abstraites. Derrière les abstractions de la science il y a la narration des observations sur lesquelles se fondent les abstractions. » (1982, p. 140)¹

Ainsi, on peut considérer que savoir raconter une expérience réelle ou une histoire est une compétence centrale révélatrice de capacités sociocognitives et langagières plus générales de l'enfant. De ce fait, comprendre les mécanismes du développement des capacités narratives, les conditions favorables à leur utilisation par l'enfant et à celles qui peuvent stimuler la coordination de l'ensemble de compétences qui sont sollicitées dans cette activité, est un objectif à atteindre dont les conséquences ne peuvent être que positives pour l'amélioration de

¹ Traduction libre.

l'adaptation et de la réussite de l'enfant.

1.2. Le récit : une forme de langage décontextualisé

L'importance du récit réside aussi dans le fait que la narration est une forme de discours décontextualisé ou de *extended discourse* au même titre que les justifications et le discours utilisé dans le jeu de faire semblant (Dickinson et Tabors, 2002; Veneziano, 2005).

L'exposition et la participation à ces formes décontextualisées de langage offrent à l'enfant la possibilité de manipuler des représentations de deuxième degré, créant ainsi du sens par des structures langagières et en suivant le déroulement des événements par des repères purement représentationnels. Ils stimulent l'interprétation des événements basée sur des inférences et la représentation de la pluralité des points de vue. En effet, un narrateur est amené à devoir assumer le point de vue des différents participants et à donner une cohérence interprétative aux événements en créant des liens explicatifs dans le monde des faits et de l'action qui ne les contient pas de manière univoque ou transparente. Aussi, les récits offrent un vocabulaire varié et des structures complexes à l'enfant, tout en les sollicitant chez lui, ce qui renforce ses habiletés langagières en général.

Les expériences précoces de l'enfant, autant à la maison que dans un cadre scolaire, fournissent les bases d'un développement harmonieux et réussi dans ces différents domaines. Il est intéressant de noter que les tout jeunes enfants n'entrent pas dans ce monde décontextualisé aussitôt qu'ils commencent à avoir à leur disposition les outils linguistiques appropriés. Des études longitudinales du comportement spontané d'enfants en interaction avec leur entourage familier montrent que l'utilisation décontextualisée du langage apparaît vers la deuxième partie de la deuxième année (Sachs, 1983; Miller et Sperry, 1988; Veneziano et Sinclair, 1995; Veneziano, 1999). De manière fort suggestive, les premières utilisations de langage décontextualisé et informatif apparaissent à peu près en même temps dans les trois domaines, narration, justification et langage dans le jeu de faire semblant (Veneziano, 2002), considérés par les auteurs comme des domaines prédictifs de la réussite scolaire et de la littératie en général (Dickinson, et McCabe, 2001). L'apparition de différents types de langage décontextualisé, dirigé vers autrui, suggère fortement que dans la deuxième partie de la deuxième année se met en place une connaissance implicite plus élaborée d'autrui en tant qu'entité psychologique avec des états internes (intentionnels et épistémiques) qui lui sont propres et qui peuvent être différents de ceux de l'enfant. À ce moment, le langage, nouvel outil

de représentation, peut être utilisé pour combler cette différence entre soi et autrui (Veneziano et Sinclair, 1995).

1.3. La narration monogérée

La narration monogérée est un bon exemple de la capacité à gérer un discours décontextualisé qui dépasse l'immédiatement observable et qui se sert du langage pour créer des significations. Les enfants écoutent et racontent des histoires ou des faits de vie très tôt. Cependant, la narration monogérée est une activité complexe qui se développe sur plusieurs années et pour laquelle plusieurs compétences sont requises. Au niveau de la planification et de la structuration, le récit doit constituer un tout présentant un minimum d'intelligibilité thématique et généralement une certaine cohérence d'ensemble par laquelle les événements sont expliqués et prennent en cela leur signification. Au niveau de la mise en mots, les récits doivent présenter une certaine cohésion discursive qui laisse transparaître la cohérence d'ensemble. La narration monogérée est l'un des prédicteurs le plus puissant de la littératie étant donné qu'elle reflète bien les caractéristiques des textes que les enfants rencontrent le plus souvent à l'école: des messages complexes produits sans le soutien d'un partenaire de conversation et sans pouvoir s'appuyer sur un contexte connu spécifique et partagé. À l'école, on privilieie bien ce type de discours et les enfants qui ont des expériences narratives de ce type réussissent en général mieux que les enfants qui quotidiennement sont engagés dans des styles narratifs contextualisés et dépendant de la conversation.

1.4. Les récits à partir d'images

Dans le travail présenté ici, on demande à l'enfant de raconter une histoire à partir d'images. C'est une situation qui s'apparente aux situations de lecture de livres qui, elles, ont souvent lieu dans la vie quotidienne de l'enfant même avant qu'il ne commence à parler (Ninio et Bruner, 1978). Il s'agit en même temps d'une situation « classique » de récit travaillée à l'école et de situations expérimentales qui permettent de comparer les productions des enfants en fonction de différentes variables comme le contenu des images, la personne à qui on raconte, ou encore l'âge (Berman, 2004) ou différentes procédures d'intervention (Veneziano et Hudelot, 2006).

Un nombre important d'études a été effectué en utilisant comme base l'histoire de la grenouille - *Frog, where are you ?* (Mayer, 1969) - (Berman et Slobin, 1994; Strömquist et Verhoeven, 2004). Ces études montrent que, quand les enfants racontent l'histoire en ayant les

images sous les yeux, à partir de 4-5 ans, ils produisent des récits avec une structure narrative constituée d'un arrière fond, d'un développement et d'une résolution, qui peut d'ailleurs être donnée par la succession des images elles-mêmes. Toutefois, leurs récits sont en général de type descriptif où les événements et les actions s'enchaînent de manière temporelle sans être reliés entre eux de manière causale. Ce n'est qu'à partir de 6-7 ans que la plupart des enfants commencent à parler des événements et des actions des personnages comme ayant des causes physiques ou psychologiques, une capacité qui s'améliore progressivement jusqu'à 9-10 ans (Bamberg, 1994; Bamberg et Damrad-Frye, 1991; Berman et Slobin, 1994; Berman, 2004). En outre, même si dans certaines conditions (par exemple en réponse à des questions), à partir de 4-5 ans, les enfants attribuent des états mentaux aux personnages d'une histoire (Bokus, 2004, Richner et Nicolopoulou, 2001), la référence aux croyances des personnages dans le cadre d'un récit structuré et monogéré est peu fréquente encore chez les enfants de 6-7 ans. C'est surtout à partir de 8-9 ans que les enfants se réfèrent clairement aux états internes des personnages pour expliquer les comportements (Bamberg, 1994; Bamberg et Damrad-Frye, 1991; Berman et Slobin, 1994; Charman et Shmueli-Goetz, 1998; Kemper, 1984). C'est encore plus tardivement que, dans un récit monogéré, la plupart des enfants laissent comprendre qu'un personnage entretient une fausse croyance à propos d'un événement ou de l'action d'autrui (Aksu-Koç et Tekdemir, 2004; Kielar-Turska, 1999; Bamberg et Damrad-Frye, 1991; Küntay et Nakamura, 2004; Veneziano et Hudelot, 2006), donnant ainsi des signes explicites que des personnes différentes peuvent interpréter différemment un même état **objectif** du monde, ce qui est le signe distinctif d'une vision relativiste ou **interprétable** du monde (Lalonde et Chandler, 2002).

À première vue, ces résultats semblent contredire ce que nous connaissons sur le développement cognitif et langagier précoce des enfants. En effet, du point de vue cognitif, les enfants en dessous de 2 ans semblent prendre en considération les états perceptifs d'autrui dans leur comportement (Franco, 2001; O'Neill, 1996) et leurs états intentionnels (Repacholi et Gopnik, 1997), une compétence qui atteint une certaine maturité vers 4-5 ans quand les enfants réussissent les situations de **fausse croyance** (théorie de l'esprit relative aux croyances de premier ordre; Wimmer et Perner, 1983). D'autre part, du point de vue langagier, les enfants commencent déjà, vers la fin de la deuxième année, début de la troisième, à produire des justifications de leur comportement, par exemple dans des situations de requête et d'opposition,

en montrant ainsi la prise en compte des états internes de leur partenaire (Eisenberg et Garvey, 1981; Gauthier, 2008; Veneziano, 1999, 2008; Veneziano et Sinclair, 1995).

Il est néanmoins vrai que la réussite aux tests de fausse croyance ne marque pas l'aboutissement du développement de la capacité à prendre en compte les états psychologiques d'autrui et la diversité des points de vue. Des développements ultérieurs ont été mis en évidence autant dans le domaine de la capacité à comprendre et à tirer les conséquences de la diversité des points de vue entre partenaires détenant les mêmes informations (Lalonde et Chandler, 2002), ou de la pluralité des interprétations par rapport à son propre point de vue (Chandler et Carpendale, 1998). Il s'agit là de degrés de difficulté progressifs dont la maîtrise s'étale sur une période de développement prolongée (Chandler, 2001). De même, la capacité d'exprimer les liens explicatifs évolue pour s'adapter aux exigences communicatives et aux situations énonciatives toujours plus complexes.

1.5. Décalages, récits et procédures d'intervention

L'apparition relativement tardive des références aux états internes², de l'expression des fausses croyances et de la diversité des points de vue entre les personnages, pourrait être due à un décalage entre le **savoir** en situation et son expression plus explicite et consciente requise par la narration sollicitée. Le décalage serait alors la manifestation d'un développement substantiel difficilement comprimable. Alternativement, elle pourrait aussi être due aux difficultés relatives à l'intégration de différentes compétences qui ne sont pas encore totalement maîtrisées. En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, construire une histoire à partir d'une séquence d'images et la mettre en mots de manière à respecter cohérence et cohésion langagière, en utilisant des structures linguistiques permettant de rendre compte des liens entre les événements et des raisons des comportements des personnages, exprimant parfois des points de vue différents sur la même réalité, et cela de manière intégrée dans un récit monogéré, produit sous la forme d'un monologue, est une activité complexe.

