



HAL
open science

Le développement de la théorie de l'esprit chez des élèves scolarisés en maternelle

Mathieu Laurent

► **To cite this version:**

Mathieu Laurent. Le développement de la théorie de l'esprit chez des élèves scolarisés en maternelle. Education. 2020. dumas-03182068

HAL Id: dumas-03182068

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03182068>

Submitted on 26 Mar 2021

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

Le développement de la théorie de l'esprit chez des élèves scolarisés en maternelle

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Mathieu Laurent

le 25 juin 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Catherine Dessoulles, directeur de mémoire

Marie Abhervé-Gueguen, membre de la commission

Remerciements :

Je remercie ma directrice de mémoire, Catherine Dessoulles, pour son accompagnement, ses conseils et sa patience, tout au long de l'année.

Je remercie ma PEMF, Corinne Elkihel pour son soutien et sa gentillesse.

Je remercie mes amis Siméon, Aurélien, Vincent, Clémence et Clara pour leur soutien ainsi que les nombreuses discussions qui m'ont permis d'achever mon travail. Merci à Alexis pour ses réponses apportées à mes nombreuses questions. Et merci tout particulièrement à Mathilde et Oriane pour leur soutien infailible durant les derniers temps de rédaction de ce mémoire.

Sommaire du mémoire

Introduction	5
1. Cadre théorique	7
1.1. Choix du sujet	7
1.2. Cadrage théorique	8
1.2.1. Le développement de l'enfant	8
1.2.2. Qu'est-ce que l'esprit ?	9
1.2.3. La théorie de l'esprit : concepts de base et origine des travaux	10
1.2.4. Les tests des tâches de fausse croyance et les différents ordres de la théorie de l'esprit.....	16
1.2.5. La théorie de l'esprit chez l'enfant : un débat toujours d'actualité.....	19
1.2.6. Théorie de l'esprit et langage : une étroite relation	21
1.3. La théorie de l'esprit à l'école : dans les programmes	23
2. Problématique et hypothèses de recherche	25
2.1. Formulation de la problématique	25
2.2. Les hypothèses de recherche.....	26
3. La méthodologie de recueil et d'analyse de données	26
3.1. Le cadre d'analyse : présentation du contexte	26
3.2. La méthodologie de recueil de données.....	27
3.2.1. Les différentes phases	27
3.2.2. Le test des tâches de fausse croyance princeps et forceps	27
3.2.3. La séquence autour de deux albums de Rémi Brissiaud.....	29
3.3. La méthodologie d'analyse de données	34
4. Analyse de données	36
4.1. Analyse du test des tâches de fausse croyance princeps.....	36
4.2. Analyse de la séquence a priori	39
4.3. Analyse de données recueillies par visioconférence	40
4.3.1. Le test de fausse croyance de Nes	40
4.3.2. Une séance de langage : l'album « il croit que... »	41
4.4. D'autres recherches	45
4.3.1. L'expérimentation Veneziano & Hudelot (2006)	46
4.3.2. L'expérimentation Peskin & Astington (2004)	47
5. Conclusion	48
6. Bibliographie	50
7. Annexes	54
7.1. Test de la théorie de l'esprit.....	54
7.2. Tableau de séquence autour de l'album « Il croit que ... » et « c'est pas possible »	55

7.3. Tableau de séquence autour de l'album « C'est pas possible... »	59
7.4. Retranscription de l'entretien avec Nina.....	62
7.5. Retranscription de l'entretien avec Ania.....	63
7.6. Retranscription de l'entretien avec Yanis.....	64
7.7. Retranscription de l'entretien avec Naim.....	67
7.8. Retranscription de l'entretien avec Nes	70
7.9. Retranscription d'une séance de langage avec Nes	71
7.10. Exemples d'activités pour le développement de la théorie de l'esprit à l'école maternelle.....	78

Introduction

“Qu’elle a grandi ! Depuis quand marche-t-elle ?”. “Mais, il parle ! A quel âge a-t-il prononcé ses premiers mots ?”. N’avez-vous jamais entendu ces questions de parents qui se croisent lors d’une promenade dans un parc ? Très certainement. Ces questions, aussi banales soient-elles, nous pouvons les entendre dans de nombreuses conversations. Mais avez-vous déjà entendu des parents se demander réciproquement en observant leurs enfants : “Savez-vous à quel âge il ou elle a acquis la théorie de l’esprit ?”. Je suppose que non.

Selon une définition de E. Veneziano et C. Hudelot, la théorie de l’esprit est la capacité d’attribuer des états mentaux tels que les intentions, les croyances et les connaissances à autrui et comprendre qu’ils influencent les comportements et peuvent être différents entre les individus. (Veneziano, Hudelot, 2002).

C’est à l’occasion d’un module à la pré-rentrée de l’INSPE que j’ai découvert le terme de “théorie de l’esprit”. De nombreux étudiants semblaient connaître ce sujet mais, pour ma part, je le découvrais à travers la présentation d’un test des tâches de fausse croyance.¹ Cette vidéo m’a énormément questionné. De quoi s’agit-il ? Qui est l’auteur.e de ce concept ? Quand ce terme est-il apparu ? Y a-t-il une tranche d’âge concernée ? Comment acquiert-on la théorie de l’esprit ?

C’est un sujet incontournable dans les sciences cognitives et qui fait l’objet de nombreuses recherches et de débats depuis plus de quarante ans. En effet, la psychologie développementale s’est vigoureusement engagée dans l’étude de la théorie de l’esprit propre aux enfants. Les chercheurs se sont posés de nombreuses questions sur l’âge auquel elle apparaît ou encore : Qu’est-ce que l’enfant sait de l’esprit (de la tromperie, de la déception, de la surprise, du bonheur) ? Les enfants peuvent-ils expliquer et prédire les actions des autres en prenant en compte les potentiels croyances et désirs de ces derniers ?

Au sein de ma classe de moyenne et grande section, j’ai par exemple constaté, avant même d’entamer ma recherche, que lors de jeux d’imitations les enfants sont capables de s’imaginer des situations où ils se représentent les attitudes et émotions de leurs interlocuteurs. Ce type d’observation rend directement visible le genre de questionnements liés à la théorie de l’esprit tels que : à partir de quelles données les enfants expliquent et prédisent justement les actions des autres ?

¹ Mr Ballot, Inspecteur de l’Education Nationale en charge de l’école maternelle en Sarthe accompagné de Madame Champion, conseillère pédagogique pour l’école maternelle en Sarthe, nous ont présenté une vidéo.

Dans un premier temps, je présenterai mon cadre théorique. Ensuite, au-delà de ma problématique, je développerai mes hypothèses de recherches. Ma troisième partie sera consacré à la mise en place de mon cadre méthodologique. Enfin l'analyse de mes résultats sera croisée à la mise en perspective d'autres expérimentations dans le souci de pallier les manques induits par la non mise en place de ma séquence en classe.

1. Cadre théorique

1.1 Choix du sujet

La rédaction d'un mémoire et sa validation est obligatoire en vue de l'obtention d'un Master. Le choix du sujet n'est pas une chose évidente mais il est déterminant quant au bon déroulement du processus de recherches et d'analyses. Il doit être à la fois pertinent, faisable et intéressant pour le lecteur mais également pour la personne qui le rédige afin de rendre ses travaux de recherches plaisants et passionnants.

Comme j'ai pu l'écrire en introduction, c'est à l'occasion d'un module à la pré-rentrée de l'INSPE que j'ai découvert le terme de "théorie de l'esprit". Je dois avouer que cette découverte m'a beaucoup questionné et intrigué. Étant professeur des écoles stagiaire en cycle 1, c'est-à-dire en école maternelle, je me suis demandé si les enfants de ma classe, selon s'ils avaient 4 ou 5 ans, avaient acquis la théorie de l'esprit ou encore s'il y avait une corrélation entre le niveau des élèves et l'acquisition de cette notion.

L'année dernière, dans le cadre de la préparation au concours de recrutement de professeurs des écoles, j'ai découvert les sciences cognitives et notamment les recherches faites sur le développement de l'enfant. Là encore, je dois admettre avoir été fasciné par ces cours et par la découverte d'une partie de ces vastes travaux.

Ainsi, afin de m'épanouir pleinement dans ce mémoire et mettre à profit mes nouvelles connaissances au sein de ma classe, j'ai décidé d'investir et d'approfondir mes recherches sur la notion de théorie de l'esprit.

"Les enseignants doivent avoir un bon modèle mental du cerveau de l'enfant. Il est stupéfiant qu'ils connaissent souvent mieux le fonctionnement de leur voiture que celui du cerveau." (S. Dehaene, 2017)

1.2. Cadrage théorique

1.2.1. Le développement de l'enfant

Avant d'entrer dans le vif du sujet, celui de la notion de théorie de l'esprit, commençons tout d'abord à nous intéresser au développement de l'enfant et à ces nombreuses théories. Selon une définition du Larousse, le développement de l'enfant est "*l'ensemble des phénomènes qui participent à la transformation progressive de l'être humain de la conception à l'âge adulte*".

