Travaux neuchâtelois de linguistique, 2007, 46, 19-32

Le langage dans le jeu de fiction: une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez le jeune enfant

Edy Veneziano
Université Paris 5-CNRS
edy.veneziano@paris5.sorbonne.fr

This paper presents a new look at the relation between language and pretend play. Considering language not only in its representational but also in its communicative function, children's verbalizations in pretend play reveal their understanding of their partners' knowledge states. Indeed, while children use language in their pretending practically from the start, a developmental change in the aspects of pretend that are verbalized is observed. with "informative" language becoming and remaining dominant. This change occurs when other types of "informative" uses of language, in particular, references to past events and justifications, appear. Language in pretend play becomes thus a simple and ecological *tool to evaluate* the early development of children's theory of mind.

1. Introduction

1.1 Le jeu de faire semblant: quelques précisions

Le jeu de faire semblant (appelé aussi jeu de fiction ou jeu symbolique) est un comportement complexe qui apparaît après les jeux basés seulement sur les propriétés physiques des objets que l'enfant peut découvrir par ses schèmes d'action. Il apparaît aussi après les jeux basés sur l'utilisation conventionnelle des objets que l'enfant découvre à travers l'observation de l'utilisation qu'en font les personnes dans son entourage (voir p.ex. Inhelder, Lezine, Sinclair & Stambak, 1972). Le jeu de faire semblant qui s'ensuit est une activité mentale qui implique l'imagination, très souvent cadrée par la mise en scène d'activités basées sur le vécu. Il implique ainsi un certain niveau de compétence représentative qui permet la création de symboles et de conférer ainsi à un objet, à une action, ou à un comportement, le statut de signifiant de ce à quoi il renvoie, c'est-à-dire, son signifié. La signification qui en résulte ne correspond pas à celle qu'on attribuerait habituellement à l'objet utilisé, ou à l'action ou au comportement effectivement réalisés. Il s'agit d'une autre signification, non habituelle, dont la nature est suggérée aussi par le contexte ludique d'ensemble. Par exemple, porter à la bouche un petit pot vide en inclinant la tête en arrière est un jeu de faire semblant de boire. L'activité symbolique "boire" s'articule dans la relation entre l'ensemble de la mise en scène (la composante *"signifiant"*) et l'activité de boire (la composante

"signifié"). A l'intérieur de ce cadre, un autre symbole se crée: le pot vide acquiert le statut de *signifiant* d'un verre contenant du liquide (son *signifié*).

De ce fait le jeu de faire semblant a été considéré comme l'une des manifestations de la capacité à représenter par le biais de symboles (avec plus ou moins de ressemblance entre le signifiant et le signifié). Il s'agit dans ce cas d'une représentation de *premier degré* où les composantes de l'unité symbolique sont constituées par un *signifiant* qui renvoie à un *signifié*. Ceci est le cas aussi du signe linguistique saussurien défini comme "une unité psychique à deux faces" où la suite sonore ou "image acoustique" est le signifiant de ce à quoi il renvoie, le signifié (le "concept") (de Saussure, 1915/1981: 99). Cette similitude constitue d'ailleurs l'un des arguments à la base de la notion piagétienne selon laquelle, dans sa deuxième année, l'enfant développe et élabore une capacité générale – appelée "fonction sémiotique" (Piaget, 1936, 1945) – lui permettant de créer des relations entre un signifiant et un signifié où les composantes sont bien distinctes tout en faisant partie d'une même unité de signification.

Quand, dans le jeu de faire semblant, c'est le langage qui est utilisé pour évoquer objets, actions, propriétés ou événements absents, dont la signification doit être comprise comme étant symbolique, on peut alors supposer qu'il s'agit d'*une représentation de deuxième degré.* En effet, dans ce cas, le signifié évoqué par le signifiant grâce à la relation signifiant-signifié qui les unit (p.ex. un mot), est lui-même constitué d'une relation entre un signifiant (p.ex. l'image mentale d'un biberon) et son signifié (un biberon de référence), supposé être *effectivement* présent dans la situation de faire semblant (Veneziano, 2005).

1.2 Le jeu de faire semblant et la théorie de l'esprit

Récemment, et en lien avec l'activité représentationnelle inhérente au jeu de faire semblant, le langage a aussi été étudié en relation avec le développement de la théorie de l'esprit.

En effet, le jeu de fiction partage avec la conception récente de la théorie de l'esprit la capacité de distinguer la réalité de sa représentation mentale, et de comprendre que la deuxième peut être différente de la première (p.ex. Leslie, 1987).