Ainsi, les enfants pourraient avoir des difficultés à parler des états épistémiques des personnages non pas parce que ces concepts seraient au delà de leur portée, mais parce que les

² La situation communicative, la motivation pour raconter, la nature du support (images, film ou histoire), la présentation du matériel (récit fait après chaque image ou après la présentation de l'ensemble des images), le type de production (récit entièrement sous forme de monologue ou sollicité), et la nature du contenu à raconter, sont toutes des variables ayant un rôle dans l'apparition plus ou moins précoce de la composante évaluative du récit (Berman, 1995, 2004; Eaton, Collis, & Lewis, 1999).

ressources cognitives et langagières mobilisées seraient trop importantes pour laisser la place aux appréhensions et aux évaluations explicites concernant le mental d'autrui, et encore plus, la confrontation de différents états mentaux, capacités encore en voie de développement elles-mêmes (Aksu-Koç et Tekdemir, 2004; Berman 2004).

L'étude d'Eaton, Collis et Lewis (1999) présente des résultats qui vont dans le sens de cette hypothèse. En effet, ces auteurs ont trouvé que, si l'on pose aux enfants des questions sur les états internes des personnages à la suite de chaque saynète, même les enfants de 5 ans parlent et expliquent plus que les enfants d'un groupe témoin les états internes des personnages de l'histoire. Toutefois, dans cette étude, les enfants produisent leurs récits « en morceaux », ce qui diminue les exigences propres à la narration.

La présente étude s'insère dans cette approche en opérant dans le cadre de la narration monogérée par l'enfant et exprimée sous forme de monologue, cadre qui, comme nous l'avons vu ci-dessus, est l'activité narrative qui prédit le mieux l'évolution des compétences en matière de lecture et d'écriture.

De manière à explorer les limites développementales de la capacité des enfants à construire des narrations monogérées sous forme de monologue présentant cohérence dans les composantes explicatives et évaluatives, cette étude a opéré sur deux fronts. D'une part, sur la nature de l'histoire utilisée qui a comme point focal un malentendu entre deux personnages, chacun ayant ainsi une appréciation différente d'un même événement de l'histoire. Est-ce que la nature de l'histoire permet l'expression plus précoce de croyances, de fausses croyances et de leur rôle dans l'explication des événements et du comportement des personnages?

D'autre part, nous avons introduit des procédures d'intervention qui visent à centrer différemment l'attention des enfants sur les causes et les raisons des événements et des actions des personnages. Ces procédures d'intervention ont-elles un effet spécifique sur l'expression de la composant évaluative du récit ? Si oui est-ce que l'effet est le même pour les deux procédures utilisées ? Et, si effet il y a, est-il éphémère ou résiste-t-il au passage du temps ? Et, finalement, s'il y a un effet, dans quelle mesure est-il relié au type de participation des enfants pendant l'intervention ?

Cette étude fournit des réponses à l'ensemble de ces questions en ce qui concerne une population d'enfants de 6-7 ans. Nous trouvons que les procédures d'intervention ont un effet positif déjà à ces âges et que cet effet, loin d'être passager, persiste et s'améliore dans certains

cas avec le temps. La rareté de la composante évaluative dans les narrations des enfants de cet âge lorsqu'elles sont produites sous forme de monologue devra à la fois être regardée différemment et explorée par divers moyens avant de la considérer comme une véritable limite développementale aux capacités des enfants. Ces résultats encouragent à utiliser ces méthodes d'intervention de manière à offrir aux enfants l'opportunité de pratiquer au mieux leurs activités narratives et d'en tirer le plus de bénéfice.

2. Méthode

2.1. Sujets

L'étude porte sur 60 enfants, 30 filles et 30 garçons, âgés entre 6;0 et 7;8 ans ($M = 6;8$ ans, $ET = 4$ mois) fréquentant les écoles élémentaires de Paris et de ses environs³.

2.2. Matériel : L'histoire de la pierre

L'histoire utilisée – appelée *L'histoire de la pierre* – est constituée de cinq images sans aucun texte (voir annexe 1 tirée de Veneziano et Hudelot, 2002, 2006). La première image représente la **salutation** entre les deux personnages (auxquels nous allons nous référer comme P1 et P2). La deuxième image vise à montrer que P1 trébuche sur une pierre et qu'il pousse du coup P2 (la **première poussée**). La troisième image montre que P2 pousse P1 (la **contre poussée**). La quatrième image dépeint P1 qui pleure et pointe vers la pierre derrière lui. La cinquième image montre P2 tendant la main à P1 laissant entendre qu'il l'aide à se relever.

Cette histoire a été retenue pour la présente recherche car elle peut être racontée simplement, en restant à un niveau descriptif, tout en se prêtant aussi à être racontée à un niveau élaboré impliquant l'attribution aux personnages d'intentions et de croyances, signalant que les personnages ont des visions différentes de la même réalité, l'une étant une vision fausse. De ce fait, comme mentionné plus haut, elle pourrait en cela stimuler la mise en langage plus précoce des aspects mentalistes de la narration.

2.3. Procédure

La procédure consistait à montrer tout d'abord à l'enfant les cinq images de l'histoire, l'une après l'autre, en laissant les images sur la table et en finissant avec l'ensemble des images disposées comme représenté dans l'annexe 1. Les images restaient ainsi pour environ 2 minutes

³ Je tiens à remercier les différents étudiants de Licence et de Master qui ont participé au recueil des données et en particulier, L. Albert et S. Martin.

ou jusqu'à ce que l'enfant considère qu'il les avait vues suffisamment. Si l'enfant le demandait, il pouvait revoir les images jusqu'à trois fois. Dans ce cas, on montrait à l'enfant une planche présentant ensemble les cinq images, dans la configuration finale. La consigne donnée à l'enfant était qu'il devait bien regarder les images et nous dire quand il était prêt à raconter ce qu'il avait compris de l'histoire, en sachant qu'à ce moment-là les images ne seraient plus présentes (premier récit avant intervention). Le récit en absence des images a été introduit pour diminuer la tendance à juste décrire les images que les enfants avaient sous les yeux et pour donner ainsi plus de chance à l'expression de la composante évaluative. En même temps, cette contrainte a pu augmenter la charge cognitive par le fait de devoir mémoriser le contenu des images.

Toutefois, dans cette étude, peu d'enfants ont demandé à revoir les images après avoir commencé à raconter l'histoire; ceux qui l'ont demandé devaient, après avoir regardé les images à nouveau, reprendre l'histoire dès le début. Après le premier récit, les enfants étaient répartis de manière aléatoire dans l'une des trois conditions suivantes:

- 1) La condition **conversation sur les causes** (CosCau) (29 enfants)⁴. Cette procédure d'intervention consistait en une conversation où l'expérimentateur posait des questions sur la cause ou la raison de quatre événements clés de l'histoire, sans toutefois fournir la réponse attendue, et cela, pendant que la planche avec les 5 images était visible devant l'enfant. « *Comment ça se fait que... ?* » : 1) *P1 pousse P2 ?* 2) *P2 repousse P1 ?* 3) *P1 montre la pierre* et 4) *P2 donne la main à P1 - ou - P2 aide P1 à se relever ?* Si l'enfant ne répondait pas, on continuait avec quelque chose comme : « *Il arrive et il pousse ?* ».... Si l'enfant ne répondait toujours pas, on ajoutait : « *Tu fais ça toi ?* » ou, à propos de la contre poussée : « *Tu as compris pourquoi P2 repousse P1 ?* » et ainsi de suite pour les autres questions.
- 2) La condition **modèle d'histoire** (Mod) (21 enfants). Pendant que les images étaient visibles, l'expérimentateur racontait l'histoire à l'enfant (voir annexe 2), exprimant les connections explicatives et leur signification pour l'histoire dans son ensemble, après l'avoir introduite en disant « *Très bien, c'était une très jolie histoire que tu m'as racontée. Maintenant à mon tour de la raconter. Écoute bien.* ».

⁴ Cette procédure est proche de la procédure dite d'« étayage » utilisée dans le cadre du projet collaboratif (Veneziano & Hudelot, 2005, 2006).

3) La condition **contrôle** (Con) (10 enfants). Les enfants jouaient avec l'expérimentateur à un jeu de « mémoire »⁵ avec les 5 images de *L'histoire de la pierre*, fabriquées en double pour le jeu, et 4 couples supplémentaires d'images construites à partir des images de l'histoire mais présentant des différences bien visibles. Ce groupe sert de référence pour contrôler l'effet de la simple répétition du récit par rapport à l'effet des procédures d'intervention ci-dessus.

Dans chacun de ces trois groupes, après la phase d'intervention, on demandait à l'enfant de raconter l'histoire encore une fois (deuxième récit après intervention). Comme pour le premier récit, les enfants ont raconté leur deuxième histoire sans avoir les images sous les yeux.

Pour vérifier la stabilité des éventuels effets des procédures d'intervention, on a demandé à une partie des enfants des deux groupes expérimentaux (15 sujets de la condition CosCau et 11 de la condition Mod) de raconter l'histoire une semaine plus tard (le troisième récit), et cela dans les mêmes conditions que lors de la première passation.

Tous les entretiens étaient enregistrés de manière audio et ont été ensuite transcrits intégralement afin d'en constituer leur *verbatim*.

2.4. Méthode d'analyse

Les résultats se concentreront sur trois mesures spécifiques de la composante évaluative et sur une mesure rendant compte de la cohérence globale et de la fluidité de la narration dans son ensemble.

2.4.1. Mesures spécifiques de la composante évaluative

Les trois mesures spécifiques retenues ici sont: 1) l'attribution d'états internes aux personnages, en particulier l'attribution d'états épistémiques; 2) l'expression des conditions qui rendent fausse la croyance attribuée à P2, ce qui crée le malentendu; 3) l'explication rétroactive de la première poussée qui constitue en même temps la rectification de la fausse croyance de P2, amenant par là à la résolution du malentendu.

⁵ Le jeu de « mémoire » consiste à retrouver des couples de cartes identiques disposées au début de manière aléatoire sur la table et vues de dos. Le joueur retourne deux cartes, si elles sont identiques, il les « gagne » et continue à jouer. Il passe la main quand les deux cartes retournées sont différentes, les cartes sont alors retournées et remises à la même place. Pour réussir, le joueur doit donc mémoriser le contenu et l'emplacement des cartes.

