

L'enfant et les phénomènes mentaux: les théories de l'esprit

Evelyne Thommen

Résumé

Lorsque l'enfant se met à communiquer langagièrement avec autrui, il active de fait un partage de sa subjectivité avec celle d'autrui. Le langage permet d'accéder à ce que pense autrui et de rendre public ce que l'on pense. La question qui va nous occuper dans cet article est la manière dont l'enfant construit une compréhension de la nature des phénomènes mentaux comme les croyances, les savoirs ou les intentions. Les théories de l'esprit acquises par les enfants renvoient à leur capacité à dissocier leurs croyances de celles d'autrui et de la réalité. Cela leur permet d'admettre qu'autrui peut savoir quelque chose qu'ils ignorent et qu'autrui peut agir en fonction d'une croyance contraire à la réalité. Dès l'âge de cinq ans, l'enfant devient capable de raisonner sur les états mentaux puis de distinguer les états mentaux qui correspondent aux verbes mentaux du langage. Dans un premier temps, l'article présente les données de la recherche sur le développement des théories de l'esprit, puis il les met en relation avec le développement de la production et de la compréhension des verbes mentaux.

1. La théorie de l'esprit

Comment les enfants découvrent-ils qu'il y a des pensées, des croyances, des désirs derrière les actes de leurs semblables? Comment l'enfant construit-il des théories de l'esprit¹, c'est-à-dire des théories sur les phénomènes mentaux?

¹ Le terme «théorie de l'esprit» vient de l'expression anglaise «theory of mind» qui veut dire théorie sur le mental ou les phénomènes mentaux selon notre terminologie. Nous le mettons au pluriel (les théories de l'esprit) car les enfants développent des théories successives sur le mental.

C'est un processus de décentration qui débute par la prise en considération de la perspective visuelle d'autrui pour aller vers la capacité complexe qui lui permet de raisonner sur les intentions de deuxième ordre² comme celles qui sont à l'oeuvre dans le mensonge. Les recherches sur le développement de théories de l'esprit des enfants ont connu un essor considérable ces 25 dernières années (pour une synthèse voir Astington, 1999; Melot & Nadel, 1999; Thommen, 2001; Thommen & Rimbert, 2005 et Thommen, sous presse). Les quelques lignes qui suivent présentent les moments clés de ce développement.

1.1. Prédire les actions d'autrui en fonction de ses croyances

Lorsque nous tentons de comprendre les actions d'autrui, il nous arrive souvent d'expliquer une action non pertinente en attribuant à autrui une fausse croyance: «ah! il ne savait pas que...». Pour l'enfant, il est complexe d'envisager qu'il existe des croyances qui peuvent différer de ce que lui-même sait de la réalité. Les premières recherches sur les théories de l'esprit portaient sur la compréhension de ces fausses croyances. Dans la recherche originale de Wimmer et Perner (1983), on raconte une histoire à l'enfant au moyen de poupées et d'objets symboliques. Dans cette histoire, Maxi laisse un chocolat dans une armoire et s'en va jouer dehors. Pendant son absence, sa maman prend le chocolat pour confectionner un gâteau et range ce qu'il en reste dans une autre armoire. Maxi revient à la maison et il a envie de manger un morceau de chocolat. On pose alors la question test à l'enfant: «où est-ce que Maxi va chercher son chocolat?». La réponse attendue est bien sûr d'indiquer l'armoire dans laquelle Maxi avait laissé le chocolat. Pour répondre de la sorte, l'enfant doit combiner deux croyances: la vraie qui est la sienne et la fausse qui est celle de Maxi. Ce n'est plus chacun sa croyance, mais une combinaison de «croyance pour autrui» et «savoir pour soi». Le piège est grand pour les enfants de trois ou quatre ans: ils répondent en fonction de la réalité et de leur savoir: Maxi va chercher le chocolat dans l'armoire où il est réellement (celle où l'a rangé la maman). Par contre, dès cinq ans, les enfants prédisent l'action qui correspond à la croyance de Maxi.

