



HAL
open science

Utilisations du langage et développement de la capacité à maîtriser plusieurs points de vue chez l'enfant

Edy Veneziano

► **To cite this version:**

Edy Veneziano. Utilisations du langage et développement de la capacité à maîtriser plusieurs points de vue chez l'enfant. Colloque International "La pluralité interprétative ", Collège de France, Jun 2008, Paris, France. halshs-00416130

HAL Id: halshs-00416130

<https://shs.hal.science/halshs-00416130>

Submitted on 9 Nov 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les conférences du Collège de France

Edy Veneziano

Utilisations du langage et développement de la capacité à maîtriser plusieurs points de vue chez l'enfant

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le CLEO, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Edy Veneziano, « Utilisations du langage et développement de la capacité à maîtriser plusieurs points de vue chez l'enfant », *Les conférences du Collège de France* [En ligne], La pluralité interprétative, III. Fondements cognitifs, mis en ligne le 24 juin 2010. URL : <http://conferences-cdf.revues.org/225>

DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Collège de France

<http://conferences-cdf.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://conferences-cdf.revues.org/225>

Document généré automatiquement le 02 juillet 2010. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

© Collège de France

Edy Veneziano

Utilisations du langage et développement de la capacité à maîtriser plusieurs points de vue chez l'enfant

When a man wants to murder a tiger, he calls it sport; when a tiger wants to murder him, he calls it ferocity
(George Bernard Shaw).

1. Le développement de la pluralité des points de vue

1.1. Piaget et la période de l'égoïsme intellectuel

- 1 La capacité à prendre en considération une pluralité de points de vue, à relativiser le point de vue propre par rapport aux points de vue d'autrui, est, certes, un indice de progrès et de maturité intellectuelle, et constitue une conquête d'abord développementale. Comme l'avait relevé Piaget, plusieurs comportements indiquent que les enfants entre 2 et 7 ans (environ) ont des difficultés à différencier les perspectives et à prendre en considération le point de vue propre et celui d'autrui *en même temps*. Dans cette période, que Piaget avait caractérisée par le terme d'*égoïsme intellectuel*, les enfants semblent avoir des difficultés à comprendre les relations réciproques. Par exemple, quand on demande à un enfant : « Est-ce que tu as un frère ? », l'enfant, qui a un frère, répond sans aucun problème « oui » et ajoute spontanément : « il s'appelle Jean ». Mais quand on lui demande : « Et Jean, a-t-il un frère ? », l'enfant répond : « Non, on n'est que deux dans la famille. » Au niveau de la représentation consciente et verbale, l'enfant ne se voit pas lui-même à la fois de son propre point de vue et du point de vue de Jean, ou, comme le dit Piaget, ne voit pas la relation « frère » comme une relation réciproque. Dans le même registre, à table, si on compte les personnes autour de la table en oubliant exprès de compter l'enfant, celui-ci se rend fort bien compte qu'il n'a pas été inclus et il proteste : « Et moi ? » Mais si, en revanche, on demande à l'enfant de compter les personnes qui sont autour de la table (peu importe qu'il sache compter juste ou pas), il a tendance à ne pas se compter lui-même. En effet, se compter soi-même implique de se considérer à la fois comme celui qui compte et comme celui qui est compté – chose que l'enfant à cette période a justement des difficultés à faire. Une situation expérimentale utilisée par Piaget et Inhelder¹ pour étudier la capacité de l'enfant à coordonner les perspectives est appelée le test des *Trois montagnes*. L'enfant est placé devant une maquette représentant un paysage dans lequel il y a trois montagnes et doit choisir, parmi dix photos prises de différents points de vue, celle qui correspond à la perspective d'une poupée placée à différents endroits autour de la maquette. L'enfant de 4-5 ans choisit toujours la photo correspondant à ce qu'il voit de son propre point de vue. À partir de 6-7 ans, les enfants savent que la poupée voit autre chose mais ce n'est que progressivement jusqu'à 10-11 ans, qu'ils arrivent à coordonner les représentations spatiales complexes entre l'observateur et les positions relatives des trois montagnes.

1.1.1. La théorie de l'esprit et les fausses croyances

- 2 Dans les dernières trois décennies, des nouveaux paradigmes ont vu le jour dans le cadre de ce qui est connu aujourd'hui comme la « théorie de l'esprit ». Celle-ci explore le développement et les différentes manifestations de la capacité à attribuer des états mentaux, intentions, désirs et connaissances, à soi-même et à autrui, de les voir comme possiblement différents, et d'en tirer les conséquences. Cette capacité, très liée à la possibilité d'avoir une pluralité de points de vue, a été étudiée expérimentalement à travers plusieurs situations, dont deux paradigmes ont été particulièrement utilisés.