2.4.1.1. L'attribution des états internes

Quatre types d'états internes ont été distingués :

1. Les sensations *physiques* (phy), y inclus les perceptions :
 - (1) Exemple : (a) *il s'est fait mal* ;
(b) *il a pas vu qu'il y a une pierre*
2. Les états internes *de type émotionnel* (émot)
 - (2) Exemple : (a) *y en a un qui est fâché* ;
(b) *ils sont contents*
3. Les états internes *de type intentionnel* (int), portant sur les intentions ou absence d'intention des personnages
 - (3) Exemple : (a) *y en a un qui veut lui faire un câlin* ;
(b) *il le pousse sans faire exprès*
4. Les états internes *de type épistémique* (epi) portant sur les croyances, connaissances ou non connaissances des personnages, soit à propos d'un état du monde,
 - (4) Exemple : *il ne savait pas qu'il avait trébuché*
ou à propos de l'état interne d'un autre personnage,
(5) *il croit qu'il l'a fait exprès de le pousser*
ce qui constitue une attribution mentale de deuxième ordre (Perner et Wimmer, 1983).

2.4.1.2. Niveaux d'expression de la « fausse croyance » (FC)⁶

Trois niveaux d'expression de **fausse croyance** ont été identifiés.

■ **Fausse croyance de niveau 3 (FC3)** - Le niveau le plus élevé dans l'expression de la fausse croyance⁷, rencontré ici, a été identifié quand l'enfant 1) attribue à P2 la croyance que P1

⁶ Le système de codification fait des distinctions plus fines que nous ne répercutons pas dans ce travail.

⁷ En fait, le niveau le plus élevé dans l'expression de fausse croyance est celui de niveau 4 (FC4). Dans ce cas, l'enfant dit *explicitement* que P2 se trompe, qu'il croit faux :

l'a poussé intentionnellement, ce qui est aussi mis en relief par l'analyse des états internes (voir sous 2.4.1.1), 2) donne une valeur à cette croyance en exprimant la cause physique, et donc accidentelle, de cette poussée ; l'enfant établit ainsi les conditions rendant la croyance de P2 à propos des intentions de P1 fausse et 3) utilise le mot « croire » pour parler de la croyance de P2.

L'exemple suivant illustre les trois éléments qu'il faut trouver dans le récit pour pouvoir attribuer à l'enfant l'expression de la fausse croyance de ce niveau :

(5) Exemple : *celui à la salopette il trébuche sur une pierre et puis il a poussé celui au short/ et celui au short il croit que il l'a fait exprès* (BAP 6;9 ans)

Dans l'exemple ci-dessus, l'enfant attribue une croyance de deuxième ordre à P2 (*il croit qu'il l'a fait exprès*) : P2 croit que P1 l'a poussé intentionnellement (élément essentiel 1). Cette proposition est codée comme un état interne de type épistémique (voir sous 2.4.1.1). Ce que nous captions ultérieurement ici est le fait d'exprimer la valeur de cette croyance. Est-il vrai que P1 a poussé intentionnellement P2, comme le croit P2? Dans la proposition qui précède l'attribution de croyance, l'enfant indique que la raison de la poussée est accidentelle et a une cause physique (*il trébuche sur une pierre et puis il a poussé celui au short*) ce qui laisse entendre que la croyance attribuée à P2 est une croyance fausse (élément essentiel 2). Les deux propositions ensemble, plus le fait d'utiliser le mot « croire » (élément essentiel 3) permettent d'attribuer à cet enfant l'expression de la fausse croyance de niveau 3.

Ces trois éléments ne sont toutefois pas toujours tous mentionnés. Ainsi, dans ce travail, nous avons distingué des niveaux d'expression qui laissent entendre de manière moins explicite l'existence d'un décalage entre la croyance de P1 et la réalité des faits.

■ **Fausse croyance de niveau 2 (FC2)** – début d'expression de fausse croyance. Ce niveau a été identifié si, au lieu d'attribuer explicitement une croyance à P2 comme pour la fausse croyance de niveau 3 (éléments 1 et 3 ci-dessus), l'enfant 1) parle de l'état d'ignorance de P2 de la cause physique de la poussée, ce qui est un état épistémique et qui est mis en relief en tant

Exemple : *il a trébuché sur une pierre ; l'autre n'a pas vu et il croit faux qu'il l'a fait exprès de le pousser*. Cet exemple est tiré d'une autre recherche effectuée avec des enfants allant jusqu'à 11 ans (Veneziano, Hudelot, Albert, & Veyrier, 2008). Cependant, ce niveau n'a pas été rencontré chez les jeunes sujets de cette étude, dans aucun des récits.

que tel par l'analyse des états internes (voir sous 2.4.1.1) et, comme pour la fausse croyance de niveau 3, 2) exprime la cause physique de la poussée ou la non intentionnalité de la poussée de P1 (correspondant à l'élément 2 mentionné sous FC3). Même si l'enfant ne parle pas de croyance de P2, la mention à la fois de son état d'ignorance et de la cause accidentelle de la poussée de P1, laissent entrevoir un possible malentendu entre les personnages. L'exemple suivant illustre les deux éléments qu'il faut trouver dans le récit pour pouvoir attribuer à l'enfant l'expression de la fausse croyance de ce niveau :

(6) Exemple : *et l'autre avec la blouse bleue il avait pas vu la pierre, et après il avait poussé l'autre, et l'autre, l'autre il s'en rend même pas compte qu'il était tombé sur la pierre*

Dans l'exemple ci-dessus, l'enfant indique que la raison de la poussée est accidentelle (*il avait pas vu la pierre, et après il avait poussé l'autre*) (élément essentiel 2) et il attribue à P1 l'ignorance de la cause physique de la poussée (*l'autre il s'en rend même pas compte qu'il était tombé sur la pierre*) (élément essentiel 1). Les deux propositions ensemble laissent entendre que P1 est dans un état de connaissance biaisé par rapport à la cause de la poussée et qu'un malentendu en découle.

■ **Fausse croyance de niveau 1 (FC1)** - Ce niveau regroupe les réponses des enfants qui expriment seulement l'un des éléments essentiels de la fausse croyance :

- soit la nature accidentelle de la poussée de P1 (élément essentiel 2) exprimée du point de vue de la non-intentionnalité de P1 :

(7) Exemples : (a) *il ne l'a pas fait exprès de le pousser;*
(b) *il n'a pas vu la pierre et il a trébuché*

Dans l'exemple 7a ci-dessus, c'est la non intentionnalité de P1 qui est mise en avant; dans l'exemple 7b, c'est le fait que P1 n'ait pas vu la pierre. En mettant l'accent sur l'aspect accidentel de l'événement concernant P1, l'enfant touche l'un des aspects qui est impliqué dans le malentendu, mais il ne va pas jusqu'à mentionner l'appréhension différente de l'événement

par P2, ce qui complèterait les conditions du malentendu, comme dans la fausse croyance des niveaux 2 et 3.

Soit l'ignorance de la part de P2 de la cause physique de la poussée (élément essentiel 1) :

(8) Exemples : (a) *il ne sait pas pourquoi il était tombé;*
(b) *il ne se rend pas compte qu'il était tombé sur une pierre.*

Dans les deux exemples 8a et 8b ci-dessus, l'enfant parle de l'ignorance de P2 sur la cause de l'événement concernant P1. De même ici, ce n'est que l'un des aspects impliqués dans le malentendu qui est mentionné, c'est-à-dire l'ignorance de P2 de ce qui est arrivé vraiment à P1. Cependant, l'enfant ne mentionne pas l'autre élément essentiel qui est la cause véritable de la poussée et qui complèterait les conditions du malentendu comme dans la fausse croyance de niveau 2 et encore plus de niveau 3. Ce niveau est considéré comme l'expression des préalables de la fausse croyance.

2.4.1.3. Niveaux d'expression de la rectification de la fausse croyance (RFC)⁸

Avec la rectification de la fausse croyance, l'enfant exprime de manière plus ou moins explicite la clarification entre les deux personnages et, de ce fait, la résolution du malentendu. Trois niveaux sont définis.

Rectification de la fausse croyance de niveau 3 (RFC3) - Le niveau le plus élevé dans l'expression de la rectification de la fausse croyance a été identifié quand l'enfant exprime les points de vue différents des deux personnages sur le même événement : la première poussée. Il a été identifié quand l'enfant *1*) ayant mentionné les éléments permettant d'établir que la croyance de P2 sur la première poussée est fausse (FC2 ou FC3), 2) fait expliquer rétroactivement à P1 la première poussée (c'est-à-dire, après l'événement dans le fil de l'histoire) et, de surcroît, 3) exprime le fait que P2 comprend, laissant supposer qu'il change d'avis, ce qui amène P2 à aider P1 dans la scène finale. Les enfants qui ont produit les exemples 9a et 9b suivants, ayant exprimé auparavant la FC (de niveau 3 pour 9a et de niveau 2 pour 9b). Les deux exemples illustrent l'expression des deux autres éléments essentiels :

⁸ Ici aussi, le système de codification fait des distinctions plus fines que nous ne répercutons pas dans ce travail.

(9) Exemples : (a) *il lui dit qu'il avait pas fait exprès de le pousser et l'autre comprend* ;
(b) *je t'ai pas poussé euh, j'ai trébuché sur une pierre/ d'accord*

Dans les deux exemples 9a et 9b ci-dessus, l'enfant fait dire à P2 que la poussée ayant eu lieu auparavant *était* accidentelle, non intentionnelle (*il lui dit qu'il avait pas fait exprès de le pousser*) (élément essentiel 2), et indique, soit en discours indirect (*l'autre comprend*), soit en discours directe (*d'accord*), le fait que P1 comprenne maintenant la situation (élément essentiel 1). Les trois éléments, ensemble, font transparaître que le malentendu est maintenant résolu.

Rectification de fausse croyance de niveau 2 (RFC2) - Ce niveau a été identifié quand l'enfant mentionne seulement deux des trois éléments essentiels décrits pour le niveau 3 (RFC3) ci-dessus : 1) l'expression précédente de la fausse croyance de niveau 2 ou 3 (FC2 ou FC3) et 2) soit l'un soit l'autre des deux points énoncés ci-dessous :

Soit le point de vue de P1 par l'explication rétroactive de la première poussée :

(10) Exemple : *il montre avec le doigt la pierre pour lui dire que c'est la pierre qui a... qui l'a fait tomber*

Soit ce que fait ou comprend P2 :

(11) Exemple : *il comprend qu'il avait pas fait exprès de le pousser*

Au niveau 2 de la rectification de la fausse croyance, l'expression de la résolution du malentendu est donc moins complète et explicite que dans le niveau précédent, puisque l'enfant parle seulement de l'un des deux personnages.

