

Quelles relations entre l'émergence du langage et le développement des théories de l'esprit ?

Evelyne Thommen

Résumé

Cet article tente de répondre à la question de savoir comment les enfants découvrent qu'il existe des pensées, des croyances, des désirs à l'origine des actes de leurs semblables et comment ce développement se déroule en lien avec l'émergence du langage. Les précurseurs à la théorie de l'esprit sont présentés dans un premier temps. Une deuxième partie décrit les grandes étapes de l'acquisition des théories de l'esprit. Finalement, la comparaison du développement typique à celui des enfants atteints de surdité n'ayant pas bénéficié de communication langagière durant leurs premières années permettra de discuter du rôle du langage dans ce développement. Les occasions de conversation comme les capacités langagières sont ainsi fortement associées au développement des théories de l'esprit.

Mots clés : théorie de l'esprit, surdité, conversation, développement du langage.

Relationships between the emergence of language and the development of the theory of mind

Abstract

This paper attempts to understand how children discover the existence of thoughts, beliefs, desires which lie behind the actions of others, and how this development unfolds in relationship with language acquisition. In the first part of the article, the pioneers of the theory of mind are presented. A second part describes the main stages of the acquisition of theories of mind. Finally, a comparison of standard development with the development of deaf children who did not benefit from sign language in the early years of life lays the groundwork for a discussion on the role of language in this development. Opportunities for conversation as well as language skills are strongly associated with the development of theories of mind.

Key Words : theory of mind, deafness, conversation, language acquisition.

Evelyne THOMMEN

Docteure en psychologie

Professeur

Haute école de travail social et de la santé -

EESP - et Université de Fribourg

EESP, 14, Chemin des Abeilles

CH 1010 Lausanne

Suisse

Courriel : ethommen@eesp.ch

Cet article tente de répondre à la question de savoir comment les enfants découvrent qu'il existe des pensées, des croyances, des désirs derrière les actes de leurs semblables et comment ce développement se relie à l'émergence du langage. Il s'agit d'analyser comment l'enfant construit des théories de l'esprit, c'est-à-dire des théories sur les phénomènes mentaux (Thommen, 2001 ; Thommen, 2007a et b ; Thommen & Rimbart, 2005). Le développement des théories de l'esprit est le développement d'opérations cognitives qui portent sur les représentations. Or, les représentations ne sont possibles qu'avec la présence d'un système sémiotique tel qu'il est offert par le langage. Nous verrons dans les lignes qui suivent l'importance de ces relations entre le langage et la théorie de l'esprit.

Dans un premier temps, l'article examinera les données de la recherche sur les précurseurs à la théorie de l'esprit qui se mettent en place dans la communication avant le langage : attention conjointe et compréhension des intentions d'autrui.

Dans un deuxième temps, nous présenterons les grandes lignes du développement des théories de l'esprit entre deux et sept ans.

Finalement, le débat sur la relation entre le langage et la théorie de l'esprit sera discuté par les recherches qui mettent en relation le niveau de développement langagier et les réussites aux épreuves de la théorie de l'esprit : comparaison avec les personnes atteintes de surdité et influence du niveau de langage de l'enfant.

◆ Les précurseurs à la théorie de l'esprit

Le partage de la référence

Pour partager un système de signes il faut avoir une référence à communiquer à autrui, un contenu à transmettre. Plusieurs recherches sont à cet égard

révélatrices de la construction dans l'interaction des parents avec leurs enfants d'une référence commune. Elles portent sur le partage de l'attention visuelle (regarder ensemble au même endroit) et les conduites de pointage.