Cette première recherche montre que l'enfant de cinq ans acquiert une théorie de l'esprit élémentaire qui consiste à envisager une des propriétés les plus

² Les intentions de deuxième ordre sont les intentions qui intègrent les savoirs ou intentions d'une deuxième personne.

simples de l'esprit: penser à quelque chose d'absent et/ou de faux. Cela permet à l'enfant de réaliser qu'en pensée, plusieurs états différents du monde peuvent coexister et qu'à ce titre, la pensée est différente de la réalité. Il existe de nombreuses variantes de cette recherche originale (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). L'une d'elles est celle de la boîte de Smarties (Perner, Leekam & Wimmer, 1987). Deux enfants sont invités à participer à l'expérience. Un des enfants attend son tour derrière la porte pendant que l'autre est confronté à une boîte de Smarties dans laquelle tout lui laisse penser que se trouvent les fameux chocolats. Mais, au vu du contenu, à sa surprise, il constate qu'il s'agit d'un crayon. On referme alors la boîte. On dit à l'enfant que son copain va venir dans la salle et on lui demande: «qu'est-ce que tu crois, [le nom du copain], qu'est-ce qu'il va penser qu'il y a dans la boîte?». A trois ans, les enfants lui attribuent leur connaissance actuelle, c'est-à-dire la présence du crayon dans la boîte. A cinq ans, ils lui attribuent la croyance erronée qu'ils avaient au début de l'expérience. On peut aussi jouer à tromper les attentes d'autrui avec une boîte qui renferme autre chose que ce qui est attendu (Sodian, Hülsker & Thörner, 1999; Sullivan & Winner, 1993). A trois ans, les enfants découvrent l'idée de faire une farce ou tromper autrui. Mais leur compréhension de la tromperie est très partielle. Sodian, Hülsker & Thörner (1999) ont montré que les enfants attribuent la fausse croyance liée à la tromperie même lorsque le protagoniste que l'on veut tromper a assisté à toute la scène!

1.2. Attribuer un savoir à autrui

Après avoir discuté les recherches classiques sur la théorie de l'esprit qui mettent toutes en scène un enfant qui sait l'état du monde (où est caché l'objet, quel est le contenu de la boîte à surprise), face à une poupée qui croit quelque chose de faux, les données de ce paragraphe concernent les processus eux-mêmes, du savoir ou de l'ignorance.

C'est à l'aide de ses cinq sens que l'homme acquiert un savoir sur le monde. Les chercheurs ont interrogé les enfants sur leur capacité à prendre en considération la manière dont on acquiert un savoir. Une étude récente (O'Neil & Chong, 2001) demande aux enfants d'identifier le sens avec lequel ils ont obtenu une information. Pour chaque sens, l'enfant est invité à examiner une question à laquelle il ne peut répondre que par l'usage de l'un des cinq sens. Par exemple, pour le sens de la vue, une balle rouge est dans un sac, il faut regarder pour savoir si la balle est rouge ou verte; pour le goût, il faut goûter l'eau d'un verre pour décider si elle est plate ou sucrée.

Une fois que les enfants ont répondu aux questions (par exemple, pour le goût: «c'est de l'eau sucrée ou de l'eau plate?»), on leur demande d'expliquer comment ils le savent. Les enfants de trois ans ne parviennent pas à identifier la source de leur savoir. A la question: «comment tu le sais?», ils répondent par une affirmation sur le réel: ils goûtent l'eau une deuxième fois et affirment: «mais elle est plate». Ils répondent adéquatement à ces questions vers 4-5 ans.

Une fois que les enfants savent comment ils savent ce qu'ils savent, on peut se demander s'ils parviennent à attribuer à autrui un savoir qu'eux-mêmes ignorent. Wimmer, Hogrefe & Perner (1988) ont construit cette situation de recherche et 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?». Les enfants réussissent à s'attribuer un savoir avant d'en être capable pour autrui, ils maîtrisent la tâche complète à cinq 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.