Celui chez qui on reconnaît une activité de "faire semblant" est censé faire la différence entre le réel et l'imaginaire et avoir la capacité de considérer un objet comme ayant simultanément les propriétés qu'il a dans le réel, ainsi que celles qui lui sont conférées en vertu de la transformation de signification qu'il a subie pour les besoins du jeu de fiction. Ainsi, un plot c'est bien un plot, mais peut devenir une glace dans le jeu. Si l'enfant pense que c'est effectivement une glace, il ne fait pas semblant: il se trompe. Le jeune enfant semble bien faire la différence entre le réel et la fiction, comme il a été mis en

évidence récemment aussi de manière expérimentale (Rakoczy, Tomasello & Striano, 2005).

Il n'y a pas de consensus sur le moment auquel l'enfant commence à entretenir les deux significations – la signification réelle et la signification symbolique – de manière simultanée mais on peut raisonnablement supposer que la prise de conscience du double statut d'un objet – réel et fictif – peut être également relativement précoce. Un exemple observé dans notre échantillon atteste cela:

> A 23 mois et demi l'enfant dit "glace" juste avant de porter un plot à la bouche et de le lécher comme s'il était un bâton de glace. La mère lui demande si c'est une glace et l'enfant confirme. Tout de suite après, l'enfant enlève le plot de la bouche et dit "plot maman" et, en le remettant aussitôt dans la bouche, elle recommence à le lécher comme s'il état un bâton de glace.

La capacité d'entretenir une représentation duale à propos d'un même objet est une composante de la théorie de l'esprit. Dans les situations dites de "fausse croyance" (Wimmer & Perner, 1983), pour réussir la tâche, le sujet doit pouvoir tenir compte de cette différence et entretenir simultanément des représentations différentes à propos de la localisation d'un objet (l'objet se trouve à un endroit dans la réalité et à un autre endroit dans la représentation mentale du personnage de l'histoire).

De plus, la mise en scène de certaines activités de jeu demande que l'enfant prenne la perspective d'un personnage, qu'il puisse conférer des propriétés d'animé à des objets inanimés en leur attribuant aussi des états internes, et parfois exercer une alternance de perspectives (par exemple, l'enfant peut, dans le même épisode de jeu, prendre le rôle de celui qui donne à manger et de celui qui mange). Cette capacité est également une composante nécessaire de la théorie de l'esprit.

Vu le décalage entre le moment où les enfants commencent à faire semblant et celui où ils donnent la réponse adéquate aux situations dites de "fausse croyance" (voir, pour une revue des recherches sur la situation de fausse croyance, Wellman, Cross & Watson, 2001), plusieurs questions ont été soulevées concernant le statut représentationnel du jeu de faire semblant pendant les trois ou quatre premières années de vie (p.ex. Perner, 1991; Lillard, 2004). Il y a toutefois accord sur le fait que la signification des actions et des objets *n'est pas la même* que celle qu'ils auraient eue s'ils étaient pris dans leur sens réel ou 'littéral'. De plus, la signification que les enfants attribuent aux actions et aux objets dans le jeu de faire semblant est de *nature subjective*, puisque ce sont les enfants qui leur attribuent une signification particulière en fonction de leur imagination. Par les transformations symboliques des actions et des objets, par leur décontextualisation et par le manque de résultats tangibles, ce que l'enfant fait dans le jeu *n'est pas forcément évident* pour une tierce personne.

Comme je vais le montrer dans ce texte, ces caractéristiques *à la fois représentationnelles et communicatives* inhérentes au jeu de faire semblant font de cette activité ludique une source de précieux renseignements sur la compréhension implicite du mental d'autrui par les jeunes enfants et sur les débuts d'une "théorie de l'esprit" au niveau du savoir faire.

1.3 Langage et jeu de faire semblant: différentes manières d'étudier leurs relations

Une manière de regarder la relation entre le langage et le jeu de fiction a été dans le cadre de l'hypothèse de la "fonction sémiotique" selon laquelle le langage et le jeu de fiction sont des manifestations d'une nouvelle capacité d'évocation médiatisée par des signifiants (Piaget, 1936, 1945). Plusieurs recherches empiriques ont montré l'existence de liens temporels entre leurs développements, liens qui se dégagent surtout quand on prend en considération des mesures suffisamment fines et spécifiques dans les deux domaines (voir Veneziano, 2002a, pour plus de détails).

