

## Les fabuleuses capacités des enfants de 5 – 6 ans

Ce travail porte sur une tranche d'âge qu'on a tendance à oublier parce qu'elle est souvent considérée comme la dernière année de la petite enfance. De 5 à 6 ans, c'est l'année du « preschool » et des « kindergarten » dans de nombreux pays, et en France, celle des haltes-garderies, des centres de loisirs et dans les écoles maternelles, des moyennes et grandes sections.

Du côté des non-spécialistes, les enfants de cet âge sont trop souvent considérés, soit comme des petits qui ne font que jouer, soit comme des grands en plus petits et alors il arrive qu'on leur fasse faire un CP en miniature...

D'où ce titre dont le but est d'attirer l'attention des éducateurs qui les accueillent sur ce qui mobilise très fortement leur intelligence à cet âge. La zone explorée est celle de la subjectivité dans le langage. Après avoir développé la question je proposerai des pistes d'attitudes professionnelles.

### Contours de la question

Il y a peu de recherches qui ciblent spécifiquement cet âge. On ne dispose que d'informations très pointues dans des études qui portent sur un seul phénomène et en longitudinal.

Par exemple, à propos de la manière des enfants énonciateurs d'utiliser les déterminants dans un récit (Hickmann & Schneider 1993) : avant 5 ans, on a « *le* » au début du discours (« *y'a le renard i dit*... ») alors qu'après 5 ans, non seulement les enfants disent d'abord « *un* » (« c'est l'histoire d'un renard qui... ») puis « *le* » (« alors le renard dit au lapin... »). Et ils font plus en réception : après l'écoute d'un récit avec « *le* » tout le temps, ils rectifient en proposant d'abord « *un* ». On a là une trace d'expertise des enfants à partir de 5 ans : leur possibilité de prendre en compte le point de vue du récepteur de l'histoire. C'est ce que j'appelle résultat « pointu » alors que cette nouvelle conquête a des conséquences considérables.

C'est donc à cette zone que je vais m'intéresser, celle de la subjectivité envahissante. Ce n'est qu'un aspect typique de cet âge, mais particulièrement intéressant à l'intérieur des repères développementaux.

Car il se trouve que 5/6 ans est une période qui fait suite à deux grands bouleversements dans le développement des enfants, quand tout va bien.

1- Autour de 4 ans, c'est l'achèvement de ce que les psychologues appellent « construction du self » : les enfants emploient spontanément le pronom « *je* » pour parler d'eux<sup>1</sup>, ils savent dire leur âge, leur sexe, leur filiation et surtout ils commencent à faire de vrais

<sup>1</sup> Voir TEXTE N°4 dans ce site.

réécits autobiographiques. Ces sujets « stabilisés » entrent dans de nouvelles relations aux autres.

2- A la même époque, les recherches montrent qu'apparaît un aspect particulier de ce que les anglo-saxons ont baptisé « les théories de l'esprit » (dorénavant au pluriel, tant les travaux ont complexifié les données dans ce domaine). Les « théories de l'esprit » permettent aux enfants d'attribuer des états mentaux à eux-mêmes et à autrui. On distingue parmi ces états mentaux :

- les états de désir
- les états émotionnels
- les états cognitifs.

Ces deux progrès développementaux vont avoir pour effet, entre autres, de faire de notre petit homme un être d'une grande sensibilité eu égard aux émotions et aux états mentaux en général. Il devient avide de résolutions de problèmes portant sur la pensée.

Je vais le montrer dans un exercice un peu périlleux puisque je vais croiser des recherches en psychologie et en linguistique, et je vais évoquer des recherches publiées et des résultats personnels.

Il est établi que l'âge de 5 – 6 ans correspond à l'explosion des termes dits « d'états internes » dans le vocabulaire (Veneziano 2009 pour une recherche longitudinale).

Voici les 3 grandes nouvelles capacités de ces grands petits enfants :

1. ils parlent spontanément de leurs propres états mentaux,
2. ils parlent des états mentaux des autres, même dans la fiction,
3. ils prennent le point de vue d'autrui, dans leurs états mentaux, une fois qu'ils se sont trompés eux-mêmes.