Rectification de la fausse croyance de niveau 1 (RFC1) - Ce niveau de RFC est réservé aux cas où l'enfant, au lieu d'avoir exprimé précédemment la fausse croyance de niveau 2 ou 3, a seulement parlé des préalables de la fausse croyance (FC1). Toutefois, dans la suite de l'histoire, l'enfant laisse entendre qu'il y a eu malentendu entre les personnages. Il peut faire cela en mentionnant les deux autres éléments essentiels (comme pour la RFC3), ou seulement l'un des deux éléments essentiels (comme pour la RFC2). Dans les deux cas, et par un souci de simplification, un niveau unique a été retenu, à savoir que l'enfant exprime la levée du malentendu en parlant des deux personnages ou d'un seul des deux. L'exemple suivant illustre

l'identification de ce niveau de rectification de la fausse croyance où l'enfant, ayant mentionné auparavant seulement la non intentionnalité de la première poussée (FC1), parle après, pour la résolution du malentendu, des deux personnages :

(12) Exemple : *il lui explique, alors ils se réconcilient et puis voilà.*

Dans l'exemple ci-dessus l'enfant indique, même si c'est de manière succincte et globalisante, qu'il y a une clarification de la part de P1 (*il lui explique*), d'où découle la réconciliation finale (*alors ils se réconcilient*) à laquelle les deux personnages semblent participer.

Dans les exemples suivants, les enfants (qui ont ici aussi mentionné auparavant des éléments de fausse croyance (FC1), parlent seulement de l'un des deux personnages :

soit en faisant expliquer P1 :

(12) Exemples : (a) *il lui explique;*
(b) *il lui dit que c'était à cause du caillou;*
(c) *il montre la pierre qui l'a fait tomber.*

soit en parlant de P2 :

(13) Exemples : (a) *il comprend qu'il ne l'avait pas fait exprès;*
(b) *il voit pourquoi il était tombé;*
(c) *elle a compris*

Par contre, si l'enfant mentionne ces éléments sans n'avoir mentionné auparavant aucun des éléments essentiels à l'identification de la fausse croyance (de n'importe quel niveau), nous ne les avons pas considérés ici comme l'expression de la rectification de la fausse croyance, même du niveau le plus faible⁹.

⁹ Dans un travail en cours, nous identifions également des éléments de résolution du malentendu plus faibles qui peuvent être récupérés des narrations des enfants même quand ils n'ont pas mentionné d'élément de fausse croyance lors de l'expression de la première poussée.

2.4.2. Une mesure de cohérence globale de la narration

Pour évaluer la cohérence globale des narrations produites par les enfants nous avons attribué un maximum de 12 points à chaque récit de manière à faire ressortir le tissu explicatif et l'expression des points de vue des personnages qui pointent vers le malentendu et sa résolution.

Pour ce faire, nous nous sommes basés sur l'analyse des relations explicatives élaborées dans nos précédents travaux (Veneziano et Hudelot, 2005, 2006). Le point central de notre système d'analyse est donné par l'élaboration de critères permettant d'identifier non seulement les connexions explicatives qui sont marquées explicitement par des connecteurs (« parce que », « donc » « et alors »), mais aussi celles qui ne sont pas spécifiquement marquées de la sorte. Le marquage non explicite est d'ailleurs une option expressive qui se présente aux locuteurs adultes et qui est souvent choisie, comme le montrent les études sur les débuts des conduites explicatives/justificatives autant du côté de l'enfant que de celui de l'adulte qui interagit avec l'enfant (Veneziano et Sinclair, 1995; Veneziano 1999, 2008). Nous reprenons ici brièvement l'ensemble de ces **six critères** (pour plus de détails voir Veneziano et Hudelot, 2005, 2006).

1. Ce critère se présente comme une condition *sine qua non*, dans le sens que sa présence est indispensable avant de pouvoir considérer les autres critères. Il précise que les composantes de la relation explicative potentielle doivent nécessairement présenter une relation sémantique telle que l'une des composantes peut être considérée comme la cause, la raison, la motivation ou la finalité de l'autre.
2. Ce critère spécifie que la relation explicative est exprimée clairement quand celle-ci est présentée de manière *rétroactive* (voir à ce sujet, par exemple, Schlesinger, Keren-Portnoy et Parush, 2001; Veneziano, 1999), c'est à dire, quand elle va de ce qui est à expliquer - l'*explanandum* - à ce qui l'explique - l'*explanans*. Dans ce cas, par définition, la mise en langage de la relation ne suit pas la succession temporelle des événements et ne peut donc pas être confondue avec l'expression de leur simple succession.

Dans les cas où le mouvement de la relation est proactif (va de l'antécédent au conséquent), **au moins l'un des quatre critères** suivants doit s'appliquer :

3. La relation est marquée explicitement, par exemple, par » pour ça », « comme »,

« donc », (par exemple, *comme il le pousse, l'autre le repousse*).

4. L'antécédent de la relation est un état interne se référant à une intention, une croyance, une émotion, une perception positive ou négative, ou une évaluation subjective (par exemple, *il ne voit pas la pierre et il tombe sur l'autre*). L'état interne étant construit par l'enfant, la relation ne peut pas être confondue avec l'expression d'une simple succession temporelle provenant de la description successive des images ;
5. Le conséquent de la relation est un état interne (comme détaillé ci-dessus) ;
6. L'antécédent et le conséquent sont liées par une relation physique inhérente, comme c'est le cas de la mention de la « pierre » ou de « trébucher » comme antécédents, et du fait de « tomber sur » ou de « pousser » l'autre, comme leur stricte conséquence physique.

Dans les deux derniers cas, 5 et 6, l'antécédent et le conséquent seront reliés par au moins le marqueur plurifonctionnel « *et* ».

Ces critères ont été appliqués pour identifier les connexions explicatives exprimées dans les récits, connexions qui contribuent à l'évaluation de la composante évaluative et de la cohérence globale des récits.

Pour la mesure d'ensemble du récit, nous avons retenu **sept aspects du récit** et avons attribué à chacun des points de la manière suivante :

1. MENTION DU CADRE

1 point quand l'enfant mentionne le point de départ de l'histoire en fournissant un cadre aux événements de l'histoire. Le récit parle d'une rencontre entre les personnages, du fait qu'ils se saluent, ou qu'ils se connaissent, étant des copains ou des amis :

(14) Exemple : *y'a des copains qui se euh... y'a des copains qui se font coucou*

2. CAUSE DE LA POUSSEE

2 points pour l'expression de la cause physique ou non intentionnelle de la première poussée de la part de P1 :

(15) Exemple : (a) *à cause de la pierre i'... i'... il l'a poussé*
(b) *sans faire exprès il pousse l'ami avec le short*

1 point pour une autre explication de la première poussée :

Exemple : *il le pousse pour lui prendre le ballon*

3. CAUSE DE LA CONTRE POUSSEE

2 points quand la deuxième poussée de P2 est expliquée par sa croyance sur les intentions de P1 :

(16) Exemple : *l'autre copain il a cru qu'il a fait exprès donc il l'a repoussé*

1 point pour une autre explication de la deuxième poussée :

(17) Exemple : *et après il l'a repoussé parce que euh il a poussé*

4. « L'EXPLICATION » DE LA PART DE P1

2 points pour l'explication rétroactive de la poussée de la part de P1 :

(18) Exemple : *il lui montre la pierre pour lui dire qu'il a pas fait exprès*

1 point pour d'autres explications du fait que P1 montre la pierre

(19) Exemple : *il montre la pierre parce que...euh...il s'est fait mal*

5. LE RAPPROCHEMEENT ENTRE LES PERSONNAGES

L'enfant exprime un rapprochement dans la relation entre P1 et P2.

(20) Exemple : *il l'aide à se relever; ils se serrent la main; il le pardonne, ils redeviennent amis.*

2 points quand le rapprochement est exprimé comme la conséquence de la rectification de la fausse croyance ou de « l'explication » de P1 :

(21) Exemple : *après le garçon à la salopette lui dit que c'était à cause de la pierre donc le garçon en short a compris que... il s'était trompé donc ils redeviennent amis.*

Dans cet exemple, le rapprochement entre les personnages est relié à la rectification de la fausse croyance de niveau 3 (P1 explique et P2 comprend) par un marqueur explicite de conséquence, « donc ».

1 point si la résolution du malentendu n'est pas exprimée comme résultante de la rectification de la fausse croyance ni de « l'explication » de P1 :

(22) Exemple : *et puis après / sans faire exprès il a...il a poussé celui qu'était en short et puis celui qu'était en short il l'a poussé et après ils redeviennent amis.*

Dans cet exemple, le rapprochement entre les personnages est mentionné dans sa succession temporelle des événements. Ni la rectification de la fausse croyance ni l'explication de P1 ne sont mentionnées et aucun indice de connexion explicative n'est présent.

6. RESPECT DE L'AXE TEMPOREL D'ENSEMBLE DU RECIT

1 point quand les éléments suivants : *salutation, poussée, contre poussée, monstruation de la pierre, relèvement* sont mentionnés et, de surcroît, leur succession temporelle est reflétée dans la mise en langage.

7. LOGIQUE D'ENSEMBLE DU RECIT

L'enfant exprime *l'ensemble* des éléments explicatifs et évaluatifs suivants : *la cause physique de la poussée, la cause psychologique de la contre poussée, la rectification du malentendu, le rapprochement entre les personnages*

1 ou 2 points en fonction du degré de clarté et d'explicitation de l'ensemble de ces éléments.

L'exemple suivant contient tous les éléments essentiels et a reçu le maximum des points sur chaque aspect et le maximum des points pour la cohérence d'ensemble :

(23) Exemple : *et en fait, i' se disent bonjour de loin* (mention du cadre: 1 pt) *et, à cause de la pierre, i'... i'... il l'a poussé* (cause physique de la poussée: 2 pts) *et après, son copain croit qu'il l'a fait exprès et i' le pousse* (cause psychologique de la contre poussée: 2 pts) *et l'... et... et l'autre... euh...* *et... et celui-là qu'à la salopette, i' dit qu'il y a la pierre, qu'il l'a pas fait exprès* (explication rétroactive de la première poussée: 2 pts) *et... et... l'autre, l'autre qu'a le short, i'... i'... le ramasse parce qu'il a pas fait exprès de le pousser* (rapprochement entre les personnages résultant de la RFC: 2 pts) *parce que i' y avait la pierre.*

Respect de l'axe temporel : 1 pt

Logique d'ensemble du récit : 2 pts, puisque les quatre éléments évaluatifs sont mentionnés de manière clairement identifiable.