Le champ des recherches a, depuis de nombreuses années, amené à différentes théories quant au développement de l'enfant. L'objet de ce mémoire étant, je le rappelle, de s'intéresser au sujet de la théorie de l'esprit, il ne sera question ici que d'évoquer ces différentes approches d'une manière générale.

Lorsque l'on évoque ce sujet, un nom revient systématiquement : Jean Piaget. C'est à partir des années 1920 que Piaget a commencé ses recherches sur le développement de l'enfant, notamment par des séries d'entretiens et d'observations sur ses propres enfants. De là se dégageait une approche "cognitive" du développement de l'enfant que Piaget déclina en quatre stades de développement en fonction de l'âge : le stade sensori-moteur (de la naissance à 2 ans), le stade pré-opératoire (de 2 à 7 ans), le stade des opérations concrètes (de 7 à 11 ans) et le stade des opérations formelles (à partir de 11 ans). Cette approche cognitive se résume dans le fait que pour Piaget, l'enfant se développe seul grâce à l'action qu'il peut avoir sur le monde et à ses expérimentations (Tognarelli, 2010).

De cette approche se distingue un autre courant de pensée appelé le "socioconstructivisme". Parmi ses auteurs, Vygotski défend l'idée que c'est en expérimentant au contact des autres que l'enfant se développe. Il s'oppose à Piaget par rapport à l'importance du langage qu'il considère comme "*avant tout un moyen de communication sociale*" (Vygotski, 1997, p.56). Le concept le plus important de sa théorie est la Zone Proximale De Développement (ZPD) qui se définit comme l'écart entre la performance de l'enfant (ce qu'il est capable de faire seul à un moment donné) et sa compétence (ses possibilités s'il est accompagné par un médiateur). Plus tard, Bruner reprendra cette idée en développant l'importance du langage notamment dans l'étayage, souvent réalisé par un adulte, qu'il déclinera en six fonctions : l'enrôlement dans la tâche, la réduction des degrés de liberté (ce qui correspond à l'idée de la ZPD), le maintien de l'orientation dans la tâche, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration (Tognarelli, 2010). Nous verrons plus tard que cette notion d'étayage est fondamentale en ce qui concerne le développement de l'enfant.

D'une manière générale, le développement de l'enfant repose sur des repères que je nommerais également "stades". Bien sûr, ces stades ne sont pas exhaustifs mais ils donnent une idée globale de ce que les spécialistes de ce domaine connaissent à l'heure actuelle. Il n'est pas question de s'attarder ici sur leur développement moteur mais de s'intéresser plutôt à leurs compréhensions du monde, à leurs capacités langagières et notamment dans la tranche d'âge qui me concerne particulièrement pour ce mémoire, à savoir le stade pré-opératoire (de 2 à 7 ans) que définissait Piaget.

Suite à la lecture d'un document récapitulatif utilisé dans le cadre d'une animation pédagogique par Frédérique Tognarelli, Inspectrice de l'Éducation Nationale en Isère, j'ai constaté que les enfants jusqu'à l'âge de deux ans découvrent le vocabulaire, les couleurs, les premiers chiffres et quelques parties de leur corps. A trois ans, les enfants se reconnaissent par leur nom, connaissent leur âge et commencent à utiliser des "phrases explicites" mais courtes en utilisant le "je", "moi", "tu" et les premiers verbes. Aux alentours de quatre ans, leurs phrases sont plus complexes, ils posent beaucoup de questions, c'est l'âge du "Pourquoi ?". Ils enrichissent de manière considérable leur vocabulaire grâce auquel ils commencent à pouvoir raconter des petites histoires. Aux alentours de leur cinquième et sixième année, ils se repèrent plus facilement dans l'espace / temps (ils connaissent les jours de la semaine, distinguent leur droite et leur gauche, etc.) et leur langage se "rapproche" de celui des adultes par l'enrichissement de leur vocabulaire et l'amélioration de la syntaxe notamment. Entre temps, les enfants ont découvert l'esprit.

1.2.2 Qu'est-ce que l'esprit ?

Il nous faut tout d'abord comprendre ce qu'est l'esprit. Lorsque nous observons un être humain, nous pouvons décrire ce que nous voyons : son corps, son visage, la couleur de sa peau, de ses cheveux, etc. Et pourtant, lorsque nous pensons à une personne que nous connaissons, qu'elle nous soit proche ou non, nous ne la représentons pas uniquement comme un ensemble de cellules ou par son caractère physique. Inconsciemment, nous pensons à elle en se rappelant ses traits de caractère, des souvenirs que nous avons partagés, des humeurs différentes qu'elle peut montrer, de ses émotions.

Comme l'explique Janet Wilde Astington, professeure à l'institut Ontario de recherche en éducation de l'Université de Toronto, "*Les psychologues s'efforcent de comprendre le comportement humain, d'expliquer pourquoi les gens agissent comme ils le font, et de prédire ce qu'ils vont faire*" (Astington, 1999, p.8). Or, nous nous posons tous les jours ces mêmes questions : "Pourquoi a-t-il fait cela ?", "Et maintenant que vont-elles faire ?" Nous aimons ou du moins tentons de comprendre

pourquoi les gens agissent comme ils le font et nous nous demandons pourquoi et comment ils réagiront selon différentes situations et contextes. “*En ce sens, nous sommes tous plus ou moins psychologues*” (Astington, 1999, p.8).

Cette psychologie quotidienne, basée sur le bon sens, est considérée par les psychologues comme une psychologie de croyance et de désir. Il est important ici de nuancer précisément ces termes : la croyance étant le fait d’estimer qu’une chose est vraie et le désir est tout simplement le fait de vouloir quelque chose (Astington, 1999, p.8).

Ainsi, lorsque tous les matins j’observe un élève de CM2 passer en courant devant ma classe de maternelle pour se rendre dans la sienne, je peux me demander pourquoi. Sûrement, cet élève croit qu’il est en retard et a l’envie, le désir, de ne pas rater le début de la classe comme il en avait l’habitude auparavant. Sûrement est-il gêné par les remarques de sa professeure et a-t-il décidé de prendre de bonnes résolutions.

Croire qu’il est en retard, désirer ne pas rater le début de la classe, ou avoir l’intention de ne plus ressentir cette gêne sont autant d’états d’esprit différents. “*Mieux : c’est l’esprit*” (Astington, 1999, p.9). Si des besoins, des désirs, des émotions, des intentions représentent des états mentaux, l’esprit est la somme de ces états mentaux.

1.2.3. La théorie de l’esprit : concepts de base et origine des travaux

A. Les concepts de base

- Croyance, Désir et Action

Les états mentaux des autres sont invisibles. Nous les déduisons à partir de leurs actes ou de leurs discours.

Si nous reprenons l’exemple de l’élève de CM2 qui court devant ma classe tous les matins, je peux déduire qu’il croit être en retard et qu’il désire ne pas rater le début de la classe. Je fais appel à des états mentaux invisibles pour traduire son comportement, en l’occurrence le fait qu’il court.

Mais si un matin, en passant devant ma classe, cet élève s’exclame : “Je crois que je suis en retard !”, je déduis son comportement non plus de ses états mentaux invisibles, mais de ses paroles c’est-à-dire de son acte de discours.

A contrario, nous expliquons ou nous prédisons les actes d'autrui à partir de leurs états mentaux. Si avant de voir cet élève arriver, je prédis qu'il croit être en retard, je vais m'attendre à le voir passer en courant.

Ainsi, trois données entrent toujours en ligne de compte : la croyance, le désir et l'action. Si nous en connaissons deux, nous pouvons souvent déduire la troisième. "*Ces trois notions sont les concepts centraux de la théorie de l'esprit*" (Astington, 1999 p.73).

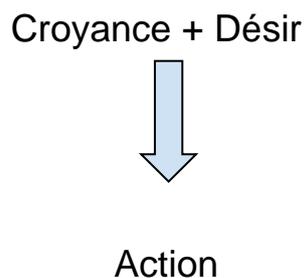


Figure 1: Les concepts de base de la théorie de l'esprit (Astington, 1999, p.73).

- L'information puisée dans le monde

Selon Janet Wilde Astington, "*Les croyances reflètent le monde tel qu'il est ou du moins le monde tel que nous le croyons. Mais nous pouvons modifier ces croyances si nous nous rendons compte qu'elles sont erronées. Comment ? En puisant des informations dans le monde par nos perceptions.*" (Astington, 1999, p.73)

Un matin, je n'ai pas vu l'élève de CM2 passer devant ma classe comme il le faisait habituellement. Ainsi, j'ai cru qu'il était absent. Je pensais qu'il était peut-être malade. Mais le lendemain, il est passé dans la cour devant ma fenêtre et s'est rendu dans sa classe par un autre chemin. Cette nouvelle information perçue m'a ainsi permis de corriger mes croyances erronées et de penser différemment : "Peut-être n'était-il pas absent hier ? Peut-être avait-il déjà pris cet autre chemin ?". Josef Perner dit "*qu'on intègre*" (Perner, 1991, p.107) ces nouvelles informations dans le monde à nos croyances.