- 3 L'un est celui de l'apparence-réalité² où l'enfant, à qui l'on présente une éponge ayant l'apparence d'un caillou, doit pouvoir entretenir deux visions d'un même objet : celle d'un caillou, dont il a l'apparence, et celle d'une éponge, ce qu'il est en effet. L'autre paradigme est connu sous le nom de test de « fausse croyance » ou du « transfert inattendu »³ : l'enfant est ici invité à différencier sa propre connaissance du monde de celle d'un personnage qui ne dispose pas de la même information. Il doit en effet prédire où le personnage (un enfant du nom de Maxi) va chercher un objet (du chocolat) qu'il croit se trouver à un endroit où il n'est pas en réalité (il a été déplacé en son absence). La question qu'on pose à l'enfant est très simple : « Où Maxi va-t-il chercher le chocolat ? » et ne contient nullement des termes se référant à des états mentaux comme « croire » ou « penser ». Jusqu'à l'âge de 4 ans, la plupart des enfants ne semblent pas attribuer à Maxi une croyance différente de la réalité : Maxi cherchera le chocolat là où il se trouve et non là où sa croyance le situe. À partir de 4-5 ans, la plupart des enfants prêtent à Maxi un point de vue sur la localisation du chocolat différent à la fois de celui de l'enfant-sujet et de la réalité, et ils prédisent que Maxi cherchera le chocolat à l'endroit où Maxi l'avait vu et non là où il se trouve.
- 4 Ces résultats nous indiquent que ce n'est pas avant entre 4 et 6-7 ans, selon les situations, que les enfants sont capables d'entretenir une pluralité de points de vue, soit par rapport à eux-mêmes (un objet peut être vu à la fois comme une éponge et comme un caillou) soit par rapport à d'autres personnes (l'enfant sait que le chocolat est dans l'armoire, mais il peut attribuer à Maxi une connaissance différente, cohérente avec les informations à sa disposition).

1.2. Avant et après la réussite aux situations tests

- 5 Les débuts de la prise en compte d'autrui et de la pluralité des points de vue ne datent toutefois pas de cette période. Pendant les quatre premières années, les enfants prennent en considération les désirs, les connaissances et les points de vue d'autrui, mais, au lieu de pouvoir le faire au niveau d'une représentation plus ou moins explicite, ils le font au niveau d'un savoir faire intuitif et implicite.
- 6 Dans l'esprit des scénarios de « fausse croyance », en prenant comme mesure non pas une verbalisation explicite mais le regard, Clements et Perner⁴ ont montré que les enfants de moins de 3 ans regardent au bon endroit en anticipant le retour de Maxi. Autour de 15 mois, ils regardent plus longtemps un acteur recherchant l'objet à un endroit qui va à l'encontre de sa croyance (comme s'ils étaient surpris) plutôt qu'un acteur le recherchant à l'endroit qui est en conformité avec celle-ci⁵.
- 7 D'autres recherches ont montré qu'à 12 mois les bébés peuvent prendre en considération les émotions d'autrui et se comporter en conséquence (*social referencing*). Deux tiers des bébés qui, spontanément, ne passent pas à travers le côté « profond » du dispositif qu'on appelle la Falaise Visuelle (*the Visual Cliff*⁶), traversent si, de l'autre côté de la « falaise », la mère affiche une expression joyeuse, tandis que très peu de bébés traversent si la mère affiche une expression de peur⁷.
- 8 À 18 mois, ils peuvent aussi différencier leurs désirs et préférences propres de ceux d'autrui et se comporter en conformité. Ainsi, quand l'expérimentateur montre qu'il aime les brocolis (une nourriture que l'enfant n'aime pas) et qu'il n'aime pas les biscuits (une nourriture que l'enfant aime), les enfants de 18 mois (mais pas ceux de 14 mois), ayant les deux aliments à leur disposition, donnent à l'expérimentateur (qui demande « encore ») des brocolis et non des biscuits⁸. Autour de 2 ans, ce sont aussi les connaissances d'autrui qui sont prises en compte et affectent le comportement de l'enfant. Ainsi, quand un objet a été caché pendant que la mère était absente de la pièce, les enfants utilisent pour le lui réclamer davantage de pointage, de vocalisations et de langage que s'il a été caché en sa présence⁹, ou que pour attirer son attention sur un objet caché à sa vue¹⁰.

- 9 Ces expériences, même si on tient compte de leurs limites¹¹, indiquent que les enfants font assez tôt une différence entre leurs propres intentions et connaissances et celles des partenaires en présence, dans la situation immédiate et en prenant appui sur des indices contextuels. Le niveau de représentation est ainsi très faible, et la prise de conscience très probablement absente. Comme l'a montré Piaget dans différents domaines de la connaissance conceptuelle, ces savoirs en action sont toutefois à la base des élaborations futures, fournissant des contenus et des points de repère pour les niveaux de représentation plus élaborés.
- 10 D'autre part, la réussite aux tests de *fausse croyance* ne marque pas l'aboutissement du développement de la capacité à prendre en compte la pluralité des points de vue. Des développements ultérieurs ont été mis en évidence, autant dans le domaine de l'explicitation des liens causaux impliqués par un état de fausse croyance que dans celui des points de vue différents sur une même réalité, ce qui implique une vision « interprétative » du monde et la capacité d'entretenir plusieurs possibilités en même temps. Il peut s'agir de son propre point de vue (par exemple, un son, par homophonie, peut renvoyer à des signifiés différents : « pris » et « prix »¹²), ou de points de vue de partenaires différents quand ces derniers, tout en détenant les mêmes informations, ont des opinions différentes (par exemple, l'interprétation des taches de Rorschach¹³). Il s'agit là de degrés de difficulté progressifs, dont la maîtrise s'étale sur une période de développement prolongée.
- 11 Dans ce qui suit, je vais montrer que l'utilisation du langage est un domaine qui nous renseigne de manière très fructueuse autant sur les capacités qui *précèdent* que sur celles qui *suivent* la réussite aux tests de fausse croyance et, de manière plus générale, sur le développement des capacités à envisager, manier et expliciter la *pluralité de points de vue*.