## 1. Ils parlent spontanément de leurs propres états mentaux

Irène, 5 ans 7 mois

*« eh ben l'autre jour, j'ai perdu mon élastique, je l'ai cherché,  
et comme je savais pas où il était, je l'ai jamais retrouvé »*

### 1.1. Dans l'oral du quotidien

Dans le langage oral, à 5 ans, les enfants se font bien comprendre par d'autres personnes que celles de leur entourage proche. Ils manient la syntaxe canonique du français à peu de chose près et utilisent les temps verbaux sans problème. La grande nouveauté de cette période est l'apparition de ce qu'on appelle en linguistique la modalité. La modalité recouvre les manières qu'on a de mettre du subjectif dans nos énoncés. En français, nous avons pour ça la répétition (« *il mangeait, mangeait, mangeait* » qui veut dire ' il n'arrêtait pas de manger ' selon l'énonciateur), les mimiques (« *il mangeait !!* » quand l'énonciateur

porte un jugement de type ‘c’était un vrai miracle’), et aussi et surtout, les verbes dits d’états mentaux. Les linguistes regroupent souvent ces verbes en trois blocs :

- les verbes de désir : *vouloir, essayer, espérer, souhaiter...*
- les verbes d’émotions : *aimer, détester, craindre, être triste, être content...*
- les verbes d’états cognitifs : *penser que, savoir que, se souvenir de, croire que, se demander si...*

Voilà un exemple de cette capacité à utiliser la modalité dans la langue, avec le récit de Benoit, 5 ans ½, au retour de classe verte de grande section.

*Et ben, un jour, les goûters, ils ont disparu. A leur place y’avait un papier / attends je t’explique / on a trouvé le papier et c’était écrit (mime la lecture du papier) « je suis Léon, le roi des papillons. J’ai pris votre goûter parce que **j’ai très faim**. Aujourd’hui vous aurez pas votre goûter parce que **j’ai très faim**. **Je suis pas méchant**. Je suis dans la forêt. Vous pourrez me voir passer dans la forêt. Alors on est partis en courant **et on avait / j’avais / j’avais peur / j’ai eu peur** / et Natacha elle pleurait tellement qu’elle **avait peur** de Léon le roi des papillons. Mais la maîtresse elle a dit qu’il **était gentil** alors on lui a dit « gentil, rends-nous notre goûter, gentil, rends-nous notre goûter » et là il est arrivé. C’était Christine qui s’était déguisée, **elle avait fait semblant**, **mais je l’avais pas reconnue** et Natacha non plus alors elle pleurait mais comme elle a ouvert le sac des goûters **on avait plus peur** et moi je pleurais plus.*

L’accumulation des verbes d’états mentaux est typique de cet âge. Comme souvent dans l’acquisition du langage, lorsque les enfants viennent de faire une conquête, ils la « stabilisent » en en faisant un sur-emploi.

Ici les verbes d’états mentaux sont attestés à quatre moments

- pour décrire l’état mental de Léon → être pas méchant mais avoir très faim,
- quand il y a contradiction entre le réel et le fictif : les vrais goûters ont disparu alors que les enfants voient un écrit d’une personne imaginaire, Léon le roi des papillons → on avait peur, avec répétition qui dramatise le récit,
- quand il y a réconciliation des deux mondes → c’était Christine qui s’était déguisée, elle avait fait semblant,
- quand il y a retour au calme dans le seul monde du réel → on n’avait plus peur, je pleurais plus.

Ici, on le voit, les expressions modales rendent bien compte de la rencontre d’un sujet avec des mondes non-attendus, non-souhaités, non-habituels.

Par opposition, un an avant, dans la même situation de récit, l’enfant ne relate qu’une suite de faits :

Récit de Benoit, à 4 ans 2 mois

*La marionnette, elle a pris le râteau, elle a fait un château , elle a cassé le château, elle a fait un autre*

On n'a aucun verbe d'état mental. Les actions sont attestées, sans plus.

De plus, entre 5 et 6 ans, dans leurs mises en mots, les enfants vont bien au-delà de leurs propres états mentaux. Ils peuvent évoquer les effets de leurs actions sur les états mentaux d'autrui. Voici un exemple qui va encore plus loin car l'effet est recherché.

Dialogue à trois pendant la fabrication des masques de Carnaval en grande section

Sarah – *moi je vais faire peur à mon petit frère quand je vais être déguisée*

Rayan – *pourquoi ? tu vas te déguiser en sorcière ?*

Marc- *ben non, regarde son masque, c'est de clown*

Rayan – (à Sarah) *moi c'est un masque qui fait peur*

Marc – *oui mais tu l'as raté*

Rayan – *ben ça fait rien, i fera rire ça sera un clown aussi, toi aussi tu t'es trompée Sarah, ou tu voulais dire que t'allait le faire rigoler ton frère?*

Voilà tout un jeu de provocations volontaires d'états mentaux (faire peur, faire rire) dans un vrai dialogue à trois. On voit notamment à la fin, à quel point l'analyse de Rayan va loin puisqu'il oppose une maladresse d'action (rater) à une maladresse langagière (tu voulais dire). Il fait l'hypothèse d'un décalage entre ce que veut Sarah et l'effet produit sur lui.