Toutefois, comme le soulignent Harris & Kavanaugh (1993), le jeu de fiction est fait aussi de langage, et cela pratiquement dès son apparition. De ce fait, une autre manière de regarder la relation entre langage et jeu de fiction a été d'analyser comment le langage contribue à créer de la fiction, à la complexifier et à l'organiser (p.ex. Fein, 1981; Garvey, 1990; Musatti, Veneziano & Mayer, 1998). Ces études montrent que le langage crée des possibilités d'imagination nouvelles qui vont bien au delà de ce qui est permis par les gestes et les mimiques évocatrices de significations partagées. Entre autres, le langage contribue de manière déterminante à construire des significations symboliques comme dans le cas d'une enfant de 20 mois environ qui, en portant le pouce et l'index de sa main sous le nez d'une poupée allongée sur le sol, dit "goutte", signification que la mère comprend et lui renvoie en répliquant "ah tu lui mets des gouttes dans le nez? Comme toi?". Chez un autre enfant, à 23 ;15, le langage permet, aux significations qu'il a créés, de faire progresser le déroulement du scénario du jeu. Ainsi, après avoir fait semblant d'ouvrir le robinet d'une baignoire-jouet commence par dire "de l'eau", en prétendant faire couler de l'eau dans une assiette creuse; ensuite, en continuant le geste qui simule l'ouverture du robinet, dit "c'est chaud" et renchérit en disant "ça brûle, ça brûle". La mère entretient le jeu de l'enfant en lui demandant ce qu'il faut faire pour que ça ne brûle plus. L'enfant, en assumant les propriétés fictives annoncées, souffle effectivement sur le haut de l'assiette.

L'importance du langage pour construire des significations symboliques se voit particulièrement bien quand des actions avec un même objet prennent des significations différentes en fonction justement des verbalisations qui l'accompagnent. Ainsi un enfant, à 27 mois, dirige un sèche-cheveux jouet vers la tête de son copain en disant "je te sèche" tandis que, peu après, en le dirigeant vers la tête de la maîtresse, fait "pa pa pa pa" et dit "haut les mains!".

La première verbalisation s'insère dans un jeu où l'enfant fait semblant de sécher les cheveux (secs) du copain; la deuxième s'insère dans un jeu où l'enfant transforme le sèche-cheveux jouet en pistolet et fait semblant de tirer sur la maîtresse (Musatti *et al.*, 1998).

1.4 Langage et jeu de faire semblant: un nouveau regard

En partant des études sur les contributions du langage au jeu de fiction, l'approche présentée ici s'intéresse aux aspects du jeu de fiction que l'enfant choisit de mettre en langage. Comme relevé ci-dessus, les significations du jeu de faire semblant de l'enfant sont de nature subjective et ne sont pas forcément évidentes pour une tierce personne. Parfois seulement le langage peut offrir des éléments de clarification pour comprendre ce que l'enfant accomplit dans son jeu (Fenson, 1984; Pellegrini, 1990; Stambak & Sinclair, 1990/1993; Verba, 1990; Veneziano, 1990; Musatti *et al.*, 1998). Or, tout en ayant des fonctions spécifiques dans le jeu, les verbalisations de l'enfant peuvent également être dirigées vers ceux qui regardent avec intérêt son jeu. Ceci est certainement le cas de la mère qui est susceptible d'intervenir à tout moment pour faire des commentaires, soutenir, encourager ou même élaborer ultérieurement le jeu de l'enfant.

Si les enfants choisissent de verbaliser de manière préférentielle les aspects du jeu qui, par leur signification symbolique et subjective, seraient difficiles à comprendre pour une tierce personne, cela montrerait que l'enfant est influencé par la prise en considération de la différence entre son état de connaissance et celui d'autrui. Cette interprétation serait encore plus plausible s'il existait un changement développemental. Avant d'être orientée vers la mise en langage préférentielle des significations symboliques et subjectives crées dans la fiction, les verbalisations porteraient tout aussi fréquemment sur des aspects dont la signification est non symbolique ou est relativement claire au vue des actions, des gestes et des objets présents.

Dans ce cadre, le langage utilisé lors du jeu de fiction, et en particulier *sa nature informative* par rapport aux actions et aux objets de l'activité de jeu de fiction, est *révélateur de la prise en considération du mental d'autrui,* au moins au niveau implicite, et nous fournit de précieux renseignements sur les débuts d'une "théorie de l'esprit" au niveau du savoir faire. Cette interprétation serait soutenue ultérieurement si, comme pour la fonction symbolique, on trouvait des relations temporelles entre la nature "informative" du langage dans le jeu de fiction et l'apparition d'autres utilisations "informatives" de langage, c.-à-d., d'utilisations qui permettent à l'interlocuteur de prendre connaissance d'événements inaccessibles à la perception immédiate, ou simplement de porter son attention sur eux.