2. Langage et pluralité des points de vue

2.1 Langage et « compréhension » implicite des connaissances d'autrui

- 12 Au début de l'acquisition, le langage du jeune enfant s'insère dans des échanges communicationnels qui portent, en grande partie, sur ce qui est immédiatement présent dans le contexte. La réussite de la communication se fonde en bonne partie sur les connaissances partagées des partenaires, sur des formats d'interaction exercés auparavant¹⁴ et sur l'établissement préalable de l'attention conjointe dans *l'ici et maintenant*.
- 13 Le fait de demander l'attention du partenaire et d'établir avec celui-ci un objet de référence commun dans *l'ici et maintenant* a été considéré déjà comme un comportement témoignant de la prise en considération des états internes (de type attentionnel) du partenaire¹⁵. L'enfant qui attire l'attention du partenaire doit avoir une appréhension de ce que, s'il n'agissait pas ainsi, l'attention de l'autre se tournerait ailleurs ; il aurait ainsi l'intuition d'une différence entre des états mentaux.
- 14 Mais l'enfant qui commence à apprendre le langage va disposer d'un outil de communication qui peut lui permettre d'aller plus loin dans la manifestation de la compréhension implicite de la différence entre soi et autrui. En effet, le langage, par son aspect représentationnel, permet de dépasser les frontières de *l'ici et maintenant* et il peut alors être utilisé pour apporter à son interlocuteur des informations qu'il n'aurait pas, ou difficilement, sans leur expression verbale. Il s'agit d'utilisations qui font référence à des objets, événements ou relations qui ne sont pas immédiatement accessibles dans la situation dans laquelle les énoncés sont produits. Quand les enfants commencent à utiliser le langage de cette façon, ils expriment certes leurs points de vue, leurs intentions, leurs centres d'attention et connaissances propres, mais, en même temps, ils manifestent un début de compréhension implicite de ce que leurs intentions, connaissances et centres d'attention peuvent être différents de ceux de leur partenaire ; et le langage peut être un moyen très utile pour combler la différence. Il s'agit ici aussi d'atteindre

l'attention conjointe, mais au lieu de le faire dans l'immédiatement perceptible, avec des outils sensorimoteurs (pointage et regard) et à propos d'objets ou événements présents, il s'agit d'atteindre une *attention conjointe dans l'ailleurs*, avec des outils *représentationnels* (à travers les mots qui sont des signifiants par rapport aux signifiés) et à propos d'objets, événements ou relations entre eux qui sont *decontextualisés* par rapport à la situation de communication¹⁶.

2.1.1 Exemples de langage « informatif » au début de l'acquisition

15 Dans la deuxième partie de la deuxième année, après que l'enfant a acquis un premier vocabulaire, on voit apparaître les premières utilisations décontextualisées et informatives du langage. Dans ce qui suit, nous mentionnerons d'abord les références explicites aux états internes, et nous nous intéresserons ensuite plus particulièrement aux références à des événements ayant eu lieu dans le passé, à la capacité de fournir des justifications, et au langage que l'enfant utilise dans le jeu de faire semblant.

2.1.1.1 Références explicites aux états internes

16 Les enfants commencent à utiliser des mots se référant à des états internes dans la deuxième partie de la deuxième année. D'abord, ce sont des références à des états de désir (veux), des états internes de type physique (faim, soif, mal) et des états émotionnels (peur, fâché, aime). Dans la troisième année apparaissent aussi des mots comme « penser » et « savoir »¹⁷.

2.1.1.2 Les références aux événements passés

17 Il s'agit des premières tentatives de raconter ce qui a eu lieu à un autre moment que celui où on parle. Au tout début, c'est dans la conversation et par des processus de reprise imitative que l'enfant commence à s'insérer dans les récits d'événements passés initiés par le partenaire plus expérimenté. Peu après, apparaissent les contributions spontanées de l'enfant, même si tout un développement reste encore à faire dans le tissage de la structure du récit et dans les moyens langagiers pour l'exprimer¹⁸. Comme le montre l'exemple 1 ci-dessous, l'intention de partager ses propres centres d'intérêt avec la mère semble être si forte qu'elle résiste l'incompréhension initiale de celle-ci (qui ne s'attend peut être pas à ce que l'enfant puisse parler du passé) et donne lieu à des répétitions successives du mot utilisé pour parler du passé.

18 Exemple 1 : une enfant de 19 mois et 18 jours

La mère et l'enfant regardent un livre d'images; l'enfant est devant la mère, lui tournant le dos.