Avec Rimbart (Rimbart, 2005; Rimbart & Thommen, 2003), nous avons compliqué la tâche de l'enfant en introduisant une situation d'incertitude pour autrui. L'enfant est face à trois boîtes et il peut voir le contenu de deux d'entre elles. En face de lui, la poupée ne voit le contenu que d'une seule boîte. Les boîtes contiennent trois objets qui sont exposés en double exemplaire devant l'enfant. Ce dernier est en situation de savoir (il peut inférer le contenu de la troisième boîte) et la poupée en situation d'incertitude (elle connaît les deux objets qui sont cachés dans les deux boîtes fermées, mais ne sait pas dans laquelle ils sont). On pointe vers une boîte et on demande à l'enfant ce que la poupée pense qu'il y a dans cette boîte. On lui propose les trois alternatives et il doit dire si la poupée pense que l'objet en question se trouve dans la boîte. Les enfants de quatre ans ne

maitrisent pas encore la situation d'incertitude et d'inférence. Ils attribuent à la poupée le savoir du contenu de la boîte qu'elle ignore. Les enfants de cinq ans produisent une erreur révélatrice de la construction de leur compréhension des états mentaux: ils attribuent à la poupée la croyance que l'objet qui est dans la boîte cible est justement celui qui n'y est pas. Il s'agit d'une pseudo nécessité: lorsqu'on ignore, on ne peut pas croire le vrai. Les enfants de six ans attribuent à la poupée l'ensemble des deux possibilités de l'incertitude.

Ces quelques données montrent clairement la construction progressive entre trois et six ans des théories de l'esprit de premier ordre. Elles se poursuivent par la compréhension des croyances de deuxième ordre qui sont à l'oeuvre dans le mensonge ou la plaisanterie.

1.3. Différencier la plaisanterie du mensonge

Lorsqu'on dit le contraire de ce qui est, on dit quelque chose de faux. A ce titre, l'ironie est similaire au mensonge. Ce qui différencie l'ironie du mensonge concerne 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 lorsque qu'il pense que l'autre sait la vérité. Sullivan, Winner & Hopfield (1995) racontent une histoire aux enfants dans laquelle on manipule les états mentaux des protagonistes. Les enfants doivent juger à la fin de l'histoire si ce que dit le protagoniste est une plaisanterie ou un mensonge. Le protagoniste promet à sa grand-mère de ranger sa chambre et ne le fait pas. Pour le mensonge, il affirme avoir rangé sa chambre (il ment) sans savoir que sa grand-mère vient de passer devant la chambre en désordre. Pour la plaisanterie, il passe devant la chambre en désordre avec la grand-mère et affirme également avoir rangé sa chambre (il plaisante). Au cours de l'histoire, on demande à l'enfant si le protagoniste sait que la grand-maman sait qu'il n'a pas rangé sa chambre et à son terme, on lui demande s'il ment ou plaisante.

Nous avons donc pour chaque histoire une question de croyance de deuxième ordre («est-ce qu'il sait que l'autre sait?») et une question sur la conséquence de cette croyance («Simon, il ment ou il plaisante?»). Les résultats montrent la complexité des questions sur les conséquences d'une fausse croyance de deuxième ordre alors que l'attribution de l'ignorance de deuxième ordre est comprise. En effet, près des deux tiers des enfants de six ans attribuent correctement l'ignorance de deuxième ordre («est-ce que X sait que Y sait?»). Par contre, l'inférence de l'intention communicative d'un énoncé faux (plaisanterie ou mensonge) est échouée par la majorité des enfants entre cinq et sept ans (70% d'échec à sept ans).

Ainsi, lorsque l'enfant débute les apprentissages scolaires, il maîtrise quelques éléments de théories de l'esprit étudiées par ailleurs dans leur utilisation des verbes mentaux.

2. Les verbes mentaux

L'analyse du lexique utilisé par les enfants dès leurs premiers mots permet de repérer *l'apparition* de certaines catégories de termes comme les verbes mentaux. Repérer les premières productions de verbes mentaux est une chose, étudier leur compréhension en est une autre; ce sont les deux points de cette partie.