2. Analyse du langage dans le jeu de fiction

En analysant de manière détaillée ce que l'enfant choisit de verbaliser lors de son jeu de fiction, on a pu identifier quatre types de relations entre la verbalisation, d'une part, et la situation de jeu, les objets et les actions effectuées, d'autre part (voir aussi Veneziano, 2002).

Les deux premiers types ne contribuent pas de manière originale à créer ou à faire comprendre les aspects fictifs du jeu:

1. Les verbalisations "*non-spécifiques*" à la fiction – il s'agit de verbalisations qui ne réfèrent pas aux aspects symboliques mais aux aspects "littéraux" des actions et des objets impliqués dans l'activité de faire semblant:

   Exemples:
   1) là - dit en prétendant mettre "dormir" un bébé jouet dans un berceau jouet;
   2) bébé - dit en prétendant donner à manger à un bébé jouet;
   3) gros là - en mettant la plus grande de deux poupées 'dormir' dans un berceau jouet;

2. Les verbalisations qui *redoublent* les significations portées également par les actions, les gestes et/ou les objets en présence qui sont bien caractérisés relativement à l'activité de fiction. Dans ce cas, la signification symbolique portée par la verbalisation est facilement inférable à partir des objets et des actions en présence:

   Exemples:
   4) /'bwa/ pour "boit, bois ou boire" - dit en faisant semblant de donner à boire à un bébé-jouet avec une petite bouteille vide;
   5) dodo - - dit en prétendant mettre "dormir" un bébé jouet dans un berceau jouet;

Par contre, les deux types suivants contribuent de manière déterminante à construire la signification de la fiction et à rendre ces significations compréhensibles pour un "spectateur":

3. Les verbalisations qui *spécifient* ou *enrichissent* les significations symboliques du jeu de fiction. Dans ce cas, la verbalisation guide et enrichit l'interprétation de la signification symbolique de l'activité de fiction et contribue de manière décisive à sa compréhension. Ceci est particulièrement le cas quand la fonction habituelle d'un objet est transformée en une fonction non évidente (par exemple, le wagon d'un train jouet devient un lit), ou quand les objets utilisés n'ont pas d'utilisations bien précises comme dans le cas d'un jeton ou d'un plot:

   Exemples:
   6) dodo - dit en prétendant mettre "dormir" un bébé jouet dans le wagon d'un train jouet;
   7) bain - dit en mettant un bébé jouet dans une boîte en plastique que l'enfant prétend être une baignoire;
   8) shampoing - dit en secouant une bouteille de coca-cola jouet près de la tête d'un bébé jouet;
   9) chocolat # ça - dit en offrant une partie d'une boîte d'allumettes vide à l'observateur:
   10) salade - dit en portant une fiche plastique à la bouche d'une poupée.

4. Les verbalisations qui *créent* des significations par le simple fait de les dire. Ici la verbalisation contribue de manière encore plus décisive à la signification du jeu puisqu'elle réfère à des aspects qui sont créés dans l'acte même de les verbaliser. Il s'agit de verbalisations:

- se référant à des états internes ou émotionnels des personnages:

  Exemples:
  11) pleure - dit après avoir mis un bébé jouet dans une boîte en plastique transformée en "baignoire";
  12) aime pas - dit après avoir mis un bébé jouet dans une boîte en plastique transformée en "baignoire", et avant de le sortir de la " baignoire";

- se référant à des objets absents ou à des propriétés non actuelles:

  Exemples:
  13) crème - dit en faisant semblant de prendre de la crème d'un pot de crème vide et en faisant semblant de l'étaler sur le corps d'un bébé jouet;
  14) chaud ça - en se référant à l'eau que l'enfant prétend faire couler d'un robinet, prétendu exister sur une boîte en plastique, que l'enfant prétend être une baignoire;

Parfois ces verbalisations peuvent s'enchaîner, créant des liens explicatifs. Par exemple, après avoir dit *'pleure',* à propos d'un bébé jouet à qui l'enfant prétend faire prendre un bain, dit *'aime pas (le) bain'*, justifiant par un état interne fictif créé par le langage, l'état émotionnel précédent également créé en le disant; ou, après avoir dit *'soif'* en attribuant cet état interne à une poupée, en tire les conséquences et dit */bwa/* avant de prétendre de lui donner à boire d'un biberon jouet.

Les verbalisations qui spécifient, enrichissent ou créent les significations du jeu de fiction (types 3 et 4), ainsi que toutes les verbalisations qui annoncent des activités de faire semblant, sont considérées comme étant "informatives".