Enfant : *e'sinn*

Mère : *il y a un cygne*

Enfant : *epain* (se tourne et regarde la mère bien en face)

Mère : *il y a un cygne oui là* (incompréhension de la part de la mère)

Enfant : *pain* (enfant insiste en regardant toujours la mère)

Mère : *hein ?* (la mère continue de ne pas comprendre)

Enfant : *epain* (enfant insiste en regardant toujours la mère)

Mère : *oui ! on a été donner du pain aux cygnes nous hier !*

2.1.1.3 Les justifications : Persuader autrui

19 Dans la deuxième partie de la deuxième année apparaissent aussi les premières justifications, en particulier la raison pour faire une requête ou pour s'opposer à son partenaire¹⁹.

a. Fournir la justification d'une requête

20 Exemple 2 : une enfant de 18 mois

Après avoir essayé d'ouvrir une boîte contenant des petits bébés, l'enfant tend la boîte à sa mère et dit *leo'pal* (voulant dire quelque chose comme 'je ne peux pas'). L'enfant demande à la mère d'ouvrir une boîte par des gestes, et justifie en même temps sa requête par la déclaration de son incapacité à le faire elle-même.

b. Fournir la justification d'un refus

21 Exemple 3 : une enfant de 22 mois

L'enfant joue avec un ballon en le lançant en l'air. Le ballon aboutit sur le lit. La mère somme l'enfant de ne plus utiliser le ballon :

Mère : *tu le laisses là maintenant*

Enfant : *non. ejoue* (essaie de récupérer le ballon)

Mère : *tu sais que tu ne peux pas jeter les ballons dans la maison .mh ?*

Enfant : *au foot* (place le ballon par terre et le pousse légèrement)

La mère laisse faire l'enfant et accepte ainsi le compromis proposé de ne pas lancer le ballon en l'air mais de lui donner un léger coup de pied.

2.1.1.4 Parler dans le jeu de faire semblant informer, partager avec autrui

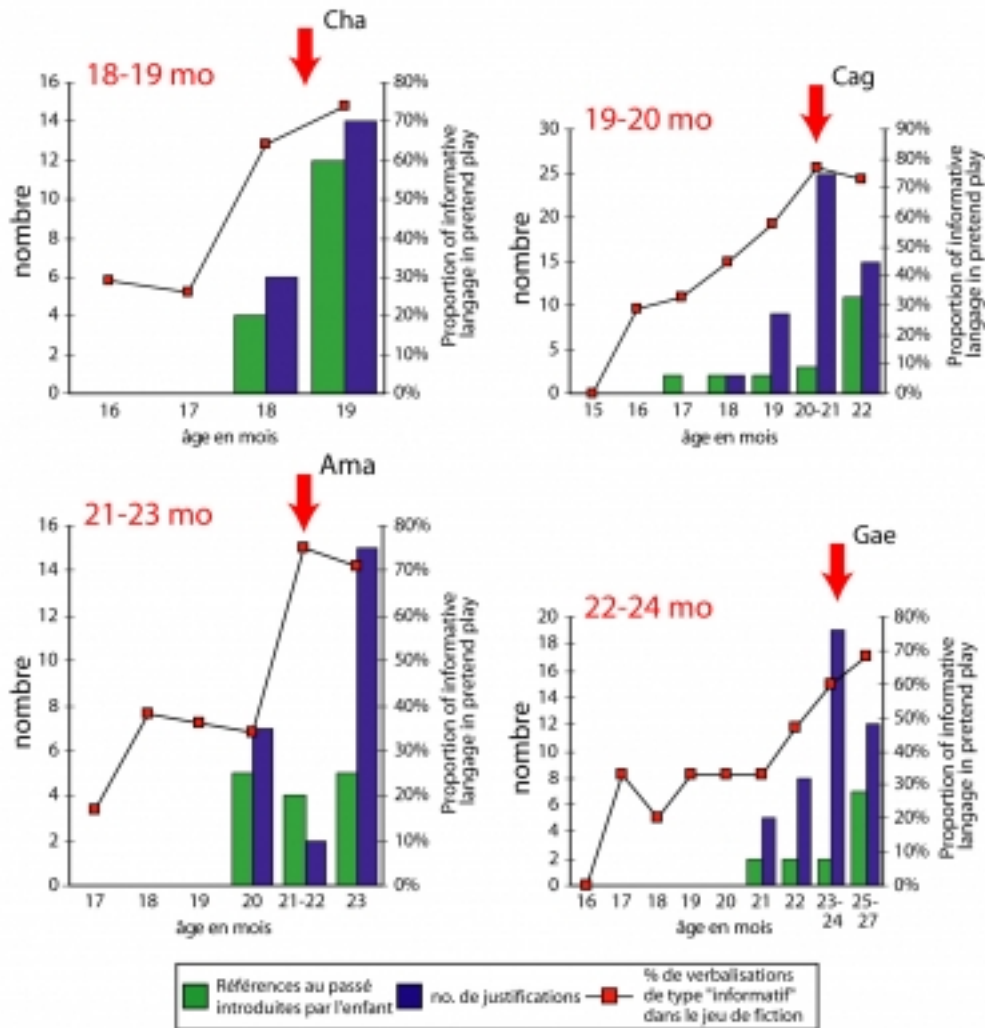
22 Les mots que l'enfant choisit de produire pendant ses jeux de fiction individuels nous apportent d'autres renseignements sur sa prise en compte des états de connaissance d'autrui. En effet, en analysant de manière détaillée ce que l'enfant choisit de verbaliser lors de son jeu de fiction, on peut identifier deux grands types d'utilisation, dont l'un bien plus informatif que l'autre. Ainsi, le langage est peu informatif quand il réfère à des aspects réels (non imaginaires ou symboliques) du contexte (par exemple, l'enfant dit « là » en mettant une poupée dans un berceau-jouet) ou quand il redouble, par le langage, des significations déjà interprétables à travers les actions et les objets en présence (par exemple, l'enfant dit « dodo » dans la même situation que ci-dessus, ou « bwa » en faisant semblant de donner à boire à un bébé avec une petite bouteille vide).