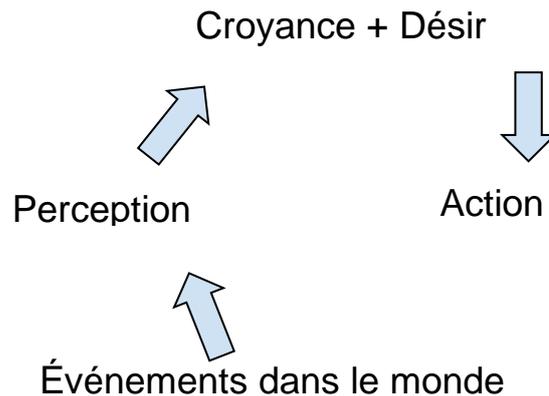


Figure 2 : L'information puisée dans le monde (ibid., p.73).

- Désirs, intentions et résultats

Lorsque nous évoquons les termes de désirs et d'intentions, nous pensons que ces deux mots ont la même signification. En réalité, ces termes diffèrent. Les désirs nous motivent à agir pour obtenir des résultats et les intentions naissent de ces désirs.

La fin de l'année scolaire approchant, je désire offrir un réveille-matin en clin d'œil à l'élève de CM2 que j'ai observé courir tous les matins. Quelques semaines auparavant, je suis passé devant une boutique du centre-ville et j'ai repéré en vitrine un modèle qui me plaisait. J'ai donc l'intention de m'y rendre bientôt.

Comme les désirs, les intentions ne sont ni vraies ni fausses et se réalisent ou non selon ce qu'il se passe dans la réalité. Mais à la différence des intentions, les désirs peuvent être satisfaits quelle que soit la forme que cela prend.

Par exemple, une collègue de travail a trouvé chez elle un réveil qui ne sert pas. Elle me l'a offert pour que je puisse à mon tour l'offrir à cet élève : mon désir est ainsi satisfait. Mais si mon intention est d'acheter le réveil que j'ai précisément en tête, elle ne sera pas satisfaite tant que je ne serai pas allé dans la boutique du centre-ville.

C'est ainsi que John Searle distingue fondamentalement les intentions des désirs. Pour lui, "l'effet d'une intention doit être considérée en tant que résultat de l'intention et de l'action qu'elle provoque" (Searle, 1983, p86 cité par Astington, 1999). Autrement dit, l'intention provoque l'action

qui provoque à son tour un résultat. Ces résultats qui découlent de nos actions ou de nos désirs sont perçus comme des événements qui agissent dans le monde réel et sur nos croyances (Astington, 1999, p.75).

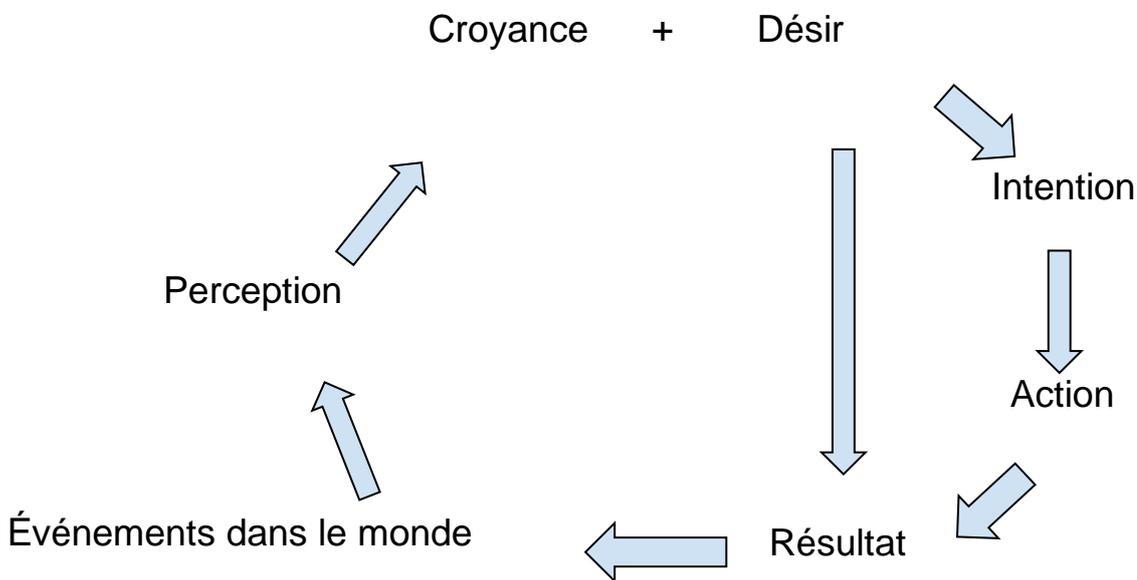


Figure 3 :

Les désirs et les intentions sont satisfaits par des résultats dans le monde réel (ibid, p.75).

- Le schéma simplifié de la théorie de l'esprit

Si nous avons vu que les croyances nous viennent du monde par l'intermédiaire de la perception, d'où viennent alors les désirs ? Comme l'explique Astington (1999, p.75), *“Ils viennent d'émotions premières et de besoins, et, au bout du compte, d'instincts psychologiques fondamentaux, liés à la survie et à la reproduction.”*

Ainsi, tous les matins l'élève de CM2 croit qu'il est en retard. Il court car il désire être à l'heure pour ne pas, par exemple, ressentir la sensation de honte devant sa classe.

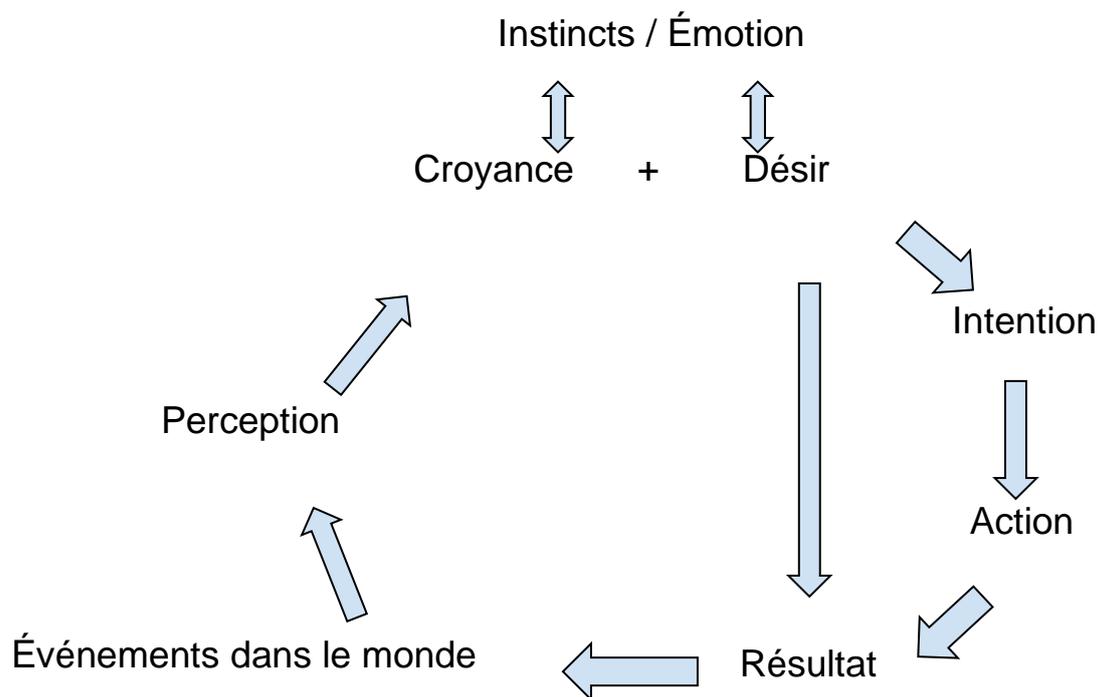


Figure 4: La théorie de l'esprit (ibid., p75).

B. L'origine des travaux

La théorie de l'esprit se définit en psychologie cognitive par la capacité à attribuer à autrui un état mental, c'est-à-dire à déduire ses intentions, ses émotions, ce qu'il peut penser ou non, ce qu'il est susceptible de savoir ou non.

C'est en 1978 que cette expression a été utilisée pour la première fois par deux psychologues américains, David Premack et Guy Woodruff (Theory Of Mind, ou TOM)². Dans le cadre de leurs études en primatologie, ils se sont intéressés à l'intelligence des primates et plus précisément à la capacité des chimpanzés de prédire les actions humaines.

Une expérience consistait à montrer à un chimpanzé, Sarah, des vidéos dans lesquelles un être humain, enfermé dans une cage, devait trouver une solution pour résoudre un problème, à savoir atteindre des bananes inaccessibles.

² Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind ? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.