3. Résultats

3.1 Développement de l'utilisation du langage dans le jeu de fiction

L'analyse du développement de la proportion de verbalisations de type informatif sur l'ensemble des verbalisations produites dans les épisodes de jeu de fiction chez quatre enfants suivies longitudinalement tous les quinze jours entre 15-17 et 20-27 mois, en interaction naturelle avec la mère à la maison, montre l'existence de deux périodes principales (voir Figure 1).

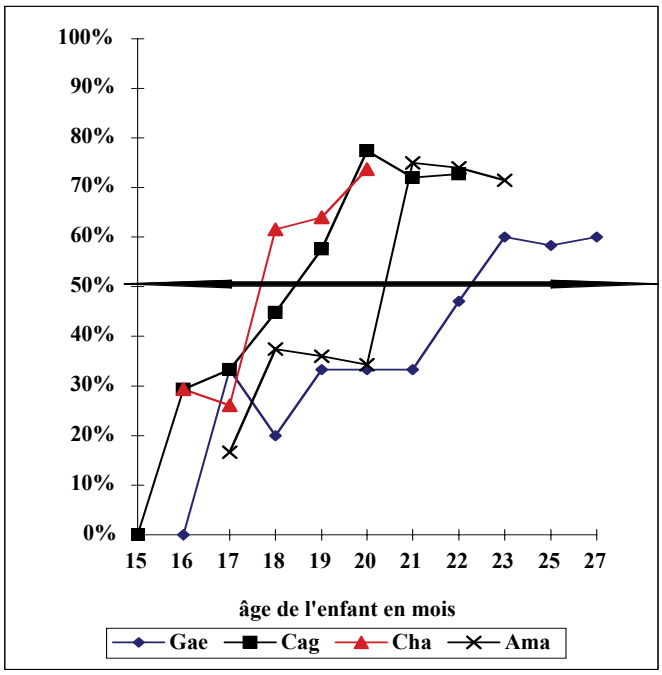

Fig 1: Pourcentages de langage de type "informatif" sur l'ensemble des verbalisations produites dans les épisodes de jeu de fiction, par enfant et par âge

1. Le langage de type informatif est minoritaire – plus de 50% des verbalisations des enfants correspondent aux deux premiers types mentionnés ci-dessus et portent donc sur des aspects non fictifs du jeu de faire semblant, ou réfèrent à des significations du jeu qui ont une contrepartie claire dans les actions et/ou dans les objets utilisés. La durée de cette période varie entre deux et six mois selon l'enfant;

2. Le langage de type "informatif" domine (est systématiquement supérieur à 50% et pour trois des enfants il est supérieur à 70%) – les verbalisations des enfants spécifient, enrichissent, créent ou annoncent des significations symboliques du jeu de fiction, contribuant ainsi à les rendre en même temps plus compréhensibles pour autrui.

L'enfant semble se préoccuper du fait qu'un spectateur attentif et intéressé peut ne pas avoir accès aux significations subjectives créées par lui-même

dans le jeu de fiction, et semble comprendre intuitivement que le langage peut servir à les rendre accessibles. En effet, les verbalisations de l'enfant, tout en ayant les fonctions spécifiques dans la construction et dans l'organisation du jeu que nous avons soulignées, peuvent également être dirigées vers un autrui participant que l'enfant sollicite souvent et spontanément pendant ses jeux, et par qui il se laisse influencer pour donner de nouveaux contenus à son jeu.

3.2 Relation développementale entre l'utilisation informative du langage dans le jeu de fiction et l'émergence d'autres utilisations "informatives" du langage

Le changement relevé dans le choix des verbalisations dans le jeu de fiction est-il en relation avec l'émergence d'autres utilisations de langage de type "informatif" par lesquelles les enfants fournissent à leur interlocuteur des informations non immédiatement perceptibles et qu'il n'aurait probablement pas eues sans elles?

Il s'agit de références au passé, au futur et à des états internes (propres et d'autrui), ainsi que des justifications d'actions et d'actes de langage (p.ex. de requête, de refus, d'interdiction, de déni...) qui visent à changer les intentions ou le point de vue d'autrui (Veneziano, 2002).

La figure 2 présente, pour chaque enfant, et pour chaque séance d'observation, le nombre de références au passé et de justifications produit par l'enfant, ainsi que le pourcentage de langage informatif utilisé dans le jeu de fiction. Comme on peut le voir, le changement dans l'utilisation du langage dans le jeu de fiction discuté ci-dessus a lieu dans la même période que l'apparition des deux autres conduites langagières de type decontextualisé et partant "informatif". Le changement dans l'utilisation du langage dans le jeu s'observe soit en même temps que l'apparition de ces autres conduites (ceci est le cas de Cha, pour qui le changement est observé à 18 mois, plus tôt que chez les autres enfants), soit peu après et quand ces conduites deviennent plus fréquentes (ceci est le cas des trois autres enfants, Cag, Ama et Gae, chez qui le changement est observé respectivement autour de 20, 21 et 23 mois).