Scaife et Bruner (1975) sont à l'origine des recherches sur l'attention conjointe ou l'attention partagée. Il s'agit, dans l'interaction, du moment où l'adulte, ayant capté l'attention de l'enfant (ils se regardent réciproquement), regarde rapidement dans une autre direction, essayant d'attirer son attention vers un autre point de vue sur un objet particulier, associant la parole au geste (« *regarde, regarde la jolie pomme* »). Dès l'âge de six mois, l'enfant tourne la tête vers la partie de la pièce où la mère a regardé, mais cette attention visuelle est limitée aux cibles uniques se trouvant dans le champ visuel de l'enfant (Butterworth, 1991). Par contre, à douze mois, l'enfant est capable de localiser la cible correctement en se basant uniquement sur le déplacement angulaire de la tête de la mère et ses mouvements de ses yeux. Butterworth (1991) nomme cette nouvelle capacité « mécanisme géométrique » car il est nécessaire d'extrapoler une ligne invisible entre la mère et la cible de son regard, du point de vue de l'enfant. Néanmoins, à cet âge, l'enfant ne cherche toujours pas des yeux une cible derrière lui. Il en sera capable à dix-huit mois, pour autant qu'il n'y ait pas d'autres cibles attractives pendant la rotation de la tête de l'enfant. Le mécanisme géométrique s'affine également, montrant à quel point l'enfant de deux ans est capable de retrouver la cible regardée par la mère, même si cette cible est très proche d'une autre.

D'autres conduites sont associées à ce développement, le pointage, notamment, débute vers l'âge de douze mois. D'après Vygotksy (cité par Guidetti, 2003), les premiers gestes de pointage ne sont en fait que la tentative infructueuse de l'enfant pour attraper un objet. Celui-ci tend la main en direction de l'objet qui est trop loin. L'adulte présent interprètera ce geste comme une demande et donnera l'objet à l'enfant. C'est l'adulte qui qualifie le geste de l'enfant et le signifie comme une demande. La tentative est donc transformée en demande par l'adulte. L'enfant découvre ainsi que ce n'est pas l'objet qui réagit à sa tentative mais une personne !

On parle de pointage assertif (Guidetti, 2003) pour rendre compte de ce mode de désignation qui fait entrer un objet comme référent de la communication. On note que le pointage exprime très régulièrement une demande pour nommer l'objet désigné. Le pointage assertif s'oppose au pointage directif qui est utilisé par l'enfant pour demander qu'on lui donne l'objet pointé. Le pointage directif apparaît vers un an, le pointage assertif environ six mois plus tard. La conduite de pointage se manifeste avec l'index qui pointe, le bras non

tendu et de fréquents mouvements d'yeux de l'objet pointé aux yeux de la personne à laquelle le pointage s'adresse et instaure ce faisant une véritable communication.

Il convient de noter ici l'importance relevée par Baron-Cohen (1998) de l'attention partagée ou conjointe dans le développement des théories de l'esprit. Il s'agit en effet d'une relation triadique entre l'enfant, la personne et l'objet. La présence des échanges visuels en plus du pointage est révélatrice de cette triangulation. Il s'agit d'un indice de l'acquisition par l'enfant du partage du sens avec autrui. Cette acquisition des enfants de dix-huit à vingt-quatre mois s'accompagne de nombreuses autres compétences : ils se reconnaissent dans le miroir, ils produisent des phrases à deux mots, ils imitent les actions d'autrui de manière différée, ils progressent dans leurs capacités d'apprendre par imitation et de résoudre des problèmes de causalité. Ils entrent ainsi dans une compréhension d'autrui qui tient compte de l'intentionnalité de manière explicite et peuvent envisager des perspectives visuelles différentes de la leur. Cette compréhension des points de vue a été particulièrement bien montrée par Warneken et Tomasello (2006) à propos de la compréhension des intentions.