Les chercheurs ont pour cela filmé un acteur dans quatre situations différentes. Ces films duraient trente secondes mais les scientifiques ont volontairement coupé les cinq dernières secondes qui montraient l'acteur résolvant le problème posé. Ensuite, ils ont pris quatre photographies correspondant à ces différentes solutions. Après avoir montré chaque film à Sarah, les deux chercheurs lui ont présenté deux photographies. L'une d'entre elle représentait la solution au problème utilisé par l'acteur dans le film visionné (par exemple, un bâton pour atteindre les bananes), l'autre correspondant à la solution d'une des trois autres vidéos (par exemple, monter sur des briques pour attraper des bananes accrochées au plafond).

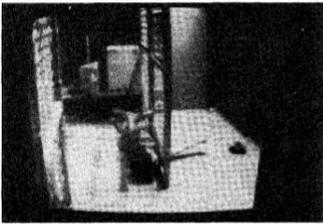


Figure 1

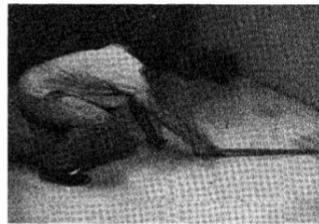


Figure 2

Figure 1 : Un extrait des cinq dernières secondes d'un film où l'acteur résout le problème (ici, l'acteur utilise un bâton).

Figure 2 : La photographie de la solution.

Premack et Woodruff se sont aperçus que Sarah choisissait avec beaucoup d'assurance (34 fois sur 37) la photographie qui correspondait à la solution du problème et ont alors proposé une interprétation de ces résultats : les chimpanzés sont dotés d'une théorie de l'esprit.

Ils concluent : *“Un individu dispose d'une théorie de l'esprit s'il s'impute à lui-même et à autrui des états mentaux. Un système de déductions de ce genre peut à bon droit être considéré comme une théorie, parce que ces états ne sont pas directement observables, et que ce système peut être utilisé pour prédire le comportement d'autrui.”* (Premack, Woodruff, 1978)

Autrement dit, les chercheurs ont déduit que l'animal attribue des états mentaux invisibles à l'homme de la cage. Le chimpanzé “prédit” que l'acteur désire attraper les bananes et estime que s'il veut résoudre le problème, il doit utiliser le bâton.

D'autres expériences de primates semblaient confirmer cette thèse. Elles portaient sur des chimpanzés qui se livraient à des stratagèmes pour détourner l'attention et ainsi cacher de la nourriture à d'autres chimpanzés. En effet, ces cas de duperie, que qualifieront plus tard “d'intelligence

machiavélique” Richard Byrne et Andrew Whiten³, deux éthologues britanniques, laissaient penser que les chimpanzés étaient capables d’attribuer certains états mentaux à leurs congénères et disposaient d’une théorie de l’esprit.

Cette thèse, quelque peu surprenante, a déclenché de nombreux débats. Finalement, la plupart des spécialistes se sont ravisés en concluant qu’avoir une bonne connaissance des comportements observables des autres individus de son espèce (les autres chimpanzés aussi mangent des bananes) n’implique pas pour autant de leur attribuer des états mentaux non observables comme des désirs ou des croyances. La théorie de l’esprit serait donc une particularité de l’être humain. Mais alors comment faire pour l’évaluer ? En faisant appel là encore aux deux méthodes fondamentales de la psychologie du développement : l’observation et l’expérience.

C’est ainsi que certains psychologues ont proposé un paradigme expérimental, le test des tâches de fausse croyance, permettant de démontrer qu’une personne dispose effectivement d’une théorie de l’esprit, dans le sens que Premack et Woodruff donnent à cette notion. C’est le cas notamment de Heinz Wimmer et Josef Perner.

1.2.4. Les tests des tâches de fausse croyance et les différents ordres de la théorie de l’esprit

A. Les tests des tâches de fausse croyance

En 1983, Heinz Wimmer et Josef Perner⁴, psychologues spécialistes de développement de l’enfant, ont proposé une situation, appelée tâche de fausse croyance ou transfert inattendu, permettant de démontrer qu’un individu possède ou non la théorie de l’esprit. Ce test permet en effet d’étudier la capacité à se représenter les croyances des autres et à les dissocier de ses propres croyances.

Depuis, ce paradigme a été repris et adapté de nombreuses fois. Il est notamment plus connu sous le nom de “*Sally et Anne*” dans le cadre de l’étude de Simon Baron-Cohen, Alan Leslie et Uta Frith

³ Byrne, R. W., & Whiten, A. (1988). *Machiavellian Intelligence: social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans*. Oxford University Press.

⁴ Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children’s understanding of deception, *Cognition*, 13(1), 103-128. Doi : 10.1016/0010-0277(83)90004-5.

(1985, p.37-46) qui se sont intéressés à la question de l'acquisition de la théorie de l'esprit chez les enfants autistes.

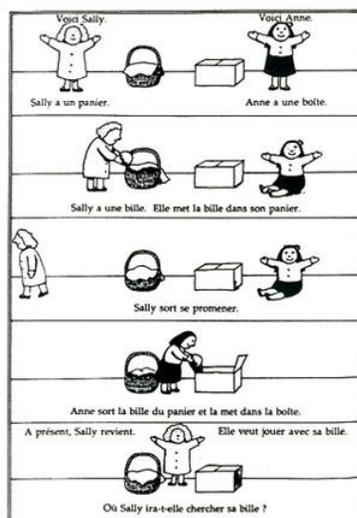


Figure 1 : Test de “Sally and Ann” (Baron-Cohen, Leslie et Frith, 1985, p.37-46)

Pour concevoir ce test, Wimmer et Perner se sont inspirés des travaux de Dan Dennett, philosophe américain spécialisé en philosophie de l'esprit qui en 1978 avait proposé ce paradigme : *“Si un individu (sujet 1) est capable de prédire l'action d'un autre (sujet 2) à partir de ce qu'il se représente de la réalité même si cette représentation est fautive, alors le sujet 1 comprend les états mentaux comme des représentations de la réalité et comme causes de la conduite”*. (Dennett, 1978, p.568-570)

En d'autres mots, un individu qui est doté de la théorie de l'esprit doit être capable de reconnaître ce qu'entraîne le fait d'avoir des croyances erronées. Wimmer et Perner ont ainsi proposé à des enfants d'observer une petite saynète sous forme d'histoire avec deux protagonistes.

Voici un descriptif de leur situation :

Un petit garçon, Maxi, voit sa mère ranger du chocolat dans un placard puis il s'absente pour aller jouer dans le jardin. Pendant son absence, sa mère déplace le chocolat dans un tiroir. Maxi revient et veut du chocolat.

La question posée à l'enfant ayant assisté à toute la scène est la suivante : Où Maxi va-t-il aller chercher le chocolat ? Les enfants qui prédisent correctement que Maxi va regarder dans le placard comprennent ce qu'implique le fait d'avoir de fautive croyance.

Nous comprenons bien ici qu'une difficulté, autre que celle d'accorder de fautive croyances à autrui, réside dans la mémorisation et la compréhension même de l'histoire. Afin de s'assurer de

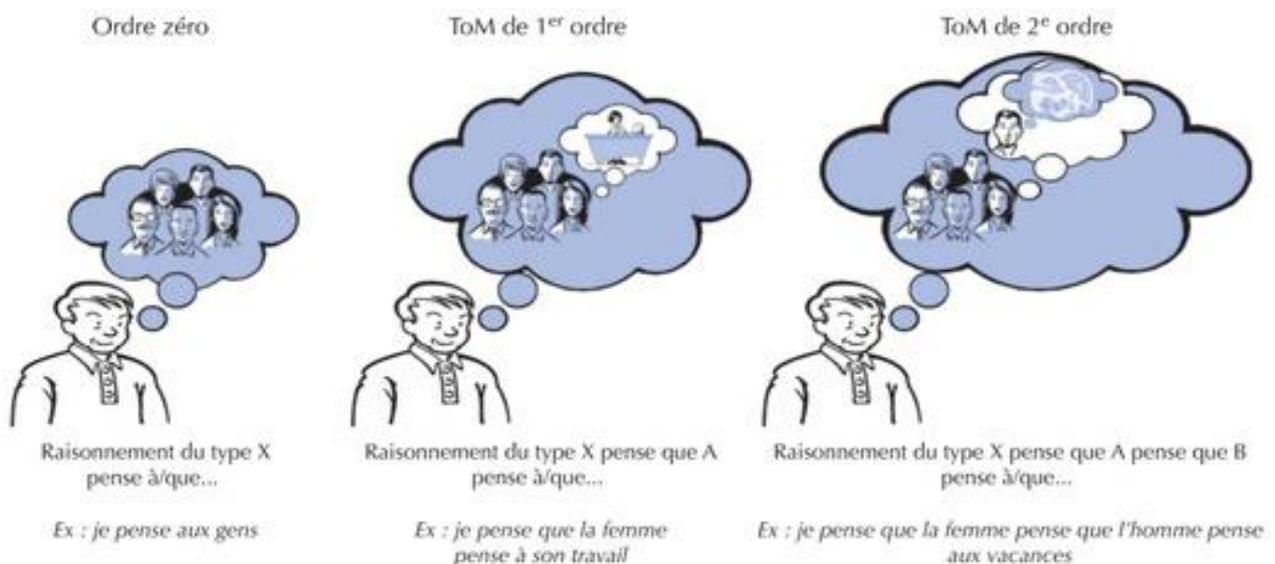
cette compréhension par les enfants, Wimmer et Perner posent alors une deuxième question que nous pourrions qualifier de question de contrôle : “Où est le chocolat ?”.