23 En revanche, il est bien plus informatif quand il contribue de manière déterminante à la signification du jeu de faire semblant et à rendre ces significations compréhensibles pour un observateur. C'est le cas quand l'enfant dit, par exemple, « salade », en portant une fiche plastique à la bouche d'une poupée ou, plus encore, quand l'enfant crée par le langage des bouts de fiction en disant, par exemple, « pleure / dodo o'pa' » en voulant dire que le bébé pleure (car) il ne veut pas faire dodo, ou en disant « chaud ça » en se référant à de l'eau imaginaire après avoir fait semblant d'ouvrir un robinet tout aussi imaginaire²⁰.

2.1.2 Relation développementale dans l'émergence des différentes utilisations « informatives » du langage

24 Ces trois dernières utilisations « informatives » du langage apparaissent à peu près en même temps dans le développement (voir figure 1), renforçant ainsi l'interprétation selon laquelle, dans la deuxième partie de la deuxième année, les enfants, non seulement ont une appréhension implicite de la différence entre *soi-même et autrui* mais en tirent aussi les conséquences. Les différences d'intentions, de centres d'attention et de connaissances amènent l'enfant à utiliser le langage pour apporter des informations qui visent à combler cette différence en partageant des représentations mentales avec le partenaire d'interaction.

Figure 1



- 25 Ces utilisations quotidiennes semblent à leur tour contribuer à consolider les bases des développements plus élaborés et complexes des années à venir, comme l'indiquent plusieurs recherches obtenant des corrélations positives entre des pratiques conversationnelles et la précocité des réussites aux tests de fausse croyance. Par exemple, les enfants qui argumentent et justifient le plus dans les situations conflictuelle, et les enfants qui grandissent en fratrie, par rapport aux enfants uniques, réussissent plus tôt les situations test de « théorie de l'esprit »²¹.

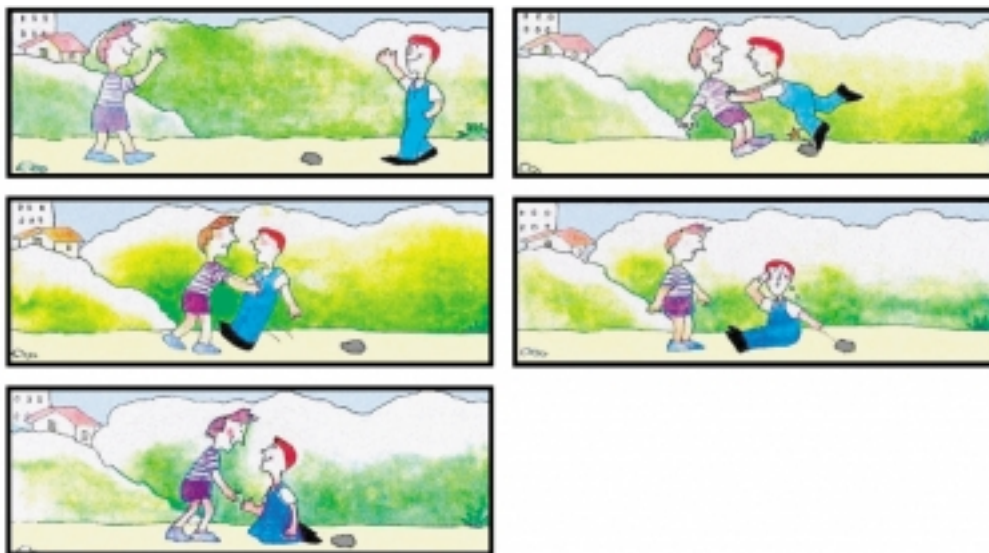
2.2 Langage et développement ultérieur à propos de la pluralité des points de vue

- 26 Comme indiqué plus haut, l'élaboration de la différence des points de vue entre soi et autrui ne s'arrête pas avec la réussite aux situations de fausse croyance ou simili. Le langage nous donne d'autres exemples de ce développement plus tardif, en particulier pour ce qui concerne l'expression des points de vue différents dans le cadre d'un récit. Raconter une histoire est une activité complexe qui sollicite à la fois des compétences cognitives, langagières et communicatives, et demande leur intégration. L'expression des états internes des personnages et de la pluralité dans leurs points de vue est une conduite qui se développe après que les enfants réussissent les tâches de fausse croyance. Dès 4-5 ans les enfants peuvent déjà attribuer des états internes (désirs, intentions) et même des états mentaux aux personnages d'une histoire²².