Comprendre les intentions d'autrui

Les recherches de Warneken et Tomasello (2006) ont montré les capacités de l'enfant de dix-huit mois à comprendre les intentions d'une personne jusqu'à lui offrir son aide si celle-ci ne parvient pas à atteindre son but. Par exemple, une personne, les bras chargés de livres, s'approche d'une armoire fermée sous les yeux d'un jeune enfant de dix-huit mois. Face à l'armoire, l'adulte fait le geste de vouloir déposer les livres dans l'armoire, sans y parvenir. L'enfant qui assiste à la scène, va ouvrir l'armoire et regarde l'adulte l'air de dire « *tu peux y aller maintenant* » ! Ainsi, sans qu'il soit nécessaire de lui donner une quelconque consigne, l'enfant apporte spontanément son aide à un adulte. Il l'aidera aussi bien en lui apportant un objet inatteignable qu'en écartant un obstacle ou en corrigeant le résultat d'une action ne correspondant pas aux intentions impliquées.

L'enfant interprète l'action d'autrui, lit les intentions et apporte son aide si la personne ne parvient pas à atteindre ses buts. L'enfant aide et coopère spontanément à 18 mois. Ces conduites sont à rapprocher de l'empathie à la détresse d'autrui manifestée par l'enfant de cet âge (Hoffmann, 2001).

Ces quelques données rendent compte de l'importance des interactions avec les personnes avant le début du langage dans l'émergence de ce dernier.

Avec le langage, l'enfant entre dans une nouvelle expérience de communication qui va lui permettre de comprendre les états mentaux d'autrui. Le développement des théories de l'esprit sera résumé dans le point suivant.

◆ Les théories de l'esprit

Les premières compréhensions

La première prise en compte des états internes d'autrui est celle qui relie le résultat de l'action aux désirs de celui qui l'exerce. Il s'agit de concevoir que celui qui cherche quelque chose est content lorsqu'il le trouve et déçu lorsque ce n'est pas le cas. Lorsqu'il ne trouve pas ce qu'il cherche, autrui poursuit son action. Wellman et Wooley (1990) interrogent des enfants à partir de situations de jeu dans lesquelles une poupée (Johnny) cherche un objet (son chien). Trois situations sont présentées : soit Johnny trouve l'objet là où il le cherche, soit il ne trouve rien du tout, soit il trouve autre chose d'intéressant. On demande alors aux enfants : *que va faire Johnny maintenant ? Est-ce qu'il va regarder à l'autre endroit possible ou aller à [destination finale] ? Est-ce que Johnny est content ou est-ce qu'il est triste ?*

Les enfants de deux ans répondent de la manière attendue aux différentes questions, démontrant leur première théorie sur les désirs (« a simple desire psychology », Wellman & Wooley, 1990, p. 255). Nous pouvons la résumer ainsi : on continue de chercher lorsqu'on n'a pas ce que l'on cherche, on est triste si on n'obtient pas ce qui est attendu.

L'étape des quatre ans

Lorsque l'enfant de trois ans est confronté à plusieurs états mentaux combinant le savoir et le croire, il doit se servir d'un raisonnement suffisamment puissant pour admettre qu'autrui peut croire quelque chose que lui sait être faux ou ignorer ce que lui-même sait être le cas. Nous examinerons deux aspects de cette étape développementale : les situations classiques de la *fausse croyance* et les situations d'accès au savoir.

Une procédure classique pour évaluer la compréhension de l'effet des fausses croyances sur les actions a été mise au point par Baron-Cohen, Leslie et Frith (1985). On présente à l'enfant deux poupées, un panier, une boîte et une bille. On s'assure qu'il est familiarisé avec les différents objets, qu'il peut les nommer et sait quelle poupée est Sophie et quelle poupée est Léa. On raconte l'histoire à l'enfant en manipulant les poupées. « *Sophie met sa bille dans son panier avant de partir. Pendant son absence Léa la déplace dans sa boîte. Puis Sophie revient* ». On demande à l'enfant de prédire l'action de

Sophie en répondant par oral ou en pointant aux trois questions suivantes : « Où Sophie va-t-elle chercher sa bille ? » « Où est-ce que la bille se trouve en réalité ? » « Où était la bille au début de l'histoire ? » Les réponses attendues sont donc « dans son panier » pour la première, « dans la boîte » pour la seconde et « dans le panier » pour la troisième. Les enfants de quatre à cinq ans parviennent à différencier les croyances de chacun et à répondre de manière attendue. Les enfants plus jeunes ont tendance à répondre de manière qualifiée de réaliste. Comme ils savent que la bille a été déplacée du panier à la boîte, ils ne parviennent pas à concilier leur savoir à la croyance erronée de la poupée et répondent aux questions comme si tout le monde savait ce que lui-même sait.