2.1. La production des verbes mentaux

Shatz, Wellman & Silber (1983) analysent le corpus d'un jeune enfant. Ils trouvent ces verbes mentaux dès l'âge de deux ans et quatre mois. L'analyse montre pourtant que ce premier usage ne renvoie pas vraiment à un état mental, il s'agit de l'expression «je ne sais pas» donnée en réponse à une injonction! Dans une analyse portant sur les productions de 10 enfants de la base de données CHILDES, Bartsch & Wellman (1995) tentent de mettre en évidence les usages véritablement mentaux de ces verbes. Par exemple, ils recherchent des usages contrastifs qui opposent un état mental à une réalité observable comme dans l'énoncé: «je pensais qu'il n'y avait plus de biscuits mais en regardant je les ai vus». Ils trouvent de véritables verbes mentaux dès l'âge de trois ans. Bouchand (2000) critique en détail ces résultats d'un usage précoce des verbes se référant aux états mentaux: six enfants sur dix sont des enfants de linguistes et les auteurs comptabilisent des usages contrastifs même lorsqu'ils sont implicites!

L'usage des verbes mentaux invite à se poser une autre question: la capacité de l'enfant de trois ans à se servir de verbes mentaux est-elle la preuve de sa capacité à différencier les entités mentales des entités physiques? La question est d'importance si l'on s'intéresse à la première compréhension de l'aspect représentatif de la pensée. Ortony (1987, cité par Bouchand, 2000) argumente en faveur de l'idée que l'usage des verbes mentaux pourrait aussi bien refléter une différence présent/absent qu'une réelle prise en considération des états mentaux. Au moment de décrire quelque chose d'absent, l'enfant se servirait d'un verbe mental sans forcément comprendre l'état mental particulier signifié par ce verbe. Rien ne permet d'affirmer que les productions de

verbes mentaux par les enfants renvoient aux mêmes concepts, aux mêmes significations que celles de l'adulte.

Il convient donc de tester si les enfants comprennent réellement la sémantique des verbes dont ils pourraient se servir sans en maîtriser toutes les facettes significatives. Nous avons vu dans le point précédent que les enfants de quatre ou cinq ans peuvent encore attribuer un savoir à quelqu'un qui ignore!

2.2. La compréhension des verbes mentaux

Pour analyser la compréhension des verbes mentaux, il convient brièvement de détailler la différence entre la modalité du croire et du savoir. La modalité *croire* ne présuppose pas la vérité de la proposition sur laquelle porte le verbe mental, même si la proposition peut être vraie! Lorsque Jean pense ou croit que *p*, le verbe mental possède un caractère *non-factif*, il ne dit rien de la réalité de *p*. Le verbe «deviner» est lié à la croyance: on devine ce qu'on ne sait pas. La modalité «savoir» suppose la vérité de la proposition. «Savoir» est un verbe dont le caractère est factif, il renvoie à un fait censé être vrai. Normalement, celui qui sait ne dit pas qu'il croit!

Bassano & Champaud (Bassano, 1982; Bassano & Champaud, 1983; Champaud & Bassano, 1983) se penchent sur la compréhension par les enfants de la différence entre *croire* et *savoir* avec l'hypothèse d'une confusion entre les deux chez les enfants de six ou sept ans. Ils présentent aux enfants six poupées avec des ceintures de couleurs différentes. Elles sont posées sur une table avec une boîte devant elles. Certaines boîtes sont fermées, certaines poupées ont les yeux fermés.

La tâche de l'enfant est de désigner la poupée qui peut prononcer un énoncé donné (qui peut dire: «je sais que j'ai une bille»; «je crois que j'ai une bille»; «je sais si j'ai une bille»). Seul l'énoncé «je sais que j'ai une bille» donne lieu à une réponse correcte à 6-7 ans. Par contre, le *croire* n'est pas différencié du *savoir*. Les erreurs des enfants sont significatives de leur conception des états mentaux. En ce qui concerne la modalité *croire*, à la question: qui peut dire: «je crois que j'ai une bille», la majorité (58 %) des enfants de six ans commet l'erreur d'interpréter le *croire* comme un *savoir*: seule la poupée qui voit une bille dans sa boîte ouverte peut dire: «je crois que j'ai une bille». Par ailleurs, 25 % des enfants de six ans commettent une erreur de type réaliste: seules les poupées qui ont une bille peuvent dire: «je crois que j'ai une bille», y compris celle qui a les yeux bandés!

A huit ans, les enfants se montrent capables de différencier *croire* et *savoir*, mais échouent à l'attribution d'un savoir hypothétique du type: «je sais si j'ai une bille».