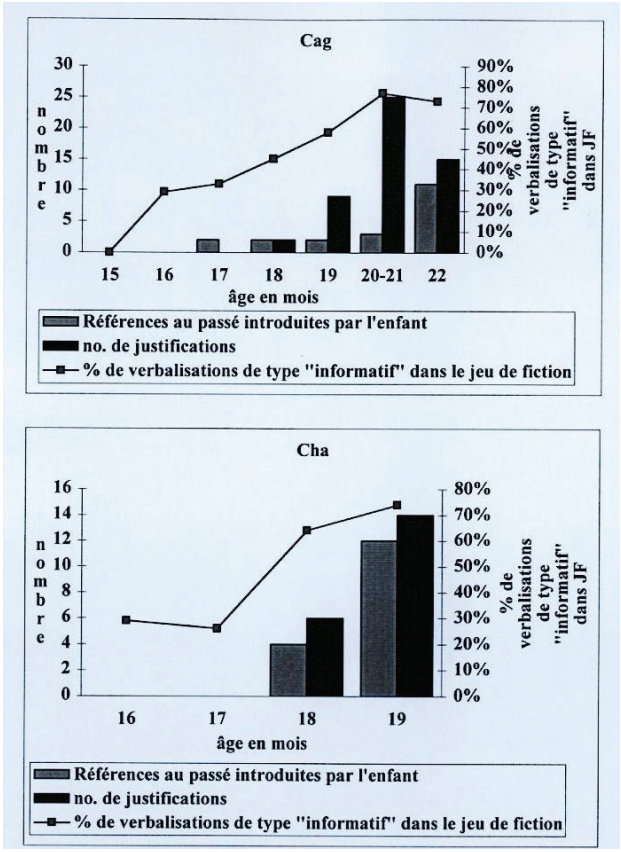

Fig. 2: Relation développementale entre l'émergence des références au passé, des conduites justificatives et de la production de langage de type "informatif" dans le jeu de fiction, par enfant et par âge.

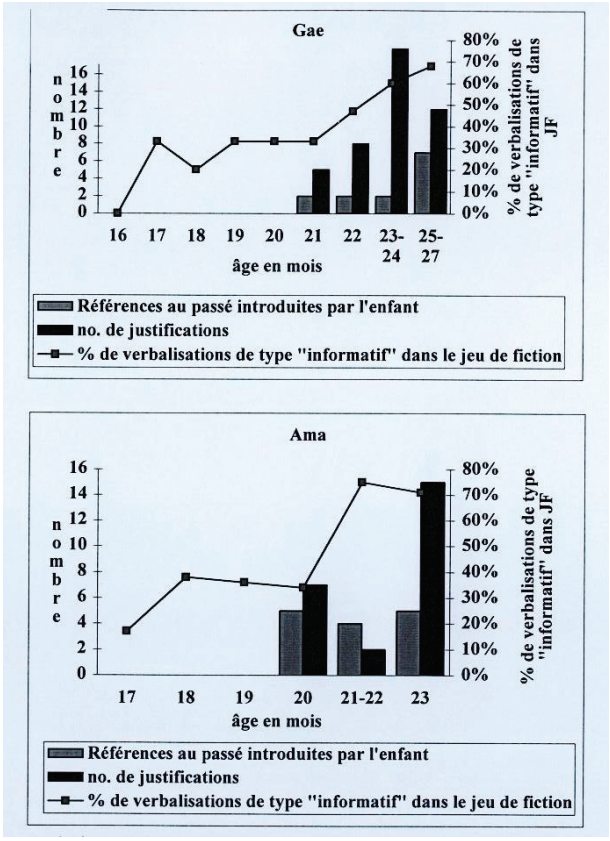

Fig. 2: Dito légende ci-dessus

4. Discussion

Les enfants utilisent du langage dans leurs jeux de fiction pratiquement dès les débuts de leur activité de fiction mais les aspects de ces jeux qu'ils mettent en langage varient. Le langage peut porter sur des aspects "littéraux", c'est-à-dire porter sur les actions et les objets dans leur valeur non symbolique. Il peut redoubler les significations facilement inférables à partir des objets et des actions en présence. Toutefois, le langage peut aussi spécifier et enrichir la fiction, ou carrément la créer par le fait même de la verbaliser, en apportant ainsi des informations allant au delà des actions et des objets déployés dans le jeu. Avec le développement, les enfants vont utiliser préférentiellement le langage de cette manière en verbalisant ainsi les aspects du jeu qui, par la nature de la signification exprimée et de la relation avec les actions et objets en présence, sont investis de significations bien subjectives. Le changement, qui va d'une mise en langage majoritairement peu informative à une mise en langage majoritairement informative, a lieu clairement pour chacun des enfants étudiés.