On trouve le même type de résultats dans la recherche de Wimmer, Hogrefe et Perner (1988). Ils interrogent alternativement les enfants à propos de leur connaissance ou de celle de leur camarade. Six boîtes sont posées entre les enfants avec différents contenus. Un des enfants regarde ce qu'il y a dans la boîte et l'expérimentateur lui demande : « Est-ce que ton copain sait ce qu'il y a dans la boîte ou est-ce qu'il ne sait pas ? » Ensuite il lui demande : « et toi, est-ce que tu sais ce qu'il y a dans la boîte ? » Les rôles des enfants sont alternés de même que la connaissance du contenu de la boîte. Ainsi une fois sur deux, l'enfant a lui-même vu le contenu de la boîte et l'autre fois, c'est son copain qui l'a vu. L'attribution à l'enfant de la compréhension du savoir pour soi repose sur la cohérence de ses réponses. Il doit répondre *oui* à la question « sais-tu ce qu'il y a dans la boîte » et *non* à la question « ton copain sait-il ce qu'il y a dans la boîte ». En ce qui concerne la réussite de l'attribution du savoir à autrui, ils doivent répondre *non* à la question « sais-tu ce qu'il y a dans la boîte » et *oui* à la question « ton copain sait-il ce qu'il y a dans la boîte ».

Il faut donc que les enfants soient consistants dans leur réponse pour leur attribuer une réussite. Les enfants réussissent précocement à s'attribuer un savoir de manière consistante (vers quatre ans). Les enfants de trois ans ont tendance à considérer que si eux savent, tout le monde sait et si eux ignorent, tout le monde ignore.

Une échelle développementale

Les données présentées jusqu'ici révèlent un développement progressif d'une compréhension des états mentaux. Wellman et Liu (2004) se sont penchés sur la possibilité d'une hiérarchie développementale des tâches et ils ont interrogé des enfants de trois à cinq ans sur cinq tâches classiques de la théorie de l'esprit, leur permettant ainsi de procéder à une *analyse hiérarchique*.

Chaque enfant répond à une série de cinq épreuves (Wellman & Liu, 2004, pp. 538-539).

- La tâche des « désirs divers » (Diverse Desire) : on demande à l'enfant de dire quelle sucrerie il préfère et on lui annonce ensuite que la poupée préfère l'autre sorte de sucrerie présentée. On demande : *quelle sucrerie la poupée va-t-elle prendre ?* (Réponse attendue : *celle que la poupée préfère !*)
- Celle des « croyances diverses » (Diverse Belief) a été présentée au début de ce chapitre, il s'agit de prédire l'action en fonction de ce que l'autre croit (qui est différent de ce que l'enfant croit).
- Celle de l'accès au savoir (Knowledge Access) ressemble à la situation de Wimmer, Hogrefe et Perner (1988) : l'enfant voit le contenu d'une boîte, il doit répondre à la question du savoir de la poupée.
- Celle de la fausse croyance sur le contenu d'un récipient (Contents False Belief) est une recherche du type de celle des smarties, ici le contenu d'une boîte de pansement est remplacé par un autre contenu.
- Celle de la différence entre l'apparence et la réalité d'une émotion (Real-Apparent Emotion) : on raconte une histoire à l'enfant dans laquelle Matt est la victime d'une blague faite par ses copains. Matt ne trouve pas cela drôle du tout, cependant il fait bonne figure, il ne veut pas que cela se voie sur son visage. On pose alors deux questions : de quoi il a l'air (réponse attendue : *il a l'air gai*) *comment il se sent (il est fâché)*.