Total des points : 12

3. Résultats

3.1. Différentes manières de raconter l'histoire: approche descriptive et approche évaluative

Les images de *L'histoire de la pierre* sont mises en histoire de différentes manières par nos jeunes enfants. Ci-dessous, un exemple de récit de type descriptif qui suit la succession temporelle de la présentation des images :

(24) (KEN 6 ;2 ans)

“c'est des enfants / i' s'disent salut/ après i' s'bagarrent et l'autre enfant d'abord .../ il tape/ après c'est l'autre enfant /après l'autre enfant i' pleure et après i' le relève”.

L'histoire est racontée aussi de manière plus élaborée avec des éléments explicatifs, où la première poussée est vue comme accidentelle par P1 et comme intentionnelle par P2, créant ainsi les conditions établissant la croyance de P2 comme fausse. Comme dans l'exemple suivant, l'histoire peut aussi contenir l'explication rétroactive de la première poussée, visant à dissiper le malentendu et à rectifier la croyance fausse de P2, avec succès :

(25) (NAT 6;6)

*“(...) c'est deux garçons qui sont amis (...) / celui à la salopette bleue **trébuche** contre une pierre (...) et pousse (...) celui au short et alors celui au **short croit qu'il l'a fait exprès donc il pousse celui à la salopette, mais après le garçon à la salopette lui dit que c'était à cause de la pierre / donc le garçon en short a compris qu'il s'était trompé/ donc ils redeviennent amis”.***

3.2. Premier et deuxième récit

3.2.1. États internes

Le tableau 1 montre le nombre et le pourcentage d'enfants qui attribuent au moins un état interne aux personnages, sur le total des sujets, par récit et en fonction de la procédure d'intervention qui a eu lieu entre les deux narrations (CosCau, Mod, Con). Le détail en fonction des différents types d'états internes distingués est aussi présenté.

Tableau 1. Nombre et pourcentage d'enfants faisant référence à au moins un état interne de n'importe quel type et de chacun des quatre types identifiés : physique, émotionnel, intentionnel et épistémique dans le premier et dans le deuxième récit, sur l'ensemble des sujets et par procédure.

	Récit 1 en fonction de la procédure intervenue après le premier récit				Récit 2 en fonction de la procédure d'intervention			
	Total	Con	CosCau	Mod	Total	Con	CosCau	Mod
Sujets	60	10	29	21	60	10	29	21
Enfants produisant au moins un état interne								
nombre	22	2	11	9	33	0	18	15
% des sujets	37%	20%	38%	43%	55%	0%	62%	71%
Enfants produisant au moins un état (% du total entre parenthèses)								
physique	10 (17%)	0 (0%)	6 (21%)	4 (19%)	10 (17%)	0 (0%)	7 (24%)	3 (14%)
émotionnel	11 (18%)	1 (10%)	5 (17%)	5 (24%)	2 (3%)	0 (0%)	2 (7%)	0 (0%)
intentionnel	7 (12%)	1 (10%)	3 (10%)	3 (14%)	23 (38%)	0 (0%)	13 (45%)	10 (48%)
épistémique	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	24 (40%)	0 (0%)	12 (41%)	12 (57%)

Dans le premier récit, 37% des enfants attribuent au moins un état interne aux personnages, pour la plupart de type émotionnel (« *fâché* », « *content* ») et physique (« *avoir mal* »), et certains de type intentionnel (« *sans faire exprès* »). Toutefois, aucun de ces enfants ne parle d'états épistémiques. Les enfants, répartis après dans les trois groupes, ne présentent pas de différences au sujet de ces mesures¹⁰. Toutefois, dans le deuxième récit produit après les

¹⁰ Le chi-carré (3 x 1) appliqué au nombre d'enfants produisant, dans chaque groupe, au moins un état interne n'est pas significatif : $\chi^2(2, N = 60) = 1.56, p > .05$.

procédures d'intervention CosCau et Mod, les enfants qui attribuent au moins un état intentionnel et ceux qui attribuent au moins un état épistémique aux personnages augmentent fortement, en passant de 10 à 45% pour le groupe CosCau et de 14 à 48% dans le groupe Mod¹¹. Les enfants qui attribuent au moins un état épistémique passent de 0% à 41% et de 0% à 57%, respectivement pour les groupes CosCau et Mod (voir la figure 1 pour un zoom sur l'expression des états épistémiques dans le premier et dans le deuxième récit)¹². Aucun changement n'est relevé, par contre, dans le groupe contrôle dans les récits produits avant et après le jeu de « mémoire ».

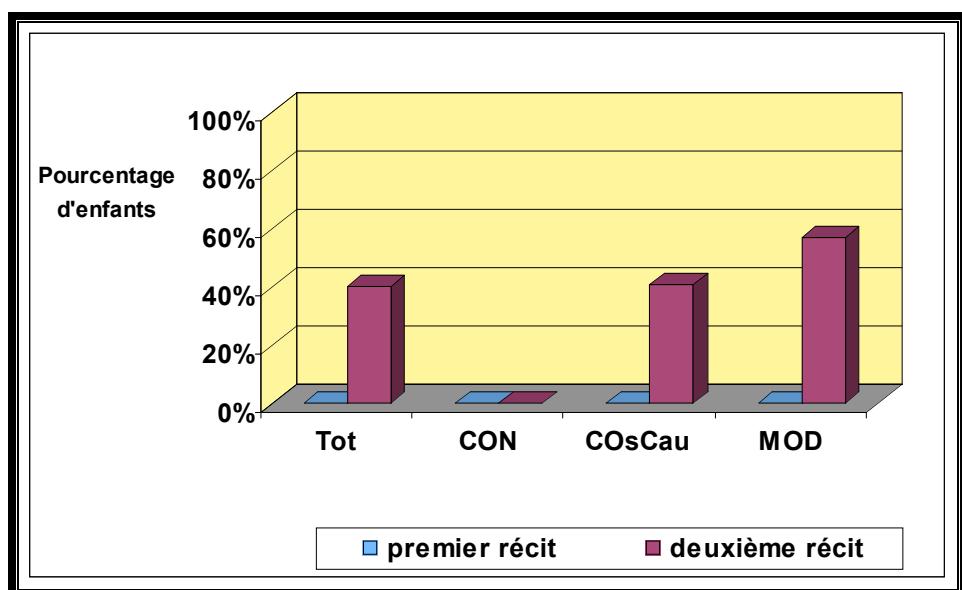


Figure 1. Pourcentage d'enfants faisant référence à, au moins, un état interne de type épistémique dans le premier et le deuxième récit sur l'ensemble des sujets et par procédure

3.2.2. Fausse croyance

Comme on peut le voir sur le tableau 2, qui montre le nombre et le pourcentage d'enfants qui parlent de manière plus ou moins explicite de la fausse croyance de P2, au

¹¹ Le chi-carré (3x1) appliqué au nombre d'enfants produisant, dans chaque groupe, au moins un état interne n'est pas significatif : $\chi^2(2, N=60) = 1.56, p > .05$.

¹² Le chi-carré (2x2) corrigé pour la continuité et appliqué au nombre d'enfants : 1. produisant au moins un état intentionnel avant et après la procédure CosCau : $\chi^2(1, N=29) = 6.99, p < .01$; après la procédure Mod : $\chi^2(1, N=21) = 4.01, p < .05$; 2. au moins un état épistémique : après la procédure CosCau : $\chi^2(1, N=29) = 12.71, p < .001$; après la procédure Mod : $\chi^2(1, N=21) = 14.12, p < .001$.

total et selon les niveaux de fausse croyance identifiés, avant et après chacune des procédures qui a eu lieu entre les deux narrations (CosCau, Mod, Con), dans le premier récit, seulement deux enfants, un du groupe CosCau et un du groupe Mod, font allusion à un possible problème en exprimant le point de vue de P1 (sa poussée n'est pas intentionnelle). Aucun enfant n'exprime à la fois la cause physique et/ou la non intentionnalité de la poussée de la part de P1 et le fait que P2 ne soit pas au courant de la cause accidentelle de la poussée, sans parler de la mention de la croyance elle-même (FC2 et FC3).

Tableau 2. États internes, fausse croyance, rectification de la fausse croyance et référence rétroactive dans le premier et le second récit

Tous les sujets								
	Récit 1 en fonction de la procédure intervenue après le premier récit				Récit 2 en fonction de la procédure d'intervention			
	Total	Con	CosCau	Mod	Total	Con	CosCau	Mod
Sujets	60	10	29	21	60	10	29	21
Enfants produisant au moins un élément de FC								
nombre % des sujets	0 0%	0 0%	1 3%	1 5%	23 38%	0 0%	6 21%	9 43%
Enfants produisant les différents types de fausse croyance (total entre parenthèses)								
Composantes seulement FC1	2 (3%)	0 (0%)	1 (3%)	1 (5%)	8 (13%)	0 (0%)	6 (21%)	2 (10%)
Conditions complètes sans terme épistémique FC2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (3%)	0 (0%)	1 (3%)	1 (5%)
Conditions complètes avec terme épistémique FC3	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (22%)	0 (0%)	5 (17%)	8 (38%)
Enfants produisant au moins un élément de RFC								
nombre % des sujets	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	29 48%	0 0%	18 62%	11 52%
Enfants produisant les différents types de RFC (total entre parenthèses)								
Pas de FC préalable/1 ou 2 partenaires RFC1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	20 (33%)	0 (0%)	14 (48%)	6 (29%)
FC2 ou 3 préalable/1 partenaire RFC2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (8%)	0 (0%)	2 (7%)	3 (14%)
FC2 ou 3 préalable/2 partenaires RFC3	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (7%)	0 (0%)	2 (7%)	2 (10%)

Par contre, dans le deuxième récit, l'expression de la fausse croyance augmente considérablement, autant pour les allusions (FC1), exprimées par 21% et 10% des sujets dans la condition CosCau et Mod respectivement, que dans l'expression plus explicite des conditions qui rendent la croyance de P1 fausse (FC2 et FC3), relevée respectivement par 20% et 43% des sujets. 17% et 38% des enfants utilisent même le mot « croit » et la tournure « croit que ». La

différence avant/après intervention est significative pour les deux procédures¹³.