Toutefois, ce n'est qu'à partir de 8-9 ans que les enfants arrivent à exprimer le fait que des personnages différents peuvent avoir des perspectives différentes sur les mêmes événements, ou encore qu'un personnage a une fausse croyance à propos d'un événement de l'histoire²³.

27 Dans le cadre de nos recherches²⁴ nous avons présenté aux enfants (âgés entre 4 et 11 ans) cinq images (sans texte) qui racontent l'histoire de « la pierre sur le chemin »²⁵, histoire basée sur un malentendu (voir figure 2), les deux personnages ayant chacun une appréciation différente d'un événement clé. Si les enfants comprennent qu'il s'agit d'un malentendu, le raconter devrait les amener plus facilement à présenter deux points de vue différents en parlant des intentions et des croyances des personnages. De même – toujours dans le but de faciliter l'expression des états internes des personnages et la pluralité des points de vue –, après le premier récit de l'enfant, nous avons entretenu avec lui une conversation en centrant son attention sur les raisons de certains événements, sans toutefois faire référence explicite aux états internes des personnages.

Figure 2



28 Les enfants plus jeunes racontent une histoire très descriptive, sans relever les causes ou les raisons des événements (comme le fait de pousser l'un des personnages), sans mentionner leurs états internes et *a fortiori* la différence des points de vue :

29 Exemple 4 : histoire racontée par un enfant de 5 ans

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

L'histoire est racontée à peu près à l'identique après l'entretien entre l'enfant et l'expérimentateur.

30 Exemple 5 : histoire racontée par un enfant de 8 ans

Le petit garçon salue son ami / son ami tombe à cause d'un caillou et le petit garçon le repousse / alors il pleure // et : // le petit garçon aide son ami à se relever.

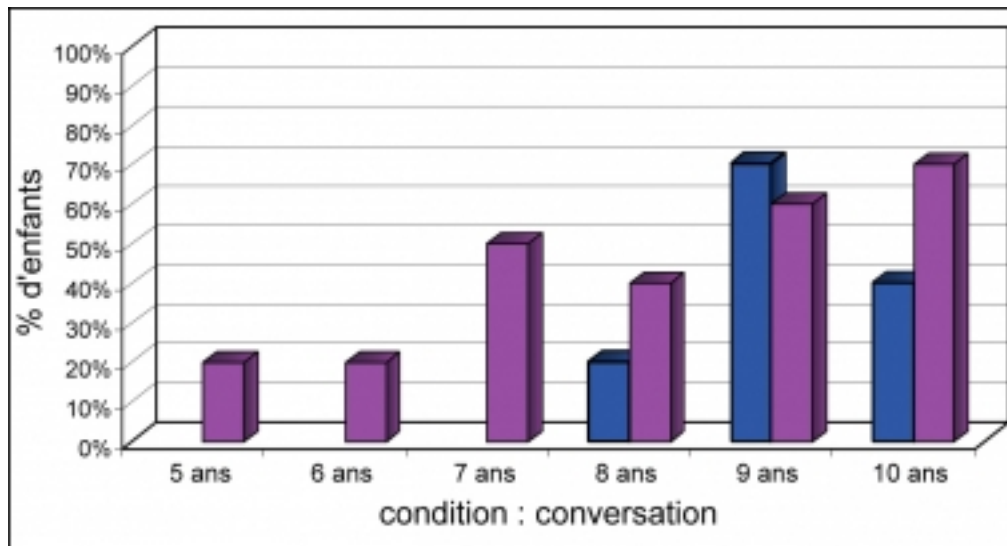
Après l'entretien avec l'expérimentateur, l'histoire est racontée ainsi :

C'est deux amis qui se disent bonjour et il y en a un qui ne voit pas une pierre et qui tombe et qui pousse sans faire exprès son ami / après l'autre garçon il le pousse parce qu'il croyait qu'il l'a fait exprès / et après il tombe sur les fesses et il pleure / ils s'expliquent / après le garçon aide son ami à se relever et ils font la paix.

31 Dans le deuxième récit, l'enfant exprime, entre autres, la différence des points de vue sur la première poussée : non intentionnelle pour l'un des personnages, mais intentionnelle pour l'autre, du coup, l'enfant attribue une fausse croyance. Les points de vue différents convergeront par la suite dans « l'explication » entre les personnages.

32 Pour donner une idée du développement de l'expression de la différence des points de vue dans ce cadre, la figure 3 présente le pourcentage d'enfants qui, à différents âges, expriment soit l'écart entre la réalité et la croyance d'un personnage sur cette réalité (par exemple : « il a trébuché sur une pierre ; l'autre croit qu'il l'a fait exprès ») ou la différence entre les intentions de l'un et la croyance de l'autre (par exemple : « il le pousse sans faire exprès ; l'autre croit qu'il voulait le pousser exprès »).

Figure 3



33 La différence des points de vue sur l'événement de l'image 2 est rarement exprimée dans les premiers récits des enfants avant 8 ans. Après l'entretien portant sur les raisons des événements, certains enfants de 5 et 6 ans arrivent à l'exprimer ; mais c'est à partir de 7 ans que la majorité des enfants le font.