Les deux chercheurs ont émis l’hypothèse de la difficulté de ce récit selon l’âge des enfants. Ils ont alors pensé à un autre test plus simple, le test du “contenu trompeur” autrement connu sous le nom du “test des Smarties”. (Hogrefe, Wimmer, Perner, 1986)

Ils ont demandé à des enfants en montrant une boîte de “Smarties” ce que contenait cette boîte. Ensuite, ils leur ont montré que la boîte contenait en réalité des crayons puis leur ont demandé ce qu’un autre enfant répondrait si on lui demandait ce que contenait cette boîte. Ces tests appartiennent au premier ordre de la théorie de l’esprit.

B. Les différents ordres de la théorie de l’esprit

La théorie de l’esprit mobilise différents niveaux de représentations⁵. Les spécialistes parlent ainsi de théorie de l’esprit (ou de TOM pour Theory Of Mind) d’ordre zéro, de premier ou de deuxième ordre.



⁵ Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, volume 3(1), 41-51. doi:10.3917/rne.031.0041.

Le niveau zéro concerne les situations uniquement perceptives où nous n'accordons aucune intentionnalité à autrui (je pense à mes élèves). Le niveau suivant, dit de premier ordre, concerne les situations où nous devons adopter la perspective d'autrui pour comprendre ses états mentaux (je pense que mes élèves pensent à la récréation). Enfin, le troisième niveau, dit de deuxième ordre, correspond aux représentations mentales que l'on a sur les représentations mentales qu'une autre personne a sur les états mentaux d'une tierce personne (je pense que mes élèves pensent que leur maman pense qu'ils écoutent le maître).

Si la théorie de l'esprit est une particularité de l'être humain, se pose alors la question de l'âge de son apparition chez l'homme et notamment chez les enfants.

1.2.5. La théorie de l'esprit chez l'enfant : un débat toujours d'actualité

L'âge auquel la théorie de l'esprit se développe chez l'enfant est un sujet qui fait débat depuis presque quarante ans.

Dans leur étude, Wimmer et Perner⁶ constatent que jusqu'à l'âge de 4 ans, à la question qui leur est posée "Où Maxi va-t-il aller chercher le chocolat ?", les enfants répondent selon leur propre connaissance de la réalité sans prendre en considération la fausse croyance du personnage Maxi contrairement aux enfants de 4-5 ans qui réussissent le test. Si pour ce test la difficulté du récit peut être une explication, qu'en est-il pour le test des "Smarties ?"

En 1988, Alison Gopnik et Astington⁷ ont repris le test des "Smarties" et montré que non seulement les enfants de 3 ans ne sont pas capables de se représenter l'esprit des autres mais ils n'ont pas non plus la capacité à se représenter leur propre esprit en train d'avoir une pensée autre, différente de la réalité. J.W Astington (1988, p.109) l'explique ainsi : *"Si vous lui demandez, après avoir remis le crayon dans la boîte, ce qu'il pensait trouver dans cette boîte lorsqu'il l'a vue pour la première fois, il répond : "des crayons" et non "des Smarties". Même s'il a répondu "des Smarties" lorsqu'on lui a montré cette boîte dans un premier temps, il ne parvient pas à s'en souvenir."*

⁶ Ibid

⁷ Astington, J.W. & Gopnik, A. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to their understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 58, 26-37. doi : 10.1111/j.1467-8624.1988.tb03192.x.

Depuis, la plupart des chercheurs ont estimé que la réussite aux tâches de fausse croyance apparaissait entre 4 et 6 ans et ce n'est que récemment que ce domaine de recherche a connu un très grand bouleversement.

Cette théorie a en effet été remise en cause en 2005 par K.H Onishi et R. Baillargeons dans le cadre d'une nouvelle expérience. Ces chercheuses ont montré que si nous utilisons des tests de fausse croyance qui vont au-delà du dialogue verbal, c'est à un âge beaucoup plus précoce qu'il y a connaissance de l'esprit des autres.

Descriptif de leur situation :

Un petit garçon âgé de 15 mois a observé une femme jouer avec un objet en plastique et le déposer dans une boîte verte. Puis, pendant l'absence de cette femme, l'objet a été déplacé sous les yeux de l'enfant dans une boîte jaune. A son retour, la femme est allée chercher le jouet dans cette dernière boîte ce qui a semblé, d'après l'observation uniquement, perturber l'enfant.

Onishi et Baillargeon se sont appuyés dans leur méthodologie sur la durée du regard de l'enfant, appelée aussi "oculométrie" ou "eye-tracking", et de façon étonnante, cette nouvelle expérience tend à prouver que dès l'âge de 15 mois, un enfant est en capacité de se "mettre à la place de l'autre."

Cette capacité, que Cléments et Perner⁹ qualifiaient "d'implicite" deviendra "explicite" par l'acquisition du langage. Quel pourrait être alors le lien entre le développement du langage et les compétences en matière de théorie de l'esprit ?

⁸ Onishi K. H. & Baillargeon R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255–258.

⁹ Clements, W.A. & Perner, J. (1994). Implicit understanding of belief. *Cognitive Development*, 9, 377-95. doi : 10.1016/0885-2014(94)90012-4.

1.2.6. Théorie de l'esprit et langage : une étroite relation

C'est à cette question que s'est intéressée Edy Veneziano¹⁰, professeure à l'Université de Paris Descartes. S'appuyant sur des études longitudinales¹¹ en 2011, elle étudie la relation entre le langage et la théorie de l'esprit et tente de prouver que ces notions, bien que distinctes, s'influencent mutuellement dans leur développement respectif.

A. Un langage adapté à l'autre

N'avez-vous jamais entendu un enfant en bas âge vous dire un mot "hors contexte" sans que vous compreniez tout de suite de quoi il parle ? Cet enfant fait peut-être référence au passé. Dans une première partie d'analyse, Veneziano s'intéresse aux études concernant ces références au passé que les enfants évoquent. Si dans un premier temps les enfants suivent principalement les initiatives de la mère par imitation, c'est-à-dire en reprenant ses mots ou expressions se référant au passé dans la conversation, Veneziano constate d'après les résultats de ces études que les enfants commencent à en parler de manière autonome au cours de la deuxième année.

Veneziano constate également que c'est à la même période que les enfants commencent à justifier leur discours vis-à-vis d'autrui. Elle distingue deux catégories de justification. La première consiste à persuader autrui en justifiant sa demande (un enfant qui dit "aide" pour "aide moi" parce qu'il n'arrive pas à faire quelque chose). La deuxième consiste à justifier un refus en précisant sa pensée (un enfant qui dit "non" puis "pas ça" en pointant du doigt un objet).

Enfin, Veneziano s'intéresse aux actes de discours dans le jeu de faire semblant. Elle différencie ainsi le langage qui n'est pas informatif, c'est à dire qui correspond au réel de la situation (un enfant qui range une assiette dans la dinette en disant "ici") du langage informatif qui "sort" du contexte réel et qui précise une information à une personne (un enfant qui tend une assiette vide à un quelqu'un en disant "tiens, mange"). Elle remarque que si le langage peu informatif est dominant chez les enfants jusqu'à deux ans, c'est à partir de cet âge que le langage informatif apparaît.

De toutes ces analyses résulte un constat : que ce soit pour évoquer le passé, justifier un choix ou un refus, ou dans le jeu du faire semblant, c'est autour des 2 ans que les enfants développent leur

¹⁰ Veneziano, E. (2011). *Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00505923/document>

¹¹ Études résultant du suivi d'une population dans le temps en fonction d'un événement de départ.

langage pour informer davantage leur interlocuteur car ils savent prendre en compte leurs connaissances vis-à-vis des situations.

B. La compréhension des autres amène au langage

Réciproquement, nous allons voir désormais que les capacités des enfants en matière de théorie de l'esprit semblent développer leur langage. Là encore, pour étudier cette question, Veneziano s'appuie sur des études longitudinales.

Tout d'abord, si les enfants suivent le regard de leur mère lorsqu'elle s'intéresse à un objet, phénomène qualifié "d'attention conjointe", l'acquisition des premiers mots semble corrélée avec cette capacité (Scaife, Bruner, 1975).

Aussi, une expérience très célèbre dans ce domaine de recherche tend à prouver que l'acquisition du langage provient des inférences que font les enfants à propos de leur interlocuteur. En 1996, Akhtar, Carpenter et Tomasello¹² ont mené cette expérience :

Un enfant de 2 ans et deux adultes jouent dans une pièce avec 3 objets. Tandis qu'un des deux adultes (A1) sort de la pièce, l'enfant et l'autre adulte (A2) jouent avec un quatrième jouet qu'ils découvrent ensemble. Puis, l'adulte (A1) revient dans la pièce et dit en pointant du doigt ce nouvel objet "Oh, a gizzer !".