3.2.3. Rectification de la fausse croyance

Dans le premier récit, aucun niveau de rectification de la fausse croyance n'est relevé et aucun enfant ne fait des tentatives pour mentionner rétroactivement la cause de la première poussée (voir le tableau 2 qui présente les mêmes types de données pour la rectification de la fausse croyance que ceux reportés pour l'expression de la fausse croyance). Toutefois, ici aussi, dans le deuxième récit, les enfants qui pointent vers la résolution du malentendu, en mentionnant rétroactivement, de manière plus ou moins explicite, la cause de la première poussée ou la non intentionnalité de celle-ci, augmentent de manière considérable, en particulier pour ce qui est de la rectification de la fausse croyance de premier niveau (RFC1, identifiée en l'absence de l'expression préalable de la fausse croyance). Deux enfants dans chacun des deux groupes d'intervention donnent des indications de rectification du malentendu aussi après avoir exprimé auparavant la fausse croyance, au moins de deuxième niveau (FC2)¹⁴.

Par contre, aucun progrès dans les mesures traitées n'a été relevé entre le premier et le deuxième récit dans la condition Con où les enfants racontent simplement l'histoire une deuxième fois après avoir joué avec les images de l'histoire. Les deux procédures d'intervention, CosCau et Mod, sont donc en cela bien supérieures que la simple répétition de l'histoire pour produire des changements dans l'expression de la composante évaluative du récit.

3.2.4. Mesure de la composante évaluative et de la cohérence globale du récit

Qu'en est-il de la mesure de cohérence d'ensemble des récits qui captent à la fois la présence d'éléments explicatifs ainsi que l'expression de l'essence de l'histoire, à savoir le malentendu et sa résolution? Comme on peut le voir sur la figure 2, dans le premier récit le score moyen est de 1.7, 2.2 et 2.0 pour les enfants qui seront repartis respectivement dans les groupes Con, CosCau et Mod, des scores tout à fait semblables. Toutefois, dans le deuxième récit, ces scores augmentent après les deux interventions langagières (score

¹³ Le chi-carré (2 x 2) corrigé pour la continuité et appliqué au nombre d'enfants produisant la fausse croyance de niveau 2 ou de niveau 3 avant et après la procédure CosCau : $\chi^2(1, N = 29) = 4.65, p < .05$; après la procédure Mod : $\chi^2(1, N = 21) = 9.05, p < .01$.

¹⁴ Le chi-carré (2x2) corrigé pour la continuité et appliqué au nombre d'enfants produisant le rectification de la fausse croyance (tous niveaux confondus) avant et après la procédure CosCau : $\chi^2(1, N = 29) = 23.28, p < .001$; après la procédure Mod : $\chi^2(1, N = 21) = 12.31, p < .001$.

moyen : 5.93 pour le groupe CosCau, avec un gain de 3.72 points, et 6.05 pour le groupe Mod, avec un gain de 4 points)¹⁵, mais ne changent pas dans les récits des enfants du groupe Con (une légère baisse est même observée). Les résultats d'une ANOVA effectuée sur les gains entre le deuxième et le premier récit indiquent bien une différence entre les trois groupes expérimentaux, mais aucune différence entre les deux groupes ayant eu une procédure d'intervention¹⁶. Un enfant du groupe CosCau et un enfant du groupe Mod atteignent même le score maximal avec un gain respectivement de 11 et de 10 points entre les deux récits.

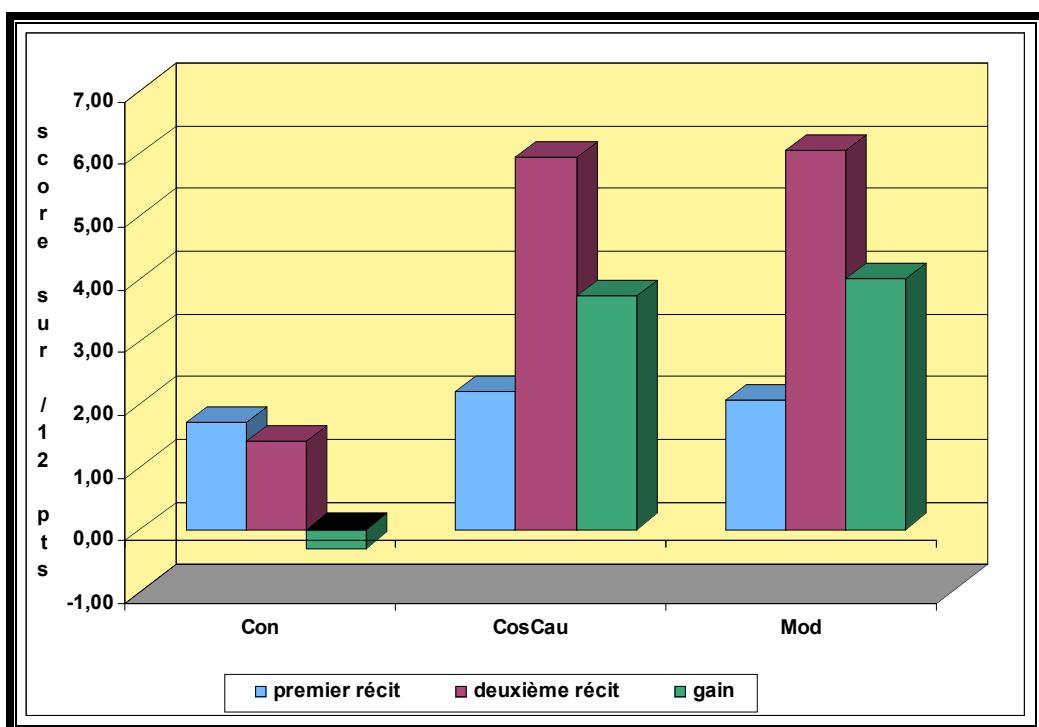


Figure 2. Scores moyens dans le premier et le deuxième récit et gains entre les deux, par groupe (Con, CosCau et Mod).

3.3. Stabilité des acquis

Une semaine après, une partie des enfants du groupe CosCau (15 enfants) et du groupe Mod

¹⁵ Les résultats du test t appliqué aux scores avant et après intervention sont significatifs pour le groupe CosCau, $t(28) = 7.42, p < .001$ et pour le groupe Mod, $t(20) = 6.21, p < .001$.

¹⁶ ANOVA pour tester la différence des scores des trois groupes : $F(2,59) = 10.62, p < .001$; pour la différence entre le groupe CasCo et Mod : $F(1,49) = 0.12, p > .05$.

(11 enfants) ont été interrogés de nouveau. Dans leur troisième récit, les enfants continuent à parler des états épistémiques et intentionnels des personnages, de la fausse croyance et de sa rectification aux niveaux plus élevés (Veneziano, Albert et Martin, 2009).

En ce qui concerne la composante évaluative et la cohérence globale du récit, le tableau 3 montre les scores moyens des deux groupes d'enfants obtenus dans le deuxième et troisième récit. On peut voir une augmentation de 1.4 points dans la moyenne des scores, augmentation qui est la même pour les deux groupes expérimentaux. Le tableau 4 présente une analyse plus fine par sujet, montrant les enfants qui maintiennent le score obtenu dans le deuxième récit lors du troisième, ceux qui produisent des récits de plus grande cohérence (augmentent le score au troisième récit) et ceux qui produisent des récits de cohérence moindre (diminuent le score). Si le pourcentage d'enfants qui augmentent le score est le même dans les deux groupes, les enfants du groupe Mod présentent un plus grand pourcentage d'enfants qui diminuent la cohérence de la narration dans le troisième récit, tandis que les enfants du groupe CosCau sont plus nombreux à maintenir les acquis réalisés dans le deuxième récit¹⁷. Dans le troisième récit un enfant du groupe CosCau atteint le nombre maximal de points. Les 2 points de la logique d'ensemble du récit ont été attribués à 5 enfants qui, soit dans le deuxième, soit dans le troisième, soit dans les deux récits, ont parlé des quatre éléments essentiels du récit.

Tableau 3. Scores de cohérence globale du récit dans le deuxième et troisième récit¹⁾ selon la procédure d'intervention

Procédure	CosCau Group (N = 15)	Gains CosCau (N = 15)	Mod Group (N = 11)	Gains Mod (N = 11)	Gains pour le tot des sujets (N = 26)
Récit 2	6,20	1,40	5,82	1,45	1,45
Récit 3	7,60		7,27		

¹⁾ Les données concernent seulement les enfants qui ont été interrogés à nouveau une semaine après

¹⁷ Le résultat du chi-carré (3 x 2) appliqué au nombre de sujets dans les trois catégories en fonction des deux procédures n'est pas significatif, mais montre une tendance de différence entre les 2 groupes, $\chi^2(2, N = 26) = 3.952, p = .138$. En effet, il devient significatif en doublant les effectifs, $\chi^2(2, N = 52) = 7.9, p < 0.02$.

Tableau 4. Profils individuels de stabilité selon la procédure d'intervention¹⁾. Pourcentage d'enfants (et nombre entre parenthèses)

Score	Maintenu	Augmente	Diminue	Total des enfants
CosCau	20% (3)	73% (11)	7% (1)	100% (15)
Mod	0%	73% (8)	27% (3)	100% (11)
Tot	11.5 % (3)	73% (19)	15.5% (4)	100% (26)

¹⁾ Les données concernent seulement les enfants qui ont été interrogés à nouveau une semaine après

3.4. Participation à la conversation et progrès dans le deuxième récit : résultats du groupe CosCau

Nous nous intéressons ici à savoir si les progrès effectués dans le deuxième récit peuvent être liées aux réponses données par les enfants aux questions de l'expérimentateur pendant la procédure d'intervention CosCau. L'analyse se concentre ici sur l'explication des deux événements important de l'histoire, la première poussée, dont les enfants doivent comprendre la nature accidentelle, et la contre poussée, pour laquelle les enfants doivent comprendre le lien avec l'état de croyance de P2.

Parmi les 29 enfants qui ont participé à la procédure CosCau, 4 enfants ont expliqué la première poussée de P1 et 2 enfants ont expliqué de manière adéquate la contre poussée déjà dans leur premier récit. Pour chaque événement, les résultats portent sur les autres enfants : 25 enfants pour l'explication de la première poussée et 27 pour celle de la contre poussée. Le tableau 5 présente les enfants qui ont expliqué de manière attendue la poussée et la contre poussée dans leur deuxième récit et cela selon leur réponse aux questions sur les causes de ces mêmes événements pendant la procédure d'intervention CosCau.