La sémantique des verbes mentaux n'est pas aussi précoce que la maîtrise des situations de fausses croyances³ pouvaient le laisser penser. On remarque dans la recherche de Bassano & Champaud (1983) de nombreuses confusions à six ans, avec une tendance encore au réalisme, qui ne se manifestait plus dans les expériences précédentes sur ce qu'autrui savait ou non du contenu d'une boîte. Les données de Johnson & Wellman (1980) vont dans le même sens.

Johnson & Wellman (1980) se sont intéressés à la compréhension des verbes «savoir», «se souvenir» et «deviner» par les enfants de quatre à neuf ans. Les enfants sont confrontés à deux boîtes dans lesquelles on cache un objet. On leur demande d'abord de désigner la boîte dans laquelle ils croient que l'objet est caché. Puis, dans un deuxième temps, on ouvre la boîte. Plusieurs situations leur sont proposées. Dans la situation *devinette*, l'enfant ne sait pas où est l'objet caché et la boîte est truquée de telle sorte que l'expérimentateur peut équilibrer les réussites et les échecs. Parfois, l'enfant trouve l'objet dans la boîte sur laquelle il a parié et parfois non. Après le résultat, on lui demande s'il savait, s'il se souvenait ou s'il avait deviné que l'objet se trouvait ou non dans la boîte ouverte.

Les enfants de quatre ans ne maîtrisent pas l'usage des verbes mentaux: lorsqu'ils trouvent l'objet par hasard, ils affirment qu'ils savaient, qu'ils se souvenaient et avaient devinés! Dès cinq ans, les enfants affirment qu'ils devinaient dans les deux cas (qu'ils trouvent ou non l'objet caché), mais ils affirment encore qu'ils se souvenaient et qu'ils savaient, lorsqu'ils trouvent l'objet là où ils croyaient qu'il était. A sept ans, ils affirment correctement qu'ils ne se souvenaient pas dans les deux cas. Cependant, ils donnent encore souvent une réponse différente sur leur état mental selon le résultat (62 % disent qu'ils savaient lorsqu'ils trouvent). Une telle réponse est révélatrice de leur incompréhension de leur état mental au moment de deviner. A neuf ans, les enfants rapportent parfaitement leur état mental au moment de deviner: il ne dépend plus du résultat.

³ A noter l'absurdité de l'énoncé «fausse croyance». Par définition, une croyance n'est ni vraie, ni fausse. En fait, comme l'enfant sait où est le chocolat dans l'histoire de Maxi, il sait que la croyance de Maxi est fausse. Il faudrait plutôt l'énoncer: «une croyance que l'on sait être fausse».

3. Conclusion

Ces quelques données sur l'acquisition des théories de l'esprit montrent la capacité progressive des enfants à se décentrer et à séparer les savoirs des croyances. En combinant les états mentaux actuels et passés, les enfants de neuf ans se préparent à entrer dans le raisonnement abstrait sur les possibles. La compréhension des états mentaux est encore fragile à cinq ans; il est facile de la prendre en défaut. L'enfant qui entre dans les apprentissages scolaires ne croit plus que «ce qu'il sait, tout le monde le sait». Il peut donc envisager qu'il a quelque chose à apprendre d'autrui. Pendant les premières années de l'école primaire, son raisonnement sur les états mentaux est encore fragile: les pensées de deuxième ordre et leurs conséquences sont difficiles à contrôler; la réussite prime souvent sur les antécédents. Si les enfants de six ans peuvent admettre qu'ils peuvent apprendre d'autrui, ce n'est guère avant neuf ans qu'ils peuvent réfléchir objectivement sur leurs propres processus de pensée et ainsi apprendre à apprendre!