Après vérification, il semblerait que ce mot "gizzer" n'ait aucune signification mais la plupart des enfants qui ont participé à cette expérience semblent associer ce "nouveau mot" à ce jouet. Plus précisément, l'enfant comprend que ce mot ne peut signifier que ce nouvel objet, théorie que reprendra Brissiaud dans sa critique du "comptage-numérotage" (Brissiaud, 2003).

Aussi, les enfants de 3-4 ans utilisent des *référents* lorsque leurs interlocuteurs n'y ont pas eu accès dans la discussion auparavant et des pronoms si c'est déjà le cas (Matthews, Lieven, Theakston, Tomasello, 2006). Ainsi, lorsque je croise l'élève de CM2, encore en retard, et que je lui dis "Je vais te l'acheter, c'est promis !", cet élève sait que je parle de ce fameux réveil sans que je n'aie besoin d'y faire référence.

¹² Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*, 67(2), 635–645. [doi : 10.2307/1131837](https://doi.org/10.2307/1131837).

Veneziano conclut son étude ainsi : *“La relation entre théorie de l’esprit et langage est à concevoir ainsi comme étant réciproque : certaines utilisations de langage s’appuient sur les compétences de théorie de l’esprit et contribuent en même temps à son développement ultérieur”* (E. Veneziano, 2011, p.26).

C. Compléments de recherches

Enfin, d’autres recherches se sont intéressées aux facteurs environnementaux et à leur relation entre langage et capacité en matière de théorie de l’esprit.

Il semblerait qu’une relation apparaisse entre le type de conversations que les enfants peuvent avoir au sein de leur famille et la compréhension aux fausses croyances auxquelles ils accèdent plus tard (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, Youngblade, 1991), surtout si leurs mères leurs parlent de leurs pensées, souhaits et sentiments (Ruffman, Slade, Crowe, 2002), selon s’ils appartiennent à une famille nombreuse (Mc Alister, Peterson, 2007), s’ils jouent à des jeux de faire semblant (Youngblade, Dunn, 1995) ou si on leur lit régulièrement des histoires (Rosnay, Hughes, 2006).

S’il existe une relation étroite entre le développement du langage, particulièrement celui des états mentaux, au sein de l’environnement familial et la compréhension de ces mêmes états mentaux, qu’en est-il à l’école et notamment à l’école maternelle ?

1.3. La théorie de l’esprit à l’école : dans les programmes

Les programmes de l’Éducation Nationale en cycle 1, c’est-à-dire à l’école maternelle, s’articulent autour de 5 domaines d’apprentissages :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s’exprimer, comprendre à travers l’activité physique
- Agir, s’exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- Explorer le monde

A la lecture de ces 5 domaines, nous comprenons bien toute la place que le langage et la compréhension peuvent y avoir : *“Le domaine “Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions”*

réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de réussite de toutes et de tous“. (Bulletin Officiel, mars 2015)

Bien que la théorie de l'esprit ne soit pas une discipline en soit, nous pouvons retrouver dans les programmes plusieurs passages y faisant référence, dont celui-ci :

“Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. » (Bulletin Officiel, mars 2015)

Il est à noter que ces références se retrouvent également dans le passage consacré à la place du jeu à l'école maternelle et notamment sur les jeux symboliques, car le jeu : *“favorise la richesse des expériences vécues”, “permet aux enfants d'agir sur le réel”, d'exercer “des rôles sociaux variés”* et de *“développer leur imaginaire”*.

Enfin, bien qu'il nous soit impossible de résumer l'ensemble des programmes en quelques lignes, et que cela n'est pas notre objectif ici, il est intéressant de s'attarder sur le paragraphe consacré à *“Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes”* qui, après l'ensemble de mes lectures, me paraît pertinent :

“Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. Quels que soient le domaine d'apprentissage [...] il cible des situations, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas alors de réponse directement disponible. Mentalement, ils recourent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse. L'enseignant est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action ; il valorise les essais et suscite des discussions. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement.” (Bulletin Officiel, mars 2015)

2. Problématique et hypothèses de recherche

2.1. Formulation de la problématique

Au cours de notre développement, nous passons graduellement du monde des perceptions pour évoluer vers le monde des représentations. La théorie de l'esprit se développe dès les premiers mois sous des formes dites "implicites". Les progrès se font notamment vers la fin de la 2ème année. L'enfant utilise alors des mots qui désignent des états internes comme les émotions et les désirs. Plus tard, cette théorie de l'esprit s'exprime sous une forme plus avancée dite "explicite". L'enfant utilise alors des mots pour parler des états mentaux cognitifs comme penser, croire, deviner...etc.

La capacité que permet la théorie de l'esprit à se "décentrer" de son point de vue et se représenter celui des autres est nécessaire pour la réussite scolaire. Elle aide par exemple à comprendre les consignes, trouver des compromis et profiter de la richesse des points de vue différents. Comme le résume Margaret Donaldson, ancienne professeure de psychologie du développement : *"Ce qui est requis pour réussir dans notre système éducatif, c'est que [l'enfant] puisse apprendre à retourner le langage et la pensée sur eux-mêmes."* (Donaldson, 1978, p89)

Si certains enfants, notamment les enfants autistes, ne développent pas la théorie de l'esprit (Baron-Cohen, Leslie, Frith ; 1985), elle semble être une étape universelle du développement humain. Mais, parce que certains élèves vont toutefois rencontrer des difficultés à développer pleinement cette aptitude, la question de savoir comment l'école peut accompagner cette acquisition apparaît comme un véritable enjeu.

La mise en place de certains types d'activités permettraient-elles alors de solliciter, stimuler, travailler, développer la théorie de l'esprit chez les enfants d'une classe de maternelle ? Nous avons vu dans la partie théorique que les programmes de l'Éducation Nationale, notamment la partie concernant la résolution de problèmes, font référence à ces capacités cognitives que sont le raisonnement et le langage.

Je pose donc comme problématique de recherche la question suivante : **En quoi des séances de langage impliquant une résolution de problème peuvent-elles aider des élèves de moyenne et grande sections à développer leur théorie de l'esprit, stade de développement requis pour mettre en œuvre et atteindre les compétences du devenir élève ?**

2.2. Les hypothèses de recherche

La résolution de problèmes permet de développer des compétences langagières puisque ce sont des situations qui invitent les élèves à échanger. Le langage joue un rôle essentiel, les élèves et l'adulte étant amenés à interagir pour se mettre d'accord (ou non). Cette pratique peut avoir lieu en maternelle où le langage est une des priorités. Je fais donc l'hypothèse que de **proposer des situations de résolutions de problèmes aux élèves leur permet de développer leur théorie de l'esprit.**

De plus, lors de telles situations, les élèves prennent conscience que l'autre peut penser différemment. Ils peuvent ainsi revoir leur position, corriger leur point de vue ou surmonter l'obstacle auquel ils faisaient face. Les élèves sont également amenés à verbaliser, à expliciter leur pensée et leurs stratégies. Or, nous avons pu constater que langage et capacités en matière de théorie de l'esprit sont étroitement liés.

La deuxième hypothèse de ma recherche est donc la suivante : **Développer la production de termes mentaux, lors de la résolution de problèmes permet de développer chez l'enfant la théorie de l'esprit.**

3. La méthodologie de recueil et d'analyse de données

3.1. Le cadre d'analyse : présentation du contexte

Je suis professeur des écoles stagiaire dans une classe de moyenne et grande sections. L'école où j'effectue mon stage est située en réseau d'éducation prioritaire. Étant également en formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, je suis en charge de ma classe le lundi et le mardi.

Ma classe est une classe de 20 élèves, de double niveau et se compose ainsi : 6 filles en moyenne section, 5 filles et 9 garçons en grande section. Dans la classe, bien qu'étant définis (coin graphisme, coin mathématiques, coin jeux, coin regroupement...etc.) les espaces sont ouverts pour faciliter les déplacements. Les journées sont structurées, la pédagogie diversifiée. Les activités peuvent se dérouler en ateliers (dirigé avec moi, semi-dirigé avec l'ATSEM et en autonomie) ou en groupe classe.

3.2. La méthodologie de recueil de données

3.2.1 Les différentes phases

Afin de valider mes hypothèses, j'ai recherché des idées d'activités qui amèneraient au développement conjoint des termes mentaux dans le langage et de la théorie de l'esprit. Mon choix s'est arrêté sur les albums de Rémi Brissiaud "C'est pas possible..." et "Il croit que...". J'ai ainsi supposé que travailler une séquence à partir de ces deux albums permettraient à mes élèves de modifier leur représentation des croyances erronées et de réussir plus aisément aux tests des tâches de fausse croyance. Mes recherches seraient alors menées en 3 phases :

- un test des tâches de fausse croyance princeps
- une séquence autour de deux albums de Rémi Brissiaud
- un test des tâches de fausse croyance forceps

3.2.2. Le test des tâches de fausse croyance princeps et forceps

A. Description du test

Dans une première phase, j'ai fait passer individuellement ce test aux élèves de ma classe. Pour cela, je me suis inspiré du paradigme de Dan Dennett évoqué précédemment et l'ai adapté à l'environnement que les élèves connaissent bien. J'ai ainsi utilisé 5 objets de la classe : notre mascotte - un chien en peluche nommé Nestor - , un bébé en plastique, un bol jaune retourné, une bassine rouge retournée et une balle.