En considérant le langage produit lors du jeu de faire semblant du point de vue communicatif, fonction inhérente à l'utilisation sociale du langage, un tel changement est révélateur d'un début de compréhension intuitive des états mentaux d'autrui. En effet, les verbalisations de l'enfant, tout en ayant des fonctions spécifiques dans la construction et dans l'organisation du jeu, peuvent également être dirigées vers la mère, observatrice attentive mais aussi participante potentielle à la réalisation du jeu de l'enfant. L'enfant semble se préoccuper du fait que la mère, spectateur attentif et intéressé, peut ne pas avoir accès aux significations subjectives créées par lui-même dans le jeu de fiction, et que c'est par le langage qu'il peut les lui rendre accessibles.

De ce point de vue, le langage dans le jeu de fiction devient alors un *outil d'évaluation*, à la fois écologique et simple, de la compréhension implicite du mental d'autrui et des débuts d'une "théorie de l'esprit" implicite. Cette interprétation trouve un soutien dans la relation développementale étroite relevée entre l'utilisation majoritairement "informative" du langage dans le jeu de fiction et l'émergence de références au passé et de justifications. Un bilan plus étendu visant à repérer chez l'enfant ces autres utilisations de langage de type informatif, particulièrement dans les situations où il y a opposition entre les partenaires (Veneziano, 2001; Veneziano, Plumet, Cupello & Tardif, 2004), serait alors souhaitable pour nourrir davantage cette évaluation.

L'interprétation adoptée ici du changement observé dans l'utilisation du langage dans le jeu de faire semblant est soutenue aussi par les résultats d'autres études sur les comportements communicatifs d'enfants dans leur deuxième année, relevés autant dans des situations naturelles que dans des situations expérimentales. Ils montrent que les enfants prennent en compte

implicitement les états internes de leur partenaire en adoptant des comportements communicatifs différenciés en fonction de l'état de connaissance de ce dernier (voir p.ex. Akhtar, Carpenter & Tomasello, 1996; Dunn, 1991; Franco, 2001; Golinkoff, 1993; Harris, 1996; O'Neill, 1996; Tomasello & Heberl, 2003). A ce niveau de fonctionnement il s'agit d'un savoir faire pratique, et non d'une connaissance explicite et consciente de soi. Ce sont ces savoirs faire finement adaptés aux connaissances supposées chez le partenaire d'interaction qui semblent se constituer dans la deuxième partie de la deuxième année et faire partie des compétences de l'enfant bien avant qu'il réussisse les situations de "fausse croyance". Contrairement à ce qu'on pourrait penser à partir d'interprétations limitatives de la notion d'égocentrisme développée par Piaget, une telle conception s'insère parfaitement dans la conception piagétienne qui considère que le processus de différenciation entre soi et les autres a lieu à différents paliers de développement et relativement aux instruments de connaissance que l'enfant a à sa disposition (p.ex. Mounoud, 1997).

Le regard sur la relation entre langage et jeu de faire semblant développé ici a permis de dégager entre eux des liens nouveaux ayant des implications pour la compréhension du développement précoce de la "théorie de l'esprit". Ainsi, quand les aspects représentatifs du jeu de fiction sont considérés du point de vue de leurs implications communicatives, le jeu de fiction redouble d'intérêt pour l'étude de l'émergence de la théorie de l'esprit. Le langage produit dans le jeu, et dont l'une des fonctions est de construire des significations symboliques et d'organiser le jeu fictif, permet de repérer les traces de la prise en considération d'autrui à travers son aspect communicatif qui est partie intégrante de sa production. Ensemble avec d'autres conduites langagières et communicatives de cette période de développement, l'utilisation informative du langage dans le jeu de fiction s'insère parfaitement dans l'approche développementale à la notion de théorie de l'esprit selon laquelle cette dernière évolue progressivement: à partir d'un savoir faire implicite et intuitif qui prend ses points de repères dans la situation communicative elle évolue vers un savoir de plus en plus explicite où les connaissances à propos du mental propre et d'autrui font l'objet de réflexion et servent de cadre explicatif des comportements et des événements observés (voir aussi p.ex. Chandler, 2001; Deleau, 2000; Mounoud, 1997; Veneziano & Hudelot, 2006).

Bibliographie

Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. (1996): The role of discourse novelty in early word learning. In: Child Development, 67, 635-645.