Ces finesses de différentes subjectivités qui se rencontrent explique sans doute le fait que 5 - 6 ans est l'âge des amitiés (jeux organisés avec distribution de rôles, invitations sacrée aux anniversaires, etc), l'âge des premiers mensonges délibérés et des blagues, et l'âge du plaisir de parler - argumenter son point de vue entre pairs.

Anissa, cour de récréation, 5 ans 9 mois, avec le sourire

*Je vais faire un piège à Furkan, je vais lui dire que je veux pas jouer avec lui*

## **1.2. Dans leur réflexion sur eux-mêmes**

C'est absolument passionnant de discuter avec les enfants de cet âge en leur expliquant qu'on voudrait mieux les connaître. Je l'ai fait avec 30 enfants de maternelle.

Ils savent tous dire leur prénom, parfois leur nom de famille, leur âge, parfois avec des précisions (presque 7 ans, j'ai 5 ans et demi et un peu plus), et ils sont précis dans leurs jugements sur leurs états d'âme.

Voici mes questions (Q) et leurs réponses.

Q1 – *Tu peux me dire ce que tu aimes bien faire ou ce que tu aimes bien ?*

- jouer à la marionnette dans ma maison
- lire des histoires
- jouer avec mon copain

mais aussi

→ quand on me dit que je sais faire des choses de 5 ans parce que ceux qui ont pas 5 ans i savent pas

(avec le verbe « savoir » sur son propre savoir)

Q2- *Et qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

- quand ma sœur elle fait des bêtises, elle a 3 ans
- quand on me tire la langue

mais aussi

→ quand dans ma tête je veux quelque chose et je le veux pas

(verbe de désir et de désir contraire)

Q3- *Est-ce qu'il y a des choses que tu ne sais pas et que tu aimerais savoir ?*

- oui faire des devoirs comme mon grand frère
- oui faire des mots croisés

mais aussi

→ oui pourquoi mes parents i veulent pas que j'ai un chien et pourtant i savent que c'est très important pour moi

(verbes de modalité à propos d'état mental d'autrui « veulent pas » + pourtant i savent », et verbe de modalité pour son propre ressenti « c'est très important pour moi »)

→Premières pistes pour les adultes qui interagissent oralement avec les enfants de cet âge :

- A partir des discours spontanés des enfants, annonces de nouvelles, récits d'expérience personnelle, relations d'événements, mais aussi dialogues argumentés, les encourager à expliquer. A partir de leur langage, il n'est pas difficile d'ajouter quelque chose qui induit plus de verbalisation des états mentaux « *ah bon ? tu voulais ? ah bon ? tu n'y arrivais pas ? vous pouvez m'expliquer ce qui se passe entre vous pour que je comprenne bien* ». Cela suppose qu'on les écoute, qu'on s'intéresse en vrai à ce qui les mobilise, et comme à cet âge, ils adorent expliquer, tout le monde y gagne.

- Evoquer ses propres états mentaux d'adulte. Cette habitude devient vite une seconde nature pour peu qu'on s'entraîne. L'éducateur devient alors un 'modèle pensant – ressentant' pour les enfants : « *j'ai réfléchi, j'ai pensé que, je me demande si, il faut que j'essaie de...* ».

- Jouer soi-même avec des mimes, des énigmes et des blagues. Plus les adultes le font, plus les enfants entrent dans cette action sur autrui « pour rire ». La condition est d'être

toujours dans l'explicite : « *c'était une blague !* ». Il ne s'agit pas du tout d'être dans les sous-entendus ou les inférences.

## 2. Ils parlent des états mentaux des autres, même dans la fiction

Khader 5 ans 6 mois

«*Si le loup il aimait pas les chapons rouges, i voudrait pas toujours les manger* »

### 2.1. L'usage des verbes d'états mentaux dans un protocole expérimental.

On va d'abord s'intéresser à une recherche qui porte sur les verbes d'états mentaux, comme ceux qu'on a vus dans l'oral spontané. Si ces verbes intéressent tellement les chercheurs c'est parce qu'ils sont corrélés à la capacité de penser la pensée d'autrui et sont un excellent « évaluateur » du langage des 5-6 ans.