Tableau 5. Expression de l'explication attendue de la poussée et de la contre poussée dans le deuxième récit en fonction de la réponse lors de la procédure d'intervention CosCau

Explication attendue dans Récit 2	La réponse attendue est fournie dans la conversation				
	Pour l'explication de la poussée (N = 25)*				
		Oui	Non	Total	
Oui	8	6	14	57%	
Non	7	4	11	64%	
Pour l'explication de la contre poussée (N = 27)*					
	Oui	Non	Total		
Oui	1	6	7	14%	
Non	3	17	20	15%	
	4 15%	23 85%	27 26%		

*à l'exclusion des enfants ayant déjà exprimé cette explication dans le premier récit

Le tableau 5 montre que les enfants sont plus nombreux à répondre à la question sur les causes de la première poussée (cause physique) qu'à celle sur les causes de la contre poussée (cause épistémique) : 60% de ceux qui ne mentionnent pas l'explication de la poussée dans leur premier récit, répondent adéquatement quand on leur pose la question lors de la procédure d'intervention. Par contre, seulement 15% des enfants qui n'ont pas expliqué la contre poussée dans leur récit premier répondent adéquatement quand on leur pose la question lors de la conversation avec l'enfant. De même, le nombre d'enfants qui expliquent la poussée dans le deuxième récit est plus élevé que le nombre d'enfants qui expliquent la contre poussée (56% versus 26%). Toutefois, ni l'expression de l'explication attendue de la poussée, ni celle de la contre poussée dans le deuxième récit ne dépendent du fait que l'enfant ait effectivement répondu de la même manière aux questions relatives lors de la procédure d'intervention¹⁸.

3.5. Différences entre les procédures d'intervention

Dans cette recherche, pour toutes les mesures effectuées, nous n'avons pas relevé des

¹⁸ Les chi-carré (2 x 2) corrigés pour la continuité et appliqués au nombre d'enfants produisant l'explication de la poussée et de la contre poussée dans le deuxième récit en fonction de la réponse donnée lors de la conversation sur les causes sont non significatifs. Pour la poussée: $\chi^2(1, N = 25) = 0.01, p > .05$; pour la contre poussée : $\chi^2(1, N = 27) = 0.33, p > .05$.

différences notables entre les deux procédures d'intervention, CosCau et Mod, relativement aux gains obtenus dans le deuxième récit¹⁹. Une seule indication, sujette à contrôle, provient des mesures de stabilité relatives à la cohérence d'ensemble de la narration. Comme nous l'avons vu plus haut, les enfants qui baissent leur score de cohérence globale une semaine plus tard sont plus nombreux dans la procédure Mod que dans la procédure CosCau. Les enfants de ce groupe sont par contre plus nombreux à maintenir le niveau de cohérence montré dans le deuxième récit, tout de suite après la procédure.

4. Discussion

Comme on pouvait s'y attendre à partir des recherches précédentes sur les récits construits à partir d'images sous forme de monologue, dans leur premier récit, nos enfants de 6-7 ans expriment rarement les causes des événements dont ils parlent, et s'ils se réfèrent aux états internes des personnages, ceux-ci sont de nature physique, émotionnelle et intentionnelle, mais pas de nature épistémique. La fausse croyance se trouve exprimée chez deux enfants et seulement sous forme de préalable, en mentionnant seulement la non intentionnalité de la poussée de la part de P1. Ainsi, on peut conclure que *L'histoire de la pierre*, bien que basée sur un malentendu, contrairement à l'une de nos hypothèses, ne sollicite pas plus que d'autres histoires, l'attribution d'états épistémiques et la prise en compte des points de vue des personnages.

Toutefois, les deux procédures d'intervention utilisées ici avec 50 enfants de 6-7 ans montrent qu'il ne s'agit pas d'une limite développementale insurmontable par tous les enfants de cet âge. Ainsi, les deux procédures d'intervention, autant la procédure CosCau, qui implique l'enfant dans une conversation qui attire l'attention de l'enfant sur les causes des événements (sans la focaliser spécifiquement sur les états internes des personnages), que la procédure Mod, où l'on raconte un modèle d'histoire à l'enfant, ont un effet positif sur l'expression de la composante évaluative des récits. Les deuxièmes récits, produits immédiatement après ces interventions, présentent une plus grande cohérence d'ensemble par le fait de contenir plus

¹⁹ Les résultats des tests du chi-carré (2×2) corrigé pour la continuité et appliqué au nombre d'enfants mentionnant au moins un état épistémique et les niveaux le plus élevés de fausse croyance et de rectification de la fausse croyance avant et après intervention, selon les deux procédures, ne sont pas significatifs : pour états épistémiques $\chi^2(1, N = 50) = 0.663, p > .05$; pour la FC2 et la FC3 $\chi^2(1, N = 50) = 1.89, p > .05$; pour la RFC $\chi^2(1, N = 50) = 0.867, p > .05$.

d'explications et de prendre en considération le point de vue des participants, comme le démontre l'augmentation des scores globaux entre le premier et le deuxième récit. Certains enfants non seulement attribuent une croyance à l'un des personnages, mais aussi posent les conditions qui l'annoncent fausse, faisant ainsi allusion au malentendu et à sa résolution. Ces enfants, après l'intervention, assument donc une approche « orientée vers l'esprit » (mind-oriented), manifestant ainsi une capacité que le recueil des seuls premiers récits n'aurait pas permis d'entrevoir.

Ces résultats avaient été précédemment trouvés dans d'autres recherches qui avaient utilisé la méthode dite « d'étagage », très proche de la procédure CosCau utilisée ici (Veneziano et Hudelot, 2005, 2006). Dans cette étude, nous montrons que les mêmes types de progrès peuvent être obtenus en faisant écouter à l'enfant un récit d'histoire. Plus spécifiquement, les gains dans la cohérence globale du récit sont très semblables après les deux conditions. De plus, les progrès observés immédiatement après les interventions ne sont pas passagers, mais résistent, et s'améliorent même dans certains cas, après une semaine. Ce résultat indique que les enfants peuvent avoir véritablement changé leur approche au récit d'histoire²⁰. Les résultats, à confirmer ultérieurement par d'autres études, laissent entrevoir la possibilité que le niveau de cohérence atteint tout de suite après l'intervention (dans le deuxième récit), est mieux maintenu après une semaine chez les enfants qui ont eu une conversation avec l'expérimentateur (CosCau) que chez les enfants qui ont entendu un modèle d'histoire (Mod).

Aucun progrès n'est par contre observé chez les enfants du groupe contrôle, où les enfants ont raconté le deuxième récit après un jeu de « mémoire », mettant ainsi en évidence l'effet spécifique des procédures d'intervention par rapport à la simple répétition du récit. Étant donné l'importance de développer les capacités narratives des enfants qui sont, comme indiqué dans l'introduction, liées à la réussite de l'enfant dans d'autres domaines, ces résultats sur l'effet positif de ces procédures d'intervention sont très prometteurs et ouvrent la voie à des applications concrètes sur le terrain.

Comment expliquer les progrès conséquents aux interventions et leur stabilité dans le temps? *L'histoire de la pierre* demande non seulement la capacité d'attribuer une croyance de

²⁰ Dans une étude dont les analyses sont en cours, après avoir raconté l'histoire de la pierre, avant et après la procédure d'intervention CosCau, les enfants racontent une autre histoire dont la structure est proche de celle de la pierre de manière à mieux voir si des effets de généralisation sont présents.

deuxième degré à un personnage (c'est-à-dire à propos des intentions de quelqu'un), mais demande aussi la capacité d'entretenir une double représentation de la même réalité, qui suppose une théorie relativiste et « interprétative » de l'esprit et qui est acquise plus tardivement (Chandler et Carpendale, 1998; Lalonde et Chandler, 2002). On peut supposer que ces jeunes enfants, qui ne maîtrisent pas encore complètement la théorie de l'esprit de ce niveau, puissent être aidés par les procédures d'intervention. La procédure CosCau segmente les événements tout en focalisant l'attention de l'enfant sur les raisons et les causes de ces mêmes événements, segmentation qui peut faciliter une meilleure compréhension de l'histoire et en faciliter la restitution d'un prochain récit produit sous forme de monologue. Le fait que, dans l'étude de Eaton *et al.* (1999), de tout jeunes enfants aient pu faire appel aux états internes et mentaux des personnages dans un but explicatif à la suite des questions portant sur les causes des événements et sur les états d'âme des personnages, va dans ce sens. Toutefois, les effets de cette procédure sont moins puissants, étant donné que les questions portaient directement sur les états mentaux et l'enfant n'était confronté ni à la complexité d'un récit produit sous forme de monologue, ni à la difficulté de rendre compte de la double représentation d'une même réalité, comme c'est le cas dans cette étude. En effet, dans la procédure CosCau, comme dans celle d'étagage dans d'autres études, ni les états internes des personnages, ni la double perspective sur les événements n'a fait l'objet de questionnement. C'est simplement en demandant les raisons des actions et les causes des événements qu'on obtient une mise en langage centrée davantage sur les aspects mentalistes.

Il est intéressant de noter que si les questions sur les causes offrent une aide à l'enfant pour aller vers une approche plus évaluative de la narration, cette aide n'est pas donnée directement par les réponses que les enfants donnent aux questions de l'expérimentateur. En effet, nos résultats montrent que la nature plus ou moins évaluative du deuxième récit n'est pas liée au fait d'avoir répondu adéquatement aux questions posées lors de la procédure d'intervention CosCau. C'est probablement la réflexion plus générale sollicitée par la recherche des causes qui est plus importante que le fait de les trouver ou de les exprimer explicitement. Ainsi, la procédure semble permettre à l'enfant d'aller au delà d'une simple mise en relation entre « notions et signes » (Bruner et Hickmann, 1983), ou du fait de réaliser ensemble ce que l'enfant n'aurait pas pu accomplir tout seul, mais semble fonctionner plutôt comme un catalyseur de compétences obstruées dans leur manifestation par des contraintes de fonctionnement variées.

La procédure où l'enfant écoute un modèle de l'histoire a d'autres avantages et peut aussi être considérée comme facilitatrice pour l'enfant, étant donné qu'elle présente tous les éléments de l'histoire dans une forme « prête à l'emploi ». De plus, par le fait de mettre directement en langage les relations explicatives, on aurait même pu supposer que le modèle d'histoire pouvait avoir des effets plus importants que la procédure CosCau qui se borne à poser des questions sur ces relations. Même si, sur certaines mesures, il semble y avoir un léger avantage pour le groupe Mod, aucune des différences ne s'avère ici significative, mais cette possibilité n'est pas à écarter et doit être investiguée ultérieurement dans d'autres études impliquant un plus grand nombre de sujets. Comme mentionné plus haut, il y a aussi des indications qui donneraient un avantage à la procédure CosCau à long terme. À nouveau, seulement des études ultérieures pourront mieux clarifier cette question. Il se pourrait aussi que l'effet le plus positif puisse être obtenu par une combinaison de ces deux procédures, possibilité qui reste complètement ouverte à l'investigation.