Chandler, M. (2001): Perspective taking in the aftermath of theory-theory and the collapse of the social role-taking enterprise of the social role-taking literature. In: A. Tryphon & J. Vonèche (eds.): Working with Piaget: In memoriam-Bärbel Inhelder. Hove, East Sussex (Psychology Press), 39-63.

Deleau, M., Le Sourn-Bissaoui, S. & Guehenneuc, K. (2000): From joint activity to beliefs: discourse processes and the representation of mind in preschool-aged children. III[rd] Conference for Sociocultural Research, Campinas, Bresil.

de Saussure, F. (1915/1981): Cours de linguistique générale, Paris, Payot. Edition critique de Tullio de Mauro, Paris (Payot, coll. Payotheque).

Dunn, J. (1991): Understanding others: evidence from naturalistic studies of children. In: A. Whiten (ed.), Natural theories of mind. Oxford (Blackwell).

Fein, G. (1981): Pretend play in childhood: An integrative view. In: Child development, 52, 1095-1118.

Fenson, L. (1984): Developmental trends for action and speech in pretend play. In: I. Bretherton (ed.): Symbolic Play: The development of social understanding. London (Academic Press), 249-270).

Garvey, C. (1990): Play. Cambridge, MA (Harvard University Press).

Golinkoff, R. (1993): When is communication 'a meeting of minds'? In: Journal of Child Language, 20, 199-207.

Harris, P. L. & Kavanaugh, R. D. (1993): Young children's understanding of pretense. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial 231 (58), 1-108.

Inhelder, B., Lezine, I., Sinclair, H. & Stambak, M. (1972): Les débuts de la fonction symbolique. In: Archives de Psychologie, 41, 187-243.

Leslie, A. M. (1987): Pretense and representation: the origins of "theory of mind". In: Psychological Review, 94, 412-426.

Lillard, A. S. (2002): Just through the looking glass: children's understanding of pretense. In: R. Mitchell (ed.): Pretense in animals and children. Cambridge, UK (Cambridge University Press), 102-114.

Mounoud, P. (1997): Coordination des points de vue et attribution de croyances : de la théorie de Piaget aux théories "naïves" de l'esprit. In: Psychologie française, 42 (1), 31-43.

Musatti, T., Veneziano, E. & Mayer, S. (1998): Contributions of language to early pretend play. In: Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition, 17 (2), 155-181.

O'Neill, D. K. (1996): Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. In: Child Development, 67, 659-677.

Pellegrini, A. D. (1990): Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. In: L. Galda & A. D. Pellegrini (eds.): Play, language and stories: The development of children's literate behavior. Norwood, N. J. (Ablex Publishing Corporation), 79-97.

Perner, J. (1991): Understanding the representational mind. Cambridge, MA (MIT Press).

Piaget, J. (1923): Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).

Piaget, J. (1936): La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).

Piaget, J. (1945): La formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).

Rakoczy, H., Tomasello, M. & Striano, T. (2004): Young children know that trying is not pretending – a test of the "behaving-as-if" construal of children's early concept of "pretense". In: Developmental Psychology, 40(3), 388–399.

Stambak, M. & Sinclair, H. (1990): Introduction. In: M. Stambak & H. Sinclair (éds.): Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans. Paris (PUF), VII-XVIII.

Tomasello, M. & Haberl, K. (2003): Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what is new for other persons. In: Developmental Psychology, 39 (5), 906-912.

Veneziano, E. (1981): Early language and nonverbal representation: A reassessment. In: Journal of Child Language, 8, 541-563.

Veneziano, E. (1990): Functional relationships between social pretend play and language use in young children. Fourth European Conference on Developmental Psychology, Stirling, Scotland.

Veneziano, E. (2001): Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In: K. Nelson, A. Aksu-Koc & C. Johnson (eds.): Children's Language, vol. 10: Developing Narrative and Discourse competence. N. J. Mahwah & L. 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: R. Mitchell (ed.): Pretense in animals and children. Cambridge, UK (Cambridge University Press), 58-72.

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

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

Veneziano, E., Plumet, M. H., Cupello, S. & Tardif, C. (2004): Pragmatic functioning in natural setting and the emergence of 'theory-of-mind' in autistic and control children: A comparative study. In: Psychology of Language and Communication, 8 (1), 25-42.

Verba, M. (1990): Construction et partage de significations dans les jeux de fiction entre enfants. In: M. Stambak & H. Sinclair (éds.): Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans. Paris (PUF), 1-29.

Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001): Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief. In: Child Development, 72 (3), 655–684.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. In: Cognition, 13, 103-128.