L'ordre d'acquisition se révèle être celui dans lequel nous avons présenté les tâches. L'échelle développementale confirme l'ordre d'acquisition et de difficulté des tâches des théories de l'esprit, justifiant l'idée d'un développement progressif de plusieurs « théories » successives.

Ainsi, les enfants de trois ans réussissent les deux premières tâches, ceux de quatre ans réussissent les deux tâches supplémentaires de la théorie de l'esprit alors qu'approximativement la moitié des enfants de cinq ans réussit toutes les tâches (Wellman & Liu, 2004, p. 532).

A ce moment de notre argumentation, nous avons une vision du développement de la psychologie naïve de l'enfant jusqu'à six ans qui comprend déjà de nombreux savoirs. Après avoir compris qu'il peut partager l'attention d'autrui à deux ans, il parvient à se décentrer et à coordonner des croyances différentes. L'enfant de trois ans se montre capable de concevoir un début de relativité des points de vue et des croyances. L'étape de son développement vers cinq ans lui permet de raisonner logiquement lorsqu'il doit concilier savoir et croire.

Nous avons vu que cela lui permet d'attribuer à autrui des fausses croyances ou de l'ignorance lorsque lui-même est en situation de connaissance.

Les perfectionnements

Perner et Wimmer (1985) ont étudié la compréhension des croyances qui portent sur les croyances (croyances de deuxième ordre). Le sujet doit anticiper le comportement de John en fonction de l'information que John possède sur ce que John croit être l'information en possession de Mary. L'histoire présentée porte sur la connaissance du lieu de stationnement du marchand de glaces. John et Marie savent que le marchand de glaces est vers l'église mais John ne sait pas que Marie le sait. Il pense qu'elle croit que le marchand est dans le parc. On dit à l'enfant que John veut aller chercher Marie et on lui demande où John va chercher Marie.

La réponse à la question de fausse croyance suppose une attribution de croyance de deuxième ordre. Pour décider du lieu correct vers lequel John va se diriger pour trouver Mary, l'enfant doit lui attribuer la croyance : « *John croit que Mary croit que le marchand de glace est dans le parc donc il va chercher Mary dans le parc* ». La plupart des enfants de six ans attribuent à John la connaissance de la destination réelle de Mary. Cette réponse manifeste une confusion entre deux niveaux de connaissance, celui de la croyance de John sur la croyance de Mary et celui de la croyance de Mary elle-même. Ils réussissent à tenir compte de la fausse croyance de deuxième ordre vers sept ou huit ans.

Différencier "plaisanter" et "mentir"

On trouve une même difficulté des enfants de cinq ou six ans à différencier la plaisanterie du mensonge. L'ironie comprend normalement un partage des connaissances entre le locuteur et celui à qui s'adresse la remarque ironique (ou la plaisanterie). Lorsqu'on dit le contraire de ce qui est, on dit quelque chose de faux. Dans le cas de l'ironie, on dit le faux pour le vrai, mais le savoir partagé sur le monde permet de rétablir le sens figuré. Par contre, dans le cas du mensonge, l'énoncé faux n'est plus de l'ironie puisque les deux locuteurs ne partagent pas la même connaissance sur la réalité évoquée. La différence entre ironie et mensonge porte donc sur les pensées d'ordre deux. Un locuteur ment lorsqu'il dit le contraire du vrai à quelqu'un dont il pense qu'il ne connaît pas la vérité, alors qu'il plaisante lorsqu'il pense que l'autre sait la vérité. La relation entre l'attribution de fausse croyance et la différence entre plaisanterie et mensonge est étudiée par Sullivan, Winner et Hopfield (1995). Les enfants doivent juger à la fin de l'histoire si ce que dit le protagoniste est une plaisanterie ou un mensonge. Dans un cas, il sait que celui à qui il s'adresse connaît les faits, dans

l'autre cas il croit qu'il ne les connaît pas. Comme pour l'attribution d'actions en fonction d'une croyance de deuxième ordre, la différence entre plaisanterie et mensonge est réussie vers sept ans.