5. Conclusion

La narration produite sous forme de monologue est une activité complexe qui demande la maîtrise et l'intégration de plusieurs compétences en même temps. Les deux procédures d'intervention utilisées ici réduisent la charge cognitive nécessaire pour faire face à ces multiples exigences, ce qui permettrait alors à des compétences émergeantes de faire surface. Toutefois, tous les enfants ne progressent pas de la même manière. Certains enfants semblent avoir plus de difficultés que d'autres à exploiter le potentiel facilitateur des interventions. Cela peut être dû à plusieurs facteurs. Le niveau de maîtrise des notions relatives à la théorie de l'esprit peut en être un. En effet, Veneziano et ses collaborateurs (2009) montrent une certaine relation entre les progrès dans la composante évaluative du deuxième récit et la réussite aux items de théorie de l'esprit de premier degré. Un autre facteur peut être la compréhension que les enfants ont du récit indépendamment de leur capacité d'exprimer cette compréhension, autant dans le premier récit que dans les réponses aux questions lors de la procédure CosCau. Nos analyses ne montrent pas de relation entre la compréhension manifestée langagièrement lors du questionnement de la part de l'expérimentateur et les explications fournies lors du deuxième récit. Toutefois cette relation, au lieu d'être ponctuelle, comme nous l'avons regardée ici, pourrait être plus globale et le type de compréhension dégagé de la séquence

conversationnelle dans son ensemble pourrait néanmoins corréler avec les scores de cohérence globale du deuxième récit ou prédire les enfants qui progressent ultérieurement après une semaine.

Toutefois, il se peut aussi que le niveau de développement cognitif de l'enfant pose des limites aux changements dans l'approche au récit et à ce qu'on peut obtenir par des interventions externes. Autant la notion piagétienne de schème (Piaget, 1975) que le concept vygotskien d'internalisation (Vygotski, 1985), impliquent que tout progrès requiert une réorganisation cognitive et ne peut pas s'effectuer par simple copie allant directement d'un modèle externe à une représentation intérieure (Symons, 2004).

Dans tous les cas, les études montrant des effets positifs à la suite des procédures d'intervention nous interpellent pour que toute évaluation des compétences soit examinée de différentes façons avant de tirer des conclusions sur les compétences effectives et les limites dans ses compétences des jeunes enfants. Et, de manière encore plus fondamentale, ils nous incitent à poursuivre les études de manière à pouvoir appliquer au mieux ces méthodes sur le terrain et de permettre aux enfants d'en tirer les profits qui peuvent découler d'un fonctionnement plus complexe de l'activité narrative.

6. Références

Aksu-Koç, A., & Tekdemir, G. (2004). Interplay between narrativity and mindreading: A comparison between Turkish and English. Dans S. Strömqvist & L. Verhoeven (dir.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspective* (pp. 307-327). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bamberg, M. (1994). Development of linguistic forms: German. Dans R. A. Berman & D. I. Slobin (dir.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 189-238). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18(3), 689-710.

Berman, R.A. (1995). Narrative competence and storytelling performance: How children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 5 (4), 285-313.

Berman, R. (2004). The role of context in developing narrative abilities. Dans S. Strömqvist &

L. Verhoeven (dir.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives* (pp. 261-281). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Berman, R., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bokus, B. (2004). Inter-mind phenomena in child narrative discourse. *Pragmatics*, 14(4), 391-408.

Britsch, S. (1992). *The development of 'story' within the culture of preschool*. Berkeley: University of California.

Bruner, J. S., & Hickmann, M. (1983). La conscience, la parole et la 'zone proximale' : Réflexions sur la théorie de Vygotsky. Dans M. Deleau (dir.), *Le développement de l'enfant: savoir faire et savoir dire* (pp. 281-292). Paris : Presses Universitaires de France.

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. Dans A. Tryphon & J. Vonèche (dir.), *Working with Piaget: In memoriam – Bärbel Inhelder* (pp. 39-63). Hove, East Sussex: Psychology Press.

Chandler, M. J., & Carpendale, J. I. M. (1998). Inching toward a mature theory of mind. Dans M. Ferrari & R. J. Sternberg (dir.), *Self-awareness: Its nature and development* (pp. 148-190). New York: The Guilford Press.

Charman, T., & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language, and narrative discourse: An experimental study. *Current Psychology of Cognition*, 17(2), 245-271.

Cooper, P. J., Collins, R., & Saxby, M. (1992). *The power of story*. Melbourne: MacMillan.

Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.

Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E., & Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 465-481.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *Young Children*, 57(2), 10-18.

Dobson, S. (2005). Narrative competence and the enhancement of literacy. Some theoretical reflections. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 1(2), 1-14.

Eaton, J. H., Collis, G. N., & Lewis, V. A. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699-720.

Eisenberg, A. R., & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149-170.

Franco, F. (2001). Toddler's pointing when joint attention is obstructed. *First Language*, 21, 289-322.

Furnari, E. (1980). *Esconde-esconde para crianças de 3 a 5 anos*. Atica: Brésil.

Gauthier, I. (2008). Persuader avant trois ans : emploi de la conduite justificative par la dyade mère-enfant au sein de la requête. Dans C. Hudelot, A. Salazar Orvig, & E. Veneziano (dir.) *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*. Paris, Louvain : Peeters.

Kemper, S. (1984). Narrative skills. Dans S.A. Kuczaj II (dir.), *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(2), 49-56.

Küntay, A. C., & Nakamura, K. (2004). Linguistic strategies serving evaluative functions: A comparison between Japanese and Turkish narratives. Dans S. Strömqvist & L. Verhoeven (dir.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspective*, (pp. 329-358). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (2002). Children's understanding of interpretation. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 163-198.

Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language & Literacy*, 9(2), 177-211.

Mallan, K. (1991). *Children as storytellers*. Newtown, Sydney: PETA

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.

Nicolopoulou, A., Scales, B., & Weintramb, J. (1994). Gender differences and symbolic imagination in the stories of four-year-olds. Dans A. Dyson & C. Genishi (dir.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (pp. 102-123). Illinois: National

Council of Teachers of English.

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy. The technology of the word*. Florence: Routledge.

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.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : PUF.

Raines, S., & Isbell, R. (1994). *Stories: Children's literature in early education*. Albany, NY: Delmar.

Repacholi B. M., & Gopnik A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21.

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. Dans K. E. Nelson (dir.), *Children's language*, (Vol. 4, pp. 1-28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schlesinger, I. M., Keren-Portnoy, T., & Parush, T. (2001). *The structure of arguments*. Amsterdam: Benjamins.

Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Strömqvist, S., & Verhoeven. L. (2004). Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Symons, D. K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 24, 159-188.

Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer. *Revue Parole*, 9/10, 1-28.

Veneziano, E. (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans: De l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la « théorie de l'esprit » en action. *Enfance*, 54, 241-257.

Veneziano, E. (2005). Vers l'attention conjointe dans « *l'ailleurs* » et la prise en compte du mental d'autrui : une convergence de développements cognitifs, sociaux et langagiers. *Cahiers du Service de la Recherche en Education du Canton de Genève*, 11, 303-318.

Veneziano, E. (2008). L'émergence des explications de type « pourquoi » dans l'interaction naturelle mère-enfant avec attention particulière aux situations conflictuelles : méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition. Dans C. Hudelot, A. Salazar Orvig & E. Veneziano (dir.), *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*. Paris, Louvain : Peeters.

Veneziano, E., Albert, L., & Martin, S. (2009). Learning to tell a story of false belief: A study of French-speaking children. Dans J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura & S. Özçaliskan (dir.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 277-289). New York: Psychology Press.

Veneziano, E., & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théories de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication. Dans J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (dir.), *Pragmatique et psychologie* (pp. 215-236). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

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). États 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(2), 119-140.

Veneziano, E., Hudelot, C., Albert, L., & Veyrier, C. (2008, juillet). Conversation as a way to improve 5- to 10-year-old children's stories. Paper presented at the *XI International Congress For The Study Of Child Language (IASCL)*: Edinburgh, Scotland.

Veneziano, E., & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: The appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22, 557-581.

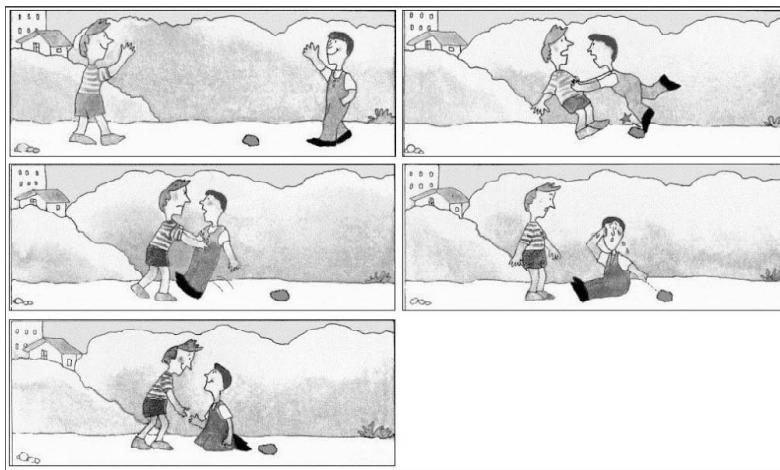
Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child*

Development, 68, 848-872.

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



Furnari, E. (1980). Esconde-esconde para crianças de 3 a 5 años. Atica: Brésil.

Annexe 2

Histoire « Modèle »

Deux copains se disent bonjour de loin. Le garçon à la salopette va vers le garçon au short mais, comme il ne voit pas qu'il y a une pierre par terre, il trébuche sur la pierre et comme ça il pousse le copain. Le garçon avec le short croit alors que son copain a fait exprès de le pousser et il repousse le copain. Le copain avec la salopette tombe par terre et pleure. Il se dit que son ami doit avoir pensé qu'il avait fait exprès de le pousser.

Alors il lui montre la pierre derrière et lui dit que c'était à cause de la pierre qu'il l'avait poussé au tout début. Le copain avec le short comprend qu'il s'était trompé; il aide alors son copain à se relever et ils redeviennent amis.