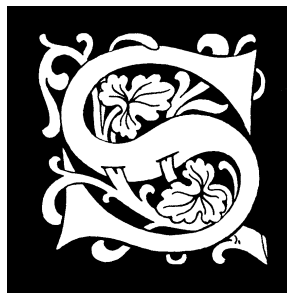
Evelyne THOMMEN est professeure de psychologie. Elle enseigne la psychologie de l'enfant à l'Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg et à l'Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques de Lausanne. Ses recherches portent sur la compréhension de l'intentionnalité par les enfants et sur le développement des enfants atteints d'autisme. Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages sur le développement des connaissances sur autrui.
ethommen@eesp.ch

4. Références

- ASTINGTON, J. W. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée*. Paris: Retz.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M. & FRITH, U. (1985). Does the autistic child have a «theory of mind»? *Cognition*, 21, 37-46.
- BARTSCH, K. & WELLMAN, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- BASSANO, D. (1982). Etudes sur la modalité croire. *Archives de Psychologie*, 50, 165-190.
- BASSANO, D. & CHAMPAUD, C. (1983). L'interprétation d'énoncés modaux de type assertif (...savoir que...) chez l'enfant de 6 à 11 ans. *L'Année Psychologique*, 83, 53-73.
- BOUCHAND, J. (2000). Les verbes mentaux chez les jeunes enfants: bilan et perspectives. *Archives de Psychologie*, 68, 99-122.
- CHAMPAUD, C. & BASSANO, D. (1983). L'interprétation d'énoncés avec "savoir si" chez des enfants de 6 à 11 ans. *Bulletin de Psychologie*, 37, 299-311.
- JOHNSON, C. N. & WELLMAN, H. M. (1980). Children's developing understanding of mental verbs: remember, know, and guess. *Child Development*, 51, 1095-1102.
- MELOT, A.-M. & NADEL, J. (1999). *Comment l'esprit vient aux enfants*, Numéro thématique, *Enfance*, 51, No. 3, Paris: Presses Universitaires de France.
- O'NEIL, D. K. & CHONG, S.C. (2001). Preschool children difficulty understanding the types of information obtained through the five senses. *Child Development*, 72, 803-815.
- PERNER, J., LEEKAM, S. R. & WIMMER, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- RIMBERT, G. (2005). *Le développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant de 4 à 7 ans: articulation des concepts de savoir et de croyance en situation d'incertitude*. Thèse de doctorat. Université de Besançon.
- RIMBERT, G. & THOMMEN, E. (2003). L'ignorance et la croyance dans la théorie de l'esprit. *Archives de Psychologie*, 70, 255-271.
- SHATZ, M., WELLMAN, H.M. & SILBER, S. (1983). The acquisition of mental verbs: a systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301-321.
- SODIAN, B., HÜLSKEN, C. & THÖRMER, C. (1999). La compréhension de la tromperie par les jeunes enfants. *Enfance*, No. 3, 215-224.
- SULLIVAN, K., & WINNER, E. (1993). Three-years-olds' understanding of mental states: the influence of trickery. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 135-148.

- 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. (sous presse). «L'enfant, psychologue naïf: développement des théories de l'esprit», in: A. BLAYE, & P. LEMAIRE, (Eds.). *Le développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck Université.
- THOMMEN, E. & RIMBERT, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris: Belin.
- 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.
- WIMMER, H., HOGREFE, G. J. & PERNER, J. (1988). Children's understanding of informational access as a source of knowledge. *Child Development*, *59*, 386-396.

SOMMAIRE



Présentation

Viviane MONNEY 2

Dossier

Evelyne THOMMEN

L'enfant et les phénomènes mentaux: les théories de l'esprit 9

Jean-Marc COLLETTA

Signaux corporels et acquisition du langage: des relations constantes et étroites 20

Anne SALAZAR ORVIG

Le dialogue à deux ans 34

Geneviève de WECK

L'acquisition des discours à l'âge préscolaire: l'exemple du récit d'expériences
personnelles 44

Michel HUPET

Diagnostic des troubles de la communication chez des enfants
d'âge préscolaire 54

Marc MONFORT, Adoración JUAREZ SANCHEZ

& Isabelle MONFORT JUAREZ

Une approche fonctionnelle de l'intervention langagière 64

Inter-Actions

Irène BAERISWYL-ROUILLER

La guidance interactive: une démarche de soutien des compétences
communicatives chez le jeune enfant 74

Hiéroglyphes

Marie BEDOS

Si on se disait des mots bleus? 86

Notes de lecture 92

Memento

Colloques 97