Dans une recherche récente (Bouchand & Caron 1999) qui vise à recueillir les verbes d'états mentaux, il y a comparaison entre ce qui se passe chez des enfants de 3-4 ans et chez des enfants de 5-6 ans. Le matériel est constitué d'histoires présentées sous forme de films vidéos. Les enfants voient 4 films possédant la même structure :

- 1- un premier enfant est dans une activité particulière (regarde la télé, fait un dessin)
- 2- un second arrive, s'engage dans une activité différente (saute sur le canapé, se verse un verre de lait)
- 3- ce second enfant fait des bêtises et le premier l'avertit plusieurs fois de la catastrophe imminente
- 4- le second enfant continue et fait la catastrophe (casse un vase, renverse le lait)
- 5- chaque enfant constate la catastrophe et reprend une activité
- 6- la maman arrive et découvre la bêtise ; elle demande qui l'a faite
- 7- un des enfants accuse l'autre
- 8- la maman punit un des enfants

Il y a 4 cas de figure possibles :

l'innocent accuse le coupable et	la maman punit le coupable
l'innocent accuse le coupable et	la maman punit l'innocent
le coupable accuse l'innocent et	la maman punit le coupable
le coupable accuse l'innocent et	la maman punit l'innocent

L'expérimentateur pose des questions :

- est-ce que ce que dit l'enfant accusateur est vrai ?
- est-ce que la maman a raison de punir tel enfant ?
- que pourrait dire l'enfant puni ?
- à sa place qu'est-ce que tu dirais ?

Les verbes recueillis sont ici répartis en 4 groupes :

	17 enfants de 3-4 ans	17 enfants de 5-6 ans
Verbes de perception expliquant la prise d'information	6	17
Verbes de désir portant sur un état non observable	1	11
Verbes d'état de connaissance explicatif d'un comportement	3	16
Verbes de croyance expliquant la réaction de la mère	2	15

verbes de perception ; voir, regarder, entendre, écouter  
*parce qu'elle a regardé pour voir s'il était renversé le pot de fleurs*

verbes de désir : vouloir, avoir envie  
*parce que le garçon voulait attraper quelque chose et il a fait tomber tout*

verbes de connaissance : savoir, réfléchir, comprendre

avec ambigüité : *pace que la maman elle sait toujours tout*

avec non-ambigüité : *parce que a maman elle savait pas qui c'était, c'est le garçon qui lui a dit, ou, si elle l'avait vu ben elle saurait*

verbes de croyance : croire  
*parce qu'elle croyait que c'était le garçon et c'était la fille*

On retrouve donc ici, la capacité des enfants de 5 - 6ans à modaliser leurs énoncés, c'est-à-dire à se positionner comme sujet ayant à résoudre des problèmes d'autres sujets. Ce n'est pas le cas à 3-4 ans. De plus, on voit qu'à l'âge qui nous intéresse, verbes de perception, de désir, de connaissance et de croyance s'équilibrent. Ils sont tous à la disposition des enfants.

Je suis obligée, hélas, de préciser que tous les enfants de 5/6 ans n'en sont pas tous là. La recherche citée ne précise pas dans quel milieu social sont recrutés les enfants. Mais dans mes propres recherches, en ZEP, les résultats sont un peu moins optimistes. D'où la nécessité pour les maîtres d'une attitude langagière ad hoc.

## 2.2. L'usage des verbes d'états mentaux dans la compréhension de récits fictifs.

Voici le protocole que j'ai mis au point pour une grande section de 25 enfants en milieu défavorisé (ZEP). Je lis l'histoire de la chèvre et des sept chevreaux que je résume ici mais qui est rédigée quand je la lis aux enfants :

Après le départ de la chèvre qui a mis ses chevreaux en garde, le loup frappe une première fois mais les chevreaux n'ouvrent pas parce qu'ils voient une patte noire sous la porte, puis le loup revient après avoir mis ses pattes dans la farine et frappe une seconde fois. Les chevreaux ouvrent alors, se font avaler, la mère revient et les fait sortir.

Après plusieurs lectures du texte (il n'y a pas d'illustration) et petite discussion avec les enfants en classe, je les appelle individuellement et leur pose deux questions :

- à ton avis, comment ça se fait que les chevreaux ont ouvert la porte, la deuxième fois ? (cette question induit une réponse avec « croire » → parce qu'ils croyaient que c'était leur maman)

- à ton avis, comment ça se fait que les chevreaux n'ont pas ouvert la première fois ? (cette question induit une réponse avec « voir » et « savoir » → parce qu'ils avaient vu une patte noire et ils savaient que ce n'était pas leur maman)

Au total, voici les verbes obtenus, avec la grille empruntée à la précédente recherche :

	Occurrences des verbes
Verbes de perception expliquant la prise d'information : <i>voir, ne pas voir, entendre</i>	22
Verbes de désir portant sur un état non observable	0 (non-pertinent car pas d'image)
Verbes d'état de connaissance explicatif d'un comportement : <i>savoir, réfléchir, avoir une bonne idée, ne pas savoir, penser, se tromper, reconnaître</i>	24
Verbes de croyance expliquant la réaction de la mère : <i>croire, mentir, faire croire, être un piège</i>	28

Globalement, ce résultat confirme celui de la recherche précédente et c'est important.