Le développement des théories de l'esprit est progressif, des premières attributions d'états mentaux liées au début du langage à la compréhension des croyances de deuxième ordre. Le point suivant discutera des modifications de ce développement en relation à celui du langage en analysant les données sur les enfants atteints de surdité et sur les études de corrélation entre le langage et les théories de l'esprit.

◆ Les relations entre le développement du langage et des théories de l'esprit

Les enfants atteints de surdité

Les recherches sur le développement des enfants atteints de surdité nous apportent de nombreuses considérations sur les facteurs qui favorisent ou a contrario perturbent le développement des théories de l'esprit (Marchetti, Liverta-Sempio & Lecciso, 2006). Les pratiques conversationnelles apportent des références aux émotions, aux états mentaux, aux désirs. Les conversations des parents avec leurs enfants portent sur ces aspects : on demande à l'enfant ce qu'il désire, on lui parle de ce qu'il pense, etc. La limitation des conversations dans le cas de la surdité est donc invoquée comme le facteur qui perturbe le développement de la théorie de l'esprit. C'est en effet un retard de plusieurs années qui est constaté dans ce développement lorsque les enfants acquièrent tardivement un moyen de communication (Peterson & Siegal, 1995). Dans la recherche de Peterson et Siegal (1995) 26 enfants de 8 à 13 ans sont interrogés au moyen de la langue des signes qu'ils ont acquis tardivement, sur la théorie de l'esprit. Les résultats montrent que 65 % des enfants ne parviennent pas à maîtriser la question des fausses croyances telle qu'elle est réussie par les enfants de 4 ou 5 ans.

La comparaison avec les enfants atteints de surdité nous apporte des arguments supplémentaires en faveur de l'importance de l'expérience conversationnelle dans ce développement puisque l'on a pu dissocier les facteurs liés à l'expérience conversationnelle et la surdité en comparant cette fois-ci des enfants sourds signeurs natifs aux enfants sourds signeurs tardifs (Woolfe, Want & Siegal, 2002). En effet, pour les enfants qui maîtrisent la langue des signes depuis le début de leur développement, les échanges avec leur environnement social sont semblables aux échanges d'un enfant qui n'est pas atteint de surdité. Les enfants sourds signeurs natifs ne présentent pas de retard dans la théorie de l'esprit.

Courtin (1999) va même plus loin puisqu'il pose l'hypothèse que la langue des signes pourrait donner un avantage dans la construction des opérations sur les représentations. Selon cet auteur, il y aurait une relation entre la « compréhension de la relativité des perspectives perceptuelles (essentiellement visuelles) et la compréhension des perspectives conceptuelles » (Courtin, 1999, p. 249). Ce qui serait nécessaire pour la construction des théories de l'esprit. C'est pour cette raison qu'il examine la compréhension de la théorie de l'esprit chez des enfants atteints de surdité en comparant des enfants qui possèdent la langue des signes comme langue maternelle à des enfants qui n'en ont pas bénéficié et qui ont acquis un langage plus tardivement. Dans sa recherche, les enfants signeurs natifs présentent une plus grande précocité dans leur compréhension de la théorie de l'esprit que les enfants ordinaires.

Ces données mettent en évidence l'importance de la pratique des échanges sociaux et conversationnels dans l'acquisition des théories de l'esprit. Le point suivant met en évidence les corrélations entre le niveau de langage et les théories de l'esprit.