Le scénario était toujours le même : Nestor joue à la balle. Quand ses parents l'appellent pour aller manger, Nestor cache la balle sous un des deux récipients retournés. Pendant son absence et donc hors de sa vue, son copain le bébé arrive, récupère la balle, joue avec et la cache à son tour mais dans l'autre récipient retourné avant de partir manger. Puis Nestor revient et veut récupérer la balle. Deux questions étaient alors posées à l'enfant :

- une question à propos des croyances erronées : "Où Nestor va-t-il aller chercher la balle ?"
- une question pour s'assurer de la bonne compréhension de l'histoire (question de contrôle) : "Où est la balle ?"

Selon le paradigme que Dan Dennett proposait en 1978, cela se résume ainsi : si un individu (un élève) est capable de prédire l'action d'un autre (Nestor va aller chercher la balle dans le récipient où il l'a mise) à partir de ce qu'il se représente de la réalité (car il croit qu'elle y est encore) même si cette représentation est fautive (le bébé a déplacé la balle mais Nestor ne l'a pas vu), alors le sujet (cet élève) comprend les états mentaux comme des représentations de la réalité et comme causes de la conduite.

Le déroulé du test étant individuel et afin d'éviter que les autres élèves "trichent" en observant ou en écoutant, j'ai pu parfois alterner l'endroit, c'est-à-dire le bol jaune ou la bassine rouge, où Nestor cachait la balle. Le même test sera proposé avec d'autres personnages dans une troisième phase mais uniquement avec les élèves n'ayant pas réussi le test la première fois.

B. Le tableau des résultats du test

Afin de recueillir les résultats du test princeps, j'ai utilisé un tableau à double entrée¹³ dont les colonnes se composent ainsi :

- le prénom des élèves
- l'âge des élèves
- la question à propos des croyances erronées : "Où Nestor va-t-il aller chercher la balle ?" (3 réponses possibles : bonne réponse / mauvaise réponse / ne sait pas)
- la question de contrôle : "Où est la balle ?" (3 réponses possibles : bonne réponse / mauvaise réponse / ne sait pas)

C. La constitution des groupes

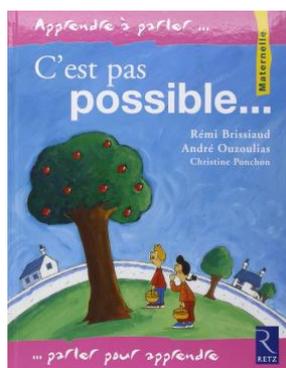
Ainsi, j'ai pu identifier les élèves qui avaient réussi ou non au test des tâches de fautive croyance. Ceux qui ne l'ont pas réussi et qui m'intéressent particulièrement dans le cadre de ce mémoire sont ceux que je souhaite aider avec la mise en place de séances de langage autour des deux albums cités précédemment. En ce qui concerne la constitution des groupes, plusieurs choix s'offraient à moi selon différents critères à prendre en considération (réussite ou non au test, genre, âge, petit-moyen-grand parleurs etc.). Prenant en compte les conseils que j'ai pu bénéficier de la part de ma PEMF au cours de cette année de formation, à savoir favoriser les séances de langage selon le niveau des élèves (moyenne ou grande section), mon choix s'est porté sur la constitution de trois groupes : un groupe de 6 élèves de moyenne section et deux groupes de 7 élèves de grande section.

¹³ Cf annexe 1

Ces groupes seront également hétérogènes selon la réussite ou non au test des tâche de fausse croyance princeps.

3.2.3. La séquence autour de deux albums de Rémi Brissiaud

A. Présentation des deux albums



La deuxième phase consiste à mener une séquence¹⁴ de langage autour des albums de Rémi Brissiaud “Il croit que...” et “C’est pas possible...” aux éditions Retz.

Ces albums sont de véritables déclencheurs de langage. Pour Brissiaud, l’apprentissage du langage ne peut être une fin en soi, il permet « la construction de connaissances relatives au monde physique et social » (Brissiaud, 2002). Pour réaliser ces albums, Brissiaud s’est inspiré du cadre théorique de Bruner qui définissait les deux paysages du récit, celui de *l’action* et de la *conscience* comme à la fois essentiels et distincts (Bruner, 2000).

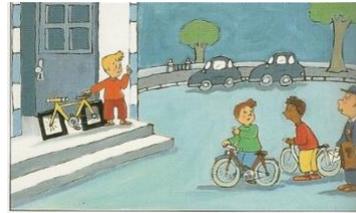
Si pour Brissiaud le paysage de la conscience est le moins accessible aux jeunes enfants, ces albums permettent de le construire et de le mettre en mots, de « parler pour apprendre...à raconter une histoire en s’intéressant aux croyances des protagonistes » (Brissiaud, 2002). Les images déclenchent des récits et permettent d’aborder et d’expliquer le vocabulaire des émotions (la joie, la peur, la déception, la surprise, la terreur) et des verbes mentaux (voir, entendre, savoir, penser, croire, etc.).

- L'album "C'est pas possible..."

L'histoire est présentée en deux doubles pages.



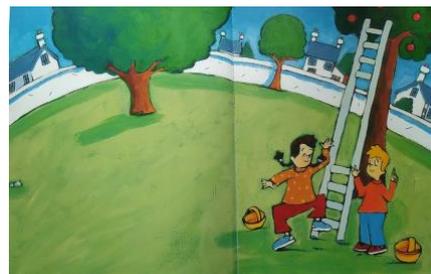
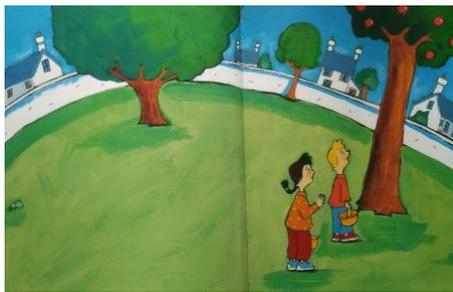
Dans la première double page, le personnage se retrouve face à une situation problème.



Dans la deuxième double page, le personnage pense à tort avoir trouvé une solution au problème.

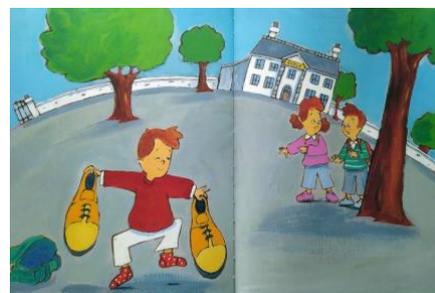
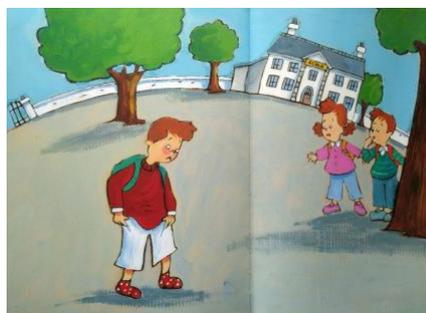
Dans cet exemple, un enfant a envie de faire du vélo mais il n'en a pas. Il pense en avoir trouvé un mais ce n'est pas possible d'en faire parce que les roues sont carrées.

★ Histoire n°1 :



Dans cet exemple, deux enfants veulent cueillir des pommes dans un arbre. Ils pensent avoir trouvé la solution en prenant une échelle mais ce n'est pas possible car il manque des barreaux à cette échelle.

★ Histoire n°3 :



Dans cet exemple, un enfant ne peut pas aller à l'école car il n'a pas de chaussures. Il pense avoir trouvé la solution en trouvant une paire mais ce n'est pas possible car les chaussures sont trop grandes pour lui.

- L'album "Il croit que..."

D'après les éditions Retz, comme pour le précédent, cet album est présenté en doubles pages.



“La première double page met en scène un personnage dans une situation qui permet de comprendre facilement comment le personnage réagit face à cette situation.”¹⁶



“La seconde montre que la situation est en fait différente de ce que le personnage croyait.”¹⁵

★ Histoire n°2 : L'anniversaire



Dans cet exemple les sentiments abordés sont la joie et la déception. L'enfant croit que le facteur livre un cadeau pour lui parce que c'est son anniversaire. En réalité, sa mère s'est commandée une robe.

¹⁵ Repéré à <https://www.editions-retz.com/methodes-scolaires/maitrise-de-la-langue/il-croit-que-9782725621647.html#descriptif>

¹⁶ Ibid

★ Histoire n°4 : Le requin



Dans cet exemple, les sentiments abordés sont la peur et la terreur. La famille qui se baigne croit qu'un requin approche. En réalité, c'est un nageur qui porte un aileron sur son dos.