Mais quand on regarde les réponses nominativement, sur ces 25 enfants, 6 d'entre eux ne produisent aucun de ces verbes. Ils répondent en disant « *y'avait une patte noire* », « *i z'ont ouvert* », « *i z'ont pas ouvert* », comme le font les 4 ans. Ces enfants sont bien moins armés pour comprendre la fiction. En effet, ce qui est particulier aux deux situations de recherche évoquées ici, par opposition aux discours spontanés précédents, c'est qu'on est dans la fiction. Le « rien sous les yeux » induit une représentation mentale complète, des scènes de l'histoire, des personnages mais surtout de leurs désirs, de leurs croyances et donc de la logique de leurs actes.

Cette question est passionnante.



A 4 ans, quand ils évoquent une histoire connue, seuls les personnages et les événements marquants sont retenus dans une suite de type « Verbe + *et après, et après* + Verbe, *et après* ». A partir de 5 ans, beaucoup d'enfants attribuent des sentiments et des raisonnements aux personnages, et ce sont ces états mentaux qui auront pour conséquences les événements de la narration. Le traitement de l'au-delà du factuel commence ici, et on situe vers 11 ans son achèvement.

Voici un autre exemple avec le conte traditionnel de Boucle d'Or.

Q- *« d'après vous, comment ça se fait que les ours sont étonnés en trouvant Boucle d'or dans un lit ? »*.

Commençons par les réponses à 3 – 4 ans : *« je sais pas », « elle est pas gentille », « parce que c'est pas son lit », « parce que c'est le lit de l'ours elle avait pas le droit »*

J'ai fait deux constats lors de ces entretiens :

- il y a d'abord la difficulté des enfants à comprendre « être étonné » (verbe d'état mental subjectif).
- il y a aussi le poids de la violation de l'interdit : ne pas sortir de la maison et ne pas s'installer dans la maison de quelqu'un d'autre. C'est le jugement moral qui prédomine, ce qui donne la réponse « elle est pas gentille ».

Voici les réponses des 5 – 6 ans: *« parce qu'ils rentrent dans leur maison et ils ne savent pas que quelqu'un est rentré », « ben comme c'est chez eux, ils sont étonnés, ils s'attendent pas à trouver quelqu'un », « et ben i savaient pas i l'avaient pas vu »*.

On a ici des verbes d'état mentaux comme « être étonné » Et même avec des formes négatives : *« ne pas savoir », « ne pas s'attendre à »*, qui sont bien plus difficiles à utiliser que les formes affirmatives.

→ Deuxième piste de travail pour les éducateurs :

Il est très important, surtout avec les enfants de milieu populaire,

D- d'être le plus explicite possible pour évoquer les états mentaux dans les récits de fiction. Tous les moyens sont bons : mots du discours, mimes, paraphrases... Par exemple, dans l'histoire de la chèvre :

*« elle prévient ses enfants, ça veut dire qu'elle leur explique que c'est dangereux pour eux d'ouvrir la porte », « ils entendent frapper et ils ont oublié qu'ils devaient faire très attention », « heureusement, ils voient une patte noire et comme ils savent que leur maman est blanche, ils savent que c'est un piège de celui qui a une patte noire et qui veut les manger, ils savent que c'est le loup »...*

- d'éclaircir les faits simultanés. Parfois à l'aide de maquettes sur lesquelles on reproduit le déroulement de l'histoire, et toujours avec le langage. Car c'est très souvent une simultanéité qui explique les croyances des uns et des autres. Dans les illustrations d'album, cette simultanéité est présentée en images alternées. Et le texte le précise parfois « pendant ce temps... ».

Mais très souvent ce n'est pas le cas, comme s'il s'agissait d'une évidence : c'est pendant que les ours sont partis que Boucle d'or va dans la maison d'où l'étonnement des ours ; c'est pendant que la chèvre est partie que le loup met ses pattes dans la farine, etc. De manière paradoxale, les praticiens de l'école maternelle insistent beaucoup plus sur la succession des événements qui posent peu ou pas de problème aux enfants que sur la simultanéité difficile à concevoir.