Les corrélations avec le niveau de langage

Dans une recherche en cours qui porte sur l'évolution des cognitions sociales chez les enfants, nous avons recueilli des données sur le niveau de langage des enfants et sur leurs capacités en théorie de l'esprit (Cartier-Nelles, Thommen, Wiesendanger, Guidoux & Blijd-Hoogewys, 2010). Notre recherche a présenté deux épreuves à 59 enfants âgés de 6 à 9 ans (27 filles et 32 garçons). La première épreuve concerne la théorie de l'esprit (Tom Storybooks de Blijd-Hoogewys, Huyghen, van Geert, Serra, Loth & Minderaa, 2003). On présente aux enfants un livret contenant des petits scénarios qu'il doit interpréter. Le Tom Storybooks contient des items de complexité croissante. Ces derniers portent sur la distinction entre les entités physiques et les entités mentales, la prédiction d'actions et d'émotions en fonction des désirs, la prédiction d'actions et d'émotions en fonction des croyances, la compréhension des relations entre les perceptions et les savoirs. Plusieurs thématiques de la théorie de l'esprit sont ainsi explorées. La deuxième épreuve est une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique, l'E.CO.S.SE (Lecoq, 1996). Épreuve bien connue des orthophonistes, elle demande à l'enfant de mettre en correspondance un énoncé qui lui est donné avec une image à choisir parmi quatre possibilités (par exemple, l'énoncé : « *le chien n'est pas assis* » doit être mis en correspondance avec une image à choisir parmi 4 possibilités).

Nos résultats montrent une corrélation significative entre les deux épreuves (corrélations de .43 sur les résultats totaux et de .49 pour la sous-échelle sur

les croyances). Cette corrélation est significative également si l'on contrôle la variable « âge ».

Le niveau de compréhension syntaxico-sémantique est donc en relation avec la compétence à comprendre les théories de l'esprit. Il faut cependant nuancer ce résultat par le fait que l'épreuve de la théorie de l'esprit dont nous nous servons est très langagière : des histoires racontées à l'aide de vignettes dont il est nécessaire de comprendre la syntaxe et la sémantique pour inférer les réponses aux questions posées. Il reste néanmoins un effet significatif entre les capacités langagières et la théorie de l'esprit, c'est pour les items sur les croyances que la corrélation est la plus élevée.

◆ Conclusion

Le développement des théories de l'esprit de l'enfant se réalise en étroite relation à son développement cognitif en général et à ses interactions sociales et langagières avec autrui en particulier. Ainsi, de nombreuses compétences de communication (attention conjointe, pointage) sont comme des pré-requis à l'acquisition des théories de l'esprit comme le sont les compétences langagières de l'enfant et surtout ses pratiques de conversation. Cet ensemble de compétences qui précède la compréhension des états mentaux et des intentions par les enfants est manifestement nécessaire à ce développement. Ce développement peut se trouver perturbé par des déficiences. C'est le cas pour les enfants sourds qui ne bénéficient pas d'une langue des signes pour développer leur communication langagière avant trois ans ; c'est le cas également des enfants atteints d'autisme qui présentent des déficiences dans les processus de l'attention conjointe et ensuite dans la compréhension des états mentaux d'autrui (Baron-Cohen, 1998).

Ces données sont révélatrices de l'importance du développement d'une communication efficace dans les trois premières années de la vie. L'intervention auprès des enfants qui présentent un retard de développement du langage devrait être plus précoce afin de prévenir les conséquences sur le développement d'un manque de partage de contenu par le langage. De même, on devrait développer les pratiques conversationnelles chez les jeunes enfants en garderie. L'exercice de l'attention conjointe et donc du partage de la référence, l'augmentation du lexique sur les états mentaux, la compréhension des scénarios sociaux sont autant d'aspects favorables au développement des théories de l'esprit. Plusieurs recherches longitudinales ont en effet montré les conséquences des pratiques langagières des mères sur le développement des théories de l'esprit (Charman, Baron-Cohen, Swettenham, Baird, Cox, & Drew, 2000 ; Ruffman, Slade & Crowe, 2002).