3. Conclusions

34 L'appréhension de la différence entre les intentions et les points de vue de soi et d'autrui a une base développementale précoce, se situant autour de la deuxième partie de la deuxième année. Elle se manifeste dans différents aspects de la vie sociale par des indices variés d'une compréhension intuitive que l'interlocuteur est un autre (*alter*) *ego* qui, comme lui, a des états internes – intentionnels, émotionnels et mentaux – qui peuvent être différents des siens et qu'il faut prendre en considération quand il s'agit d'obtenir ce qu'il désire ou de partager des centres d'attention. L'utilisation du langage émergent renforce et étend cette interprétation. L'enfant, en s'appuyant sur les propriétés de représentation du langage, commence à parler de ce qui n'est pas présent (par exemple, d'objets absents ou d'événements passés), ou des aspects subjectifs des situations (par exemple, en fournissant des justifications de son comportement ou en mettant en langage les inventions symboliques de son imaginaire). L'apparition temporellement convergente de ces utilisations de langage de type « informatif » témoigne de la compréhension intuitive de la différence entre le monde psychologique propre et celui de son interlocuteur, et de la compréhension du fait que les mots permettent de communiquer et éventuellement de réduire la différence en partageant des représentations mentales et des constructions subjective avec autrui.

35 À ce niveau de développement, cette attitude envers les autres est un « savoir-faire » pratique et intuitif, qui se déploie dans des situations de communication familières et se manifeste avec le soutien de repères contextuels et au moment où les enfants, participants actifs, poursuivent leurs propres buts et projets. Ce n'est qu'un premier pas d'un long processus développemental, qui se déroule sur des paliers de complexité croissante.

- 36 On peut supposer que l'un des mécanismes fondateurs de la pluralité des points de vue réside dans ce que Piaget a appelé « l'ouverture progressive vers les possibles »²⁶. Il s'agit d'un mouvement vers une habilité croissante à concevoir des alternatives ou de nouveaux possibles de manière simultanée. Dans la dernière période de son travail, quand Piaget s'est intéressé tout particulièrement aux mécanismes de progrès, l'ouverture vers les possibles devient la plaque tournante du développement cognitif. Une meilleure connaissance n'est pas seulement une meilleure représentation du monde mais bien le fait de pouvoir voir cette connaissance comme une réalisation possible parmi un ensemble d'autres possibilités qui n'ont pas été réalisées. Le développement de la pluralité des points de vue ne serait, dans cette optique, qu'un cas particulier d'un mouvement développemental vers un monde peuplé de points de vue possibles virtuels dans lequel un point de vue particulier s'insère, et qui demandent à être intégrés.
- 37 Depuis les connaissances implicites et intuitives, en passant par la réussite des situations de « fausse croyance » et la prise de conscience de la pluralité des interprétations à propos d'une « même réalité », jusqu'à l'explicitation de la différence, la prise en compte de la pluralité des points de vue évolue vers des connaissances de plus en plus explicites, élaborées et conscientes, et vers un meilleur contrôle des mécanismes de fonctionnement (comme une plus grande capacité à inhiber des comportements automatiques²⁷).
- 38 À aucun palier, toutefois, la conquête de la pluralité des points de vue n'est définitive et elle peut être remise en question par les contenus, les contextes, l'engagement émotionnel et les enjeux personnels des sujets. Comme pour d'autres aspects du développement cognitif, des problèmes apparemment résolus à un certain niveau de complexité cognitive se représentent et sont à réélaborer à des niveaux de complexité et à des degrés de représentation supérieurs : même en tant qu'adultes, nous pouvons être confrontés à des situations où cette compétence nous échappe ou n'arrive pas à imposer ses contraintes logiques à nos raisonnements.

Bibliographie

- Aksu-Koç A. & Tekdemir G., 2004, « Interplay between narrativity and mindreading: A comparison between Turkish and English » in Strömqvist S. & Verhoeven L. (éd.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspective*, Mahwah, Erlbaum, 307-327.
- 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.
- Bartsch K. & Wellman H.M., 1995, *Children's talk about the mind* New York, Oxford University Press.
- Bokus B., 2004, « Inter-mind phenomena in child narrative discourse », *Pragmatics*, 14 (4), 391-408.
- Carpendale J.I. & Chandler M.J., 1996, « On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind », *Child Development*, 67, 1686-1706.
- Chandler M. & LaLonde C., 1996, « Shifting to an interpretive theory of mind: 5- to 7-year olds' changing conceptions of mental life » in Sameroff A.J. & Haith M.M. (éd.), *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility*, Chicago, The University of Chicago Press, 111-139
- Clements W.A. & Perner J., 1994, « Implicit understanding of belief », *Cognitive Development*, 9, 377-395.
- Dunn J., 1991, « Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children », in Whiten A. (éd.), *Natural Theories of Mind*, Oxford, Blackwell, 51-61.
- Dunn J., Bretherton I. & Munn P., 1987, « Conversation about feeling states between mothers and their young children », *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Dunn J. & Munn P., 1987, « Development of justification in disputes with mother and sibling », *Developmental Psychology*, 23, 791-798.
- Eisenberg A.R., 1985, « Learning to describe past experiences in conversation », *Discourse Processes*, 8, 177-204.