### **3. Ils prennent le point de vue d'autrui, dans leurs états mentaux, une fois qu'ils se sont trompés eux-mêmes**

Nour, 6 ans 1 mois

*« ah !! j'ai compris ! je croyais qu'en fait il avait dit vrai et en fait, il avait dit faux ! »*

Aussi curieux que ça puisse paraître lorsqu'il est question de langage, je vais commencer par ce que j'ai obtenu à partir de dessins. Tout simplement parce qu'après 5 ans, les enfants sont extrêmement soucieux des réactions d'autrui devant leur productions. Et on peut avoir là une piste pour mieux comprendre leurs manières de s'adapter aux subjectivités d'autrui.

#### **3.1. dans les dessins spontanés**

On sait depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle que dans les étapes développementales du dessin, il y a un moment où les enfants entrent dans ce que Luquet (1927) avait appelé le réalisme intellectuel. Cela consiste en un dessin qui contient tous les éléments que l'enfant sait être présents dans le réel. De plus, chaque détail ajouté doit avoir la forme caractéristique de l'exemplarité connue de l'enfant.

Voici un exemple.

Benoît a 5 ans et 9 mois.



La dame montre ses deux yeux et ses cils alors qu'elle est de profil selon ses jambes et ses bras, elle a très précisément 2 bras et 10 doigts, et la table a ses 4 pieds alors qu'elle est vue d'en haut.

Quand on demande à l'enfant « *pourquoi tu fais 4 pieds* » en lui montrant une table dont on ne voit que le dessus dans le réel, il répond « *parce qu'en vrai elle a 4 pieds sinon tu verras pas la table* ». Comme s'il voulait montrer au destinataire du dessin ce qu'il sait du réel, ce qu'il sait du dessin, pour que la réception (de l'adulte) corresponde à la production (de l'enfant).

Voilà un château, après une visite scolaire.

Lou, 5 ans 6 mois



Lou dessine le château vu de face et ajoute le chemin vu d'en haut, parce qu'elle sait que ce chemin existe. Et elle commente : « *Là j'ai fait les créneaux et là j'ai fait le chemin parce qu'autrement on peut pas y arriver* ».

Il y aurait donc peut-être une volonté de prendre en compte le destinataire dans le réalisme intellectuel : pour qu'il comprenne bien, il faut tout dessiner. C'est encore plus évident dans les commandes de dessin.

### 3.2. dans les commandes de dessins

Dans une commande de dessin inspirée du test de la dame de Fay (1934) j'ai obtenu 90 dessins d'une dame qui sort avec son chien.

La consigne est : « *elle a un parapluie, elle ne veut pas se mouiller et elle ne veut pas que son chien se mouille, il faut voir tout ça sur le dessin* ».

→ Comment dessinent-ils la pluie ?

Si la majorité des enfants dessinent la pluie partout, ça ne les dérange pas de ne la dessiner qu'au-dessus de la dame.

Pluie partout	Pluie seulement au-dessus du parapluie	Pas de pluie ou soleil	Pluie seulement ailleurs
53%	27%	17%	3%



→ La dame et le chien sont-ils protégés ? Majoritairement non.

Dame protégée	Dame non-protégée	Chien protégé	Chien non-protégé
43%	57%	20%	80%





Le fait que le parapluie ne soit pas du tout au-dessus de la tête ne les dérange pas.

Quant au chien, ils sont quelques uns à trouver une solution, le parapluie « spécial chien ».



On voit qu'ils sont capables de tout pour résoudre des problèmes. Toujours une solution. Mais il y a encore plus intéressant.

TEXTE N°9 – 5-6ans-2011

J'ai fait cette commande à des 3-4 ans et à des 5-6 ans.

Quand je dis, en regardant le dessin, « *alors là, moi, je vois que la dame se mouille* ».

Les plus jeunes répondent : « *non elle n'est pas mouillée parce qu'elle a un parapluie* ».

Tout se passe comme si leur savoir était plus fort que la perception d'autrui.

Alors que les plus âgés ne répondent rien et se précipitent sur la gomme pour rectifier ce que je vois moi, le destinataire.