Les relations entre le développement du langage et celui des théories de l'esprit sont donc étroites. Elles suggèrent à la fois une intervention précoce en cas de déficience et un encouragement au développement de pratiques discursives pour les jeunes enfants en général.

REFERENCES

BARON-COHEN, S. (1998). *La cécité mentale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., & FRITH, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.

BLIJD-HOOGEWYNS, E.M.A., HUYGHEN, A.-M. N., van GEERT, P. L. C., SERRA, M., LOTH, F.L., & MINDERAA, R. (2003). Het ToM Takenboek : constructie en normering van een instrument voor het meten van 'theory of mind' bij jonge kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden*, 58 (2), 19-33. (traduction anglaise : www.inn.nl/~vangeert/TOM%20files/webmaterial_tom.pdf)

BUTTERWORTH, G. (1991). The ontogeny and philogeny of joint visual attention. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind : Evolution, development, and simulation of everyday mind-reading* (pp. 223-232). Oxford : Basil Blackwell.

CARTIER-NELLES B., THOMMEN E., WIESENDANGER S., GUIDOUX, A. & BLIJD-HOOGEWYNS, E. (2010). *Theory of mind evaluated by ToM Storybooks in children with Autistic Spectrum Disorders : a longitudinal study*. International Meeting for Autism Research. Meeting of the INSAR, USA, Philadelphia. (20-22 May 2010).

CHARMAN, T., BARON-COHEN, S., SWETTENHAM, J., BAIRD, G., COX, A., & DREW, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498.

COURTIN, C. (1999). Le cas des théories de l'esprit chez les enfants sourds : l'impact de la langue des signes. *Enfance*, 3, 248-257.

GUIDETTI, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement*. Paris : Belin.

HOFFMANN, M. L. (2001) *Empathy and moral development : implications for caring and justice*. Cambridge : Cambridge University Press.

LECOQ, P. (1996). *L'ÉCO.S.E - Une épreuve de Compréhension Syntactico-Sémantique*. Paris : Presses Universitaires Du Septentrion.

MARCHETTI, A., LIVERTA-SEMPIO, O., & LECCISO, F. (2006). The silent understanding of the mind. In Antonietti, A., Liverta-Sempio, O., & Marchetti, A. (Eds.), *Theory of Mind and Language in Developmental Contexts* (pp. 121-146). New-York : Springer.

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.

PETERSON, C. C., & SIEGAL, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459-474.

RUFFMAN, T., SLADE, L., & CROWE, E. (2002). The Relation between Children's and Mothers' Mental State Language and Theory-of-Mind Understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.

SCAIFE, M., & BRUNER, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.

SULLIVAN, K., WINNER, E., & HOPFIELD, N. (1995). How children tell a lie from a joke : The role of second-order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 191-204.

THOMMEN, E. (2001). *L'enfant face à autrui*. Paris : Armand Colin.

THOMMEN, E. (2007a). Le développement des théories de l'esprit. In A. Blaye & P. Lemaire (Eds.) *Le développement cognitif de l'enfant* (pp. 65-94). Bruxelles : De Boeck.

THOMMEN, E. (2007b). L'enfant et les phénomènes mentaux : les théories de l'esprit. *Langage & pratiques*, No 39, 9-19.

THOMMEN, E., & RIMBERT, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris : Belin.

WARNEKEN, F., & TOMASELLO, M. (2006). Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301-1303.

WELLMAN, H. M., & LIU, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development* 75, 523-541.

WELLMAN, H. M., & WOOLLEY, J. D. (1990). From simple desire to ordinary beliefs : The early development of every day psychology. *Cognition*, 35, 245-275.

WIMMER, H., HOGREFE, G. J. & PERNER, J. (1988). Children's understanding of informational access as a source of knowledge. *Child Development*, 59, 386-396.

WOOLFE, T., WANT, S. C., & SIEGAL, M. (2002). Signposts to development : Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73, 768-778.