- Flavell J.H., Flavell E.R. & Green F.L., 1983, « Development of the appearance-reality distinction », *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- 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 años*, Sao Paulo, Atica.
- Gibson E.J. & Walk R. D., 1960, « The "visual cliff" » *Scientific American*, 202, 67-71.
- Houdé O., 1999, « Executive performance/competence and inhibition in cognitive development », *Developmental Science*, 2, 273-275.
- 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.
- Nelson K., Plesa D.S., Goldman S., Henseler S., Presler N. & Walkenfeld F.F., 2003, « Entering a community of minds: An experiential approach to 'theory of mind' » *Human Development*, 46, 24-46.
- 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.
- Onishi K.H. & Baillargeon R., 2005, « Do 15-month-old infants understand false beliefs? » *Science*, 308, 255-258.
- Peterson C.C., 2000, « Kindred spirits: Influences of siblings' perspectives on theory of mind », *Cognitive Development*, 15, 435-455.
- Piaget J. & Inhelder B., 1948, *La représentation de l'espace*, Paris, PUF.
- Piaget J., 1981/1983, *Le Possible et le Nécessaire*, 2 vol. , Paris, PUF.
- 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 », in Nelson K.E. (éd.), *Children's language*, vol. 4. Hillsdale, Erlbaum.
- Shatz M., 1994, *A Toddler's life: Becoming a person*, New York, Oxford University Press.
- Sorce J.F., Emde R.N., Campos J. & Klinnert M.D., 1985, « Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds », *Developmental Psychology*, 21(1), 195-200.
- Tomasello M., 1995, « Joint attention as social cognition », in Moore C. & Dunham P.J. (éd.), *Joint Attention*, Hillsdale, Erlbaum.
- Veneziano, E., 1999, « L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer ». *Revue Parole*, 9/10, 1-28.
- Veneziano E., 2001, « Interactional processes in the origins of the explaining capacity » in Nelson K., Aksu-Koc A. & Johnson C. (éd.), *Children's Language*, vol. 10, *Developing Narrative and Discourse competence*, Mahwah, Erlbaum, 113-141.
- Veneziano E., 2002, « Language in pretense during the second year: What it can tell us about "pretending" in pretense and the "know-how" about the mind », in Mitchell R. (éd.), *Pretense in Animals and Children*, Cambridge, Cambridge University Press, 58-72.
- 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 Éducation du Canton de Genève*, 11, 303-318.
- Veneziano E., Albert L. & Martin S., 2009, « Learning to tell a story of false belief: A study of French-speaking children », in Guo J., Lieven E., Ervin-Tripp S., Budwig N., Özçaliskan S. & Nakamura K. (éd.), *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*, Mahwah, Erlbaum, 409-427.
- 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 », *Le Langage et l'homme*, 41(2), 119-140.

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

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.

Notes

1 Piaget & Inhelder, 1948.

2 Flavell, Flavell & Greene, 1983.

3 Voir Wimmer & Perner, 1983, pour la situation *princeps*.

4 Clements & Perner, 1994.

5 Onishi & Baillargeon, 2005.

6 Gibson & Walk, 1960.

7 Sorce, Emde, Campos & Klinnert, 1985.

8 Repacholi & Gopnik, 1997.

9 O'Neill, 1996.

10 Franco, 2001.

11 Par exemple, Dunham, Dunham & O'Keefe (2000), utilisant le même dispositif que O'Neill (1996), ont montré que, si les yeux de la mère sont couverts avant, les enfants de 2 ans se comportent de la même manière que quand ils sont couverts pendant le cache.

12 Carpendale & Chandler, 1996.

13 Chandler & Lalonde, 1996.

14 Bruner, 1983.

15 Tomasello, 1995.

16 Veneziano, 2005.

17 Dunn, Bretherton & Munn, 1987 ; Shatz, 1994 ; Bartsch & Wellman, 1995.

18 Sachs, 1983 ; Eisenberg, 1985 ; Miller & Sperry, 1988 ; Shatz, 1994 ; Veneziano & Sinclair, 1995.

19 Dunn & Munn, 1987 ; Veneziano, 1999, 2001 ; Veneziano & Sinclair, 1995.

20 Veneziano, 2002.

21 Dunn, 1991 ; Peterson, 2000 ; Nelson *et al.* 2003.

22 Richner & Nicolopoulou, 2001 ; Bokus, 2004.

23 Bamberg & Damrad-Frye, 1991 ; Aksu-Koç & Tekdemir, 2004.

24 Veneziano & Hudelot, 2001 ; Veneziano *et al.*, 2009.

25 Furnari, 1980.

26 Piaget 1981/1983.

27 Houdé, 1999.

Pour citer cet article

Référence électronique

Edy Veneziano, « Utilisations du langage et développement de la capacité à maîtriser plusieurs points de vue chez l'enfant », *Les conférences du Collège de France* [En ligne], La pluralité interprétative, III. Fondements cognitifs, mis en ligne le 24 juin 2010. URL : <http://conferences-cdf.revues.org/225>

À propos de l'auteur

Edy Veneziano

Université Paris Descartes ; CNRS

Droits d'auteur

© Collège de France