Sarah dessin 1



Sarah dessin 2, après avoir vite gommé



Il est donc bien possible aux 5-6 ans de prendre le point de vue d'autrui, surtout lorsqu'ils constatent un écart entre ce qu'ils ont produit et ce que perçoit l'interlocuteur. Si cette adaptation à la cognition d'autrui se fait ici hors verbalisation de la part des enfants, leur changement de posture est cependant une grande nouveauté. Ce qui m'intéresse est le fait

qu'ils changent de posture après avoir entendu une remarque d'adulte sur « ce qui ne va pas ». C'est comme si on était là dans une vraie zone proximale vygostkyenne, entre l'impossibilité de répondre complètement au problème, tout seuls, et la possibilité de le faire après une simple remarque de l'expert qu'est l'adulte. On va retrouver cette attitude dans plusieurs expérimentations.

### **3.3. lors de protocoles, après avoir compris un piège**

Je suis partie du fait que deux des premières recherches sur les théories de l'esprit, connues sous les noms « Maxi » (Wimmer & Perner 1983) et « la boîte décevante » (Perner & al. 1987), n'ont pas obtenu les mêmes résultats.

Dans la première, la mère de la poupée Maxi lui donne du chocolat puis range la tablette dans un placard à la vue de Maxi. Celui part et en son absence, la mère change la tablette de place. Quand on demande aux 5 – 6 ans « où Maxi va chercher le chocolat ? », environ 65% des enfants répondent bien, c'est-à-dire à l'endroit où était le chocolat en premier. Ces enfants prennent en compte la première perception de Maxi.

En revanche, dans la seconde expérience, 95 % d'enfants du même âge répondent bien au protocole de la boîte décevante que je rappelle. On montre un tube de smarties à un enfant et on lui demande ce qu'il croit qu'il y a dedans. Il répond : « *des smarties* ». Puis on vide la boîte et on lui montre qu'elle contient des crayons. On lui dit ensuite qu'on va appeler un enfant et qu'on va lui demander ce qu'il y a dans le tube. A la question « à ton avis, qu'est-ce qu'il va dire ? », les 3 ans répondent des crayons (leur perception l'emporte) et les plus de 5 ans répondent très majoritairement « *des smarties* », prenant en compte la perception de quelqu'un qui n'a pas vu le véritable contenu et s'est fié aux dessins de l'étui.

Il y a donc une grande différence dans les deux cas (un peu plus de la moitié des enfants dans le premier cas, la grande majorité dans le second) et celle-ci ne peut tenir qu'au fait qu'avec les smarties, les enfants ont d'abord eux-mêmes échoué. Cet échec les met sur la voie de la compréhension des croyances d'autrui.

J'ai mis en rapport ce résultat avec la conclusion précédente sur les dessins (rectification sans hésitation après s'être 'trompé') et j'ai mis au point autre chose.

A la suite de l'histoire de la chèvre et les sept chevreaux, j'ai ajouté un item :

« *la maman chèvre décide de décourager définitivement le loup de vouloir entrer dans la maison. Elle prend un papier, un crayon et écrit quelque chose sur la porte pour ne plus qu'il essaie de rentrer. Voilà 4 pancartes que m'ont dictées des enfants dans une autre école. Je vais te lire ce qui est écrit, chaque fois, et toi tu me dis chaque fois si ça va décourager le loup ou si ça ne va pas le décourager.* »



- A : je suis là pour protéger mes chevreaux, signé la maman
- B- chevreaux
- C- Les chevreaux ont déménagé
- D- Loup, pense à mes ciseaux !

Ici, il s'agit de prendre le point de vue du loup qui lit et infère un empêchement de pénétrer dans la maison (A, C et D).

Les résultats montrent que les enfants répondent au hasard. Aucune pancarte ne remporte plus de oui ou de non.

Mon hypothèse est que cela vient du statut de non-lecteur complet des enfants de cet âge. Ils ne peuvent en rien se représenter l'activité mentale de lecture – compréhension menée par le loup. Aussi sont-ils obligés de traiter le contenu des pancartes comme des messages référentiels simples : « *y'a écrit 'chevreaux' ça peut dire qu'il va les manger* », « *y'a écrit qu'ils ont déménagé, comme ça i pourra plus les trouver* ».

Sauf que, j'ai ajouté quelque chose avec les enfants qui avaient répondu « ça ne va pas » à la pancarte C.

Je relis cette pancarte et je dis : « *tu as dit que ça n'allait pas. Alors je t'explique. Dans l'histoire, les chevreaux n'ont PAS déménagé. Et pourtant, la mère a écrit ça . A ton avis, comment ça se fait ?* ».

La réaction est là. Soit le regard des enfants part, ils réfléchissent longuement puis s'écrient « *ah !!! si ! ça va !* ». Soit immédiatement ils réagissent : « *j'ai compris !! c'est pour le tromper !* ». Cela concerne 12 enfants sur 13.

En résumé, une grande majorité des enfants de cet âge change de posture lorsqu'ils se sont eux-mêmes trompés auparavant sur les états mentaux d'un destinataire.

### → Troisième piste pour les éducateurs :

Si l'on veut alimenter, enrichir, développer cette extraordinaire capacité des 5 – 6 ans à résoudre des problèmes de pensée sur la pensée, alors il faut les mettre en recherche. C'est un âge où ils ont envie de chercher et où ça les enthousiasme de trouver une bonne réponse.

Devant une production non-pertinente, on peut d'abord leur dire seulement « *ah bon ça va pas ?* », comme on le fait souvent. Mais s'ils ne réagissent pas, il faut les mettre sur la piste en ajoutant « *et bien je peux te dire que ça va, je te donne un renseignement* ». C'est le fait de s'être trompé qui porte à leur conscience la nature réelle du problème. « *Est-ce que le chaperon rouge aurait pu savoir que le loup l'attendait chez la grand-mère ?* »... Ils vont répondre non. Il suffit de leur dire « *et bien, oui, elle aurait pu savoir* ». « *Qu'est-*

*ce que la chèvre pourrait écrire sur sa porte pour décourager le loup ? ». « Est-ce que Boucle d'or aurait pu avoir peur dès qu'elle est entrée dans la maison des ours ? »...*

## **Bilan**

J'espère avoir montré cette facette des fabuleuses capacités des enfants de 5 – 6 ans (ils ont en d'autres !) qui est une sorte de première expertise des multitudes d'états mentaux que l'on peut connaître soi-même et qui nous permet de comprendre les autres.

Dans leurs productions, ils montrent des finesses langagières et conceptuelles lorsqu'ils confrontent des désirs, des ressentis, des savoirs et des points de vue. Les encourager dans cette posture les rend autonomes intellectuellement. C'est décisif, surtout pour certains d'entre eux qui n'ont pas la chance d'avoir des parents qui le font spontanément dans les conversations quotidiennes.

Comment mieux conclure qu'en citant Janet Astington, une des fondatrices des travaux sur les théories de l'esprit. En 1993, elle conseille aux éducateurs de dire :

*« ce qu'ils pensent, savent, attendent, se rappellent, se demandent, ont décidé, ont supposé, etc en même temps qu'ils utilisent ces mots pour décrire et s'enquérir des pensées des enfants. »*

## **Bibliographie**

Astington J. W., Comment les enfants découvrent la pensée, Retz, 1993.

Bassano D., Stratégies d'interprétation d'énoncés chez l'enfant, in G. Pierraut Le-Bonniec ed, Connaître et le dire, Mardaga, 1987, 139-160.

Bouchand J., Caron J., Production de verbes mentaux et acquisition d'une théorie de l'esprit. Enfance, 1999, 52, 3, 225-237.

Fay H., L'intelligence et le caractère : leurs anomalies chez l'enfant, Paris, Centre d'hygiène, 1934.

Flavell J.H., Everett B.A., Croft K., Flavell E.R., Young children's knowledge about visual perception: further evidence for the level1-level2 distinction. Developmental Psychology, 1981, 17, 99-103.

Gesell A. & Ilg F.L., L'enfant de 5 ans à 10 ans, Presses universitaires de France, 1949.

Grégoire A., L'apprentissage du langage, tome II, 1947, Librairie Droz.

Hickmann M., Schneider P., Children's ability to restore the referential cohesion of stories, Fisrt language, 1993, 13, 169-202.

Lafontaine D., L'adaptation des enfants à leur interlocuteur lors de la communication, L'année psychologique, 1983, 83-1, 199-224.

Luquet G.H., Le dessin enfantin, Delachaux & Niestlé, 1927.

Perner J., Leekam S.R., WimmerH., Three-year-olds difficulty with false belief: the cas for a conceptual deficit, British journal of developmental psychology, 1987, 5, 125-137.

Piaget J., Le langage et la pensée, Delachaux & Niestlé, 1923.

TEXTE N°9 – 5-6ans-2011

Piaget J., La représentation du monde chez l'enfant, Delachaux & Niestlé, 1947.

Thommen E., le développement des théories de l'esprit, in Psychologie du développement cognitif de l'enfant, Agnès Blaye & Patrick Lemaire dir, De boeck, 2007, 65-94.

Veneziano E., language and internal states : a long developmental history at different levels of functioning, Rivista di psicolinguistica/ Journal of applied psycholinguistics, IX, 3, 2009, 9-27.

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

Wallon H., Les origines de la pensée chez l'enfant, PUF, 1945.