B. Présentation de la séquence

La mise en place de cette séquence m'a là aussi questionné. Mon idée de départ était de présenter ces deux albums en alternance : présenter l'album "C'est pas possible..." dans un premier temps puis l'album "Il croit que..." dans un deuxième temps. Les séances suivantes auraient été consacrées à la relecture de ces albums dans le même ordre chronologique. Faisant l'hypothèse que l'album "Il croit que..." amènerait les élèves à utiliser davantage le verbe "croire", je souhaitais par ce choix didactique recueillir et analyser l'évolution de son utilisation au cours des lectures de l'album "C'est pas possible...".

Après avoir présenté ce choix et en avoir discuté avec ma directrice de mémoire et ma PEMF, je choisis de modifier ma séquence (mettre là la référence à l'annexe) et de présenter ces albums l'un après l'autre afin de faciliter la mémorisation des différentes situations par les élèves.

Les séances de langage se dérouleront en classe dans un espace dédié à la lecture. Afin de recueillir les données de ces différentes séances, une caméra sur pied sera placée à proximité de la table et filmera l'intégralité des séances.

C. Présentation des deux premières séances de la séquence

Comme le suggère Brissiaud dans le préambule de ces albums, la rencontre de ceux-ci se fera en deux temps : une première rencontre pour s'assurer que les *enfants comprennent [...] le problème qui se pose* et une deuxième rencontre où *l'enseignant sollicite l'enfant pour qu'il raconte l'histoire en entier* (Brissiaud, 2002). Les deux premières séances de la séquence ont été établies, dans une version simplifiée, sous la forme ci-dessous.

- Séance 117: première rencontre avec l'album "C'est pas possible..."

★ Présentation de la première double page

Questions posées aux élèves	Objectifs de recherche
<p><i>le paysage du récit</i></p> <p><i>Combien il y a de personnages ?</i> <i>Où sont-ils ?</i> <i>Que font-ils ?</i></p>	<p>S'assurer de la bonne compréhension de la situation : l'identité des personnages, le lieu, l'action.</p>
<p><i>le paysage de la conscience</i></p> <p><i>Que veulent-ils ? (le but)</i> <i>Que ressentent-ils ? (les émotions)</i> <i>Pourquoi ? (leurs connaissances / pensées)</i></p> <p><i>Comment pourraient-ils faire ?</i></p>	<p>Établir une relation entre les expressions faciales des personnages et leurs désirs / connaissances.</p> <p>Inciter les élèves à se mettre à la place des personnages en trouvant la solution qui pourrait résoudre le problème posé.</p>

★ Présentation de la deuxième double page

Questions posées aux élèves	Objectifs de recherche
<p><i>Que ressentent les personnages ? (les émotions)</i> <i>Comment le savez-vous ?</i> <i>Et pourquoi sont-ils contents ? (leurs connaissances / pensées / croyances)</i></p>	<p>➤ Établir une relation entre les expressions faciales des personnages (la joie) et leurs croyances.</p>

<p><i>Est-ce que quelqu'un se souvient du titre de l'album ?</i> <i>Alors à votre avis pourquoi l'album s'appelle comme ça ?</i> <i>Regardez bien, pourquoi ce n'est pas possible ?</i></p> <p>Selon les situations : “ <i>Est-ce qu'il a vu / entendu ?</i> ” “ <i>Est-ce qu'il sait ?</i> ” <i>(leurs connaissances / pensée / croyances)</i></p> <p>→ Faire reformuler</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre que la solution trouvée par les personnages n'est pas la bonne et que leur croyance est erronée. ➤ Comprendre que la croyance erronée des personnages correspond à leur propre perception. ➤ Production d'une phrase complexe mettant en relation la croyance erronée des personnages et la réalité.
---	---

- Séance 218 : Deuxième rencontre avec l'album “C'est pas possible...”

Cette deuxième séance se distingue considérablement de la première par sa mise en retrait. Je m'inspire ici du concept de la pédagogie de l'écoute¹⁹ de Pierre Péroz, maître de conférence à l'Université de Lorraine. Les élèves sont ainsi amenés à prendre la parole de manière autonome et réfléchie. Ils s'écoutent et produisent leurs énoncés en répétant, reformulant ou complétant ce qui a déjà été dit. A chaque tour de parole, je distribue un cube à l'élève ce qui permet de matérialiser cette prise de parole.

Question posée aux élèves	Objectifs de recherche
<p>“<i>Alors de quoi vous souvenez-vous ? Je vous écoute</i>”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Favoriser la prise de parole des élèves. ➤ Favoriser la mémorisation et la construction de l'enchaînement des événements de l'histoire. ➤ Établir un lien entre la croyance erronée qu'ont les personnages et la réalité. ➤ Favoriser la longueur moyenne des interventions. ➤ Réinvestissement du lexique des émotions et des verbes d'états mentaux.

3.3 La méthodologie d'analyse de données

Afin d'analyser les données de la séquence établie, je souhaite par la suite retranscrire les séances. En ce qui concerne l'évolution des termes mentaux prononcés par les élèves, je m'appuie

¹⁸ Extrait de l'annexe 2

¹⁹ Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=0CLRDQAx2Ag>

sur la méthode que Jean Caron et Jacques Bouchand, professeurs et chercheurs en sciences de l'éducation à l'Université de Poitiers, ont utilisée dans une étude en 1999²⁰ que je vous présente ici.

Pour cette étude, Caron et Bouchand ont réalisé une série d'entretien avec 34 enfants âgés de 3 à 6 ans. Concernant l'évaluation de la théorie de l'esprit, ils se sont également appuyés sur le test des tâches de fausse croyance. Après s'être basés sur les résultats des tests et avoir réparti ces 34 enfants selon des critères, Caron et Bouchand leur ont présentés cinq films vidéo présentant des situations différentes.

L'ensemble de ces vidéos, sous forme de saynète, avaient une structure similaire. Seule la fin de celles-ci était différente. Il s'agissait d'une situation dans laquelle un enfant qui était installé dans une activité, comme par exemple regardant la télévision ou dessinant, demandait à un autre enfant présent de stopper son activité, comme par exemple sautant sur le canapé ou jouant avec un verre de lait, avant qu'une bêtise ne survienne.

Après avoir montré aux enfants les différents films à plusieurs reprises avec quelques jours d'intervalle pour ne pas les influencer dans leurs réponses, Caron et Bouchand ont procédé à une série d'entretiens. Les deux chercheurs ont alors recueilli et analysé le corpus en étudiant notamment les verbes mentaux qu'ils ont classés en quatre catégories : les verbes de perception (voir, regarder, entendre, écouter), les verbes de désir (vouloir, avoir envie), les verbes de connaissance (savoir, se rappeler) et les verbes de croyances (croire, penser).

Mon hypothèse étant que développer la production de termes mentaux, lors de la résolution de problèmes permet de développer chez l'enfant la théorie de l'esprit, c'est au travers de cette catégorisation que je souhaite analyser les différentes séances de langage et les tests princeps / forceps. Cette analyse concernera uniquement les élèves ayant échoués au test des tâches de fausse croyance princeps.

²⁰ Bouchand, J. & Caron, J. (1999). Production de verbes mentaux et acquisition d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 3, 225-237. doi : [10.3406/enfan.1999.3146](https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3146).

4. Analyse de données

En raison de la crise sanitaire que nous avons subie en cette année 2020, je n'ai malheureusement pas eu la possibilité de mener mes recherches à terme. Dans cette partie consacrée à l'analyse des données, je tâcherai dans un premier temps d'analyser les résultats du test des tâches de fausse croyance princeps puis ma séquence d'un point de vue didactique a priori.

4.1 Analyse du test des tâches de fausse croyance princeps

Concernant les données générales, il est intéressant de noter que l'ensemble des 20 élèves de la classe ont bien répondu à la question de contrôle sur la compréhension de l'histoire. Concernant, la question à propos des croyances erronées :

- 11 élèves ont réussi le test et 9 ont échoué
- chez les MS : 2 ont réussi le test et 4 ont échoué
- chez les GS : 9 ont réussi le test et 5 ont échoué
- l'âge moyen de la réussite au test est de 5 ans et 1 mois

Une partie de ces tests (avec M et C en tant qu'expérimentateurs) ayant été filmée et retranscrite, une étude plus approfondie permet de constater différents niveaux de compréhension.

- ❖ A et NI (GS) échouent au test. Elles considèrent que la réalité de leur point de vue correspond à la réalité que se représente Nestor.

exemple 121 :

M5 : Dans quelle boîte Nestor va-t-il aller chercher la balle ?

NI13 : Dans la jaune.

M6 : Dans la jaune ? Pourquoi tu dis dans la jaune ?

NI14 : Parce qu'il y a la balle.

M7 : Parce qu'il y a la balle. D'accord. Et où est la balle ?

NI15 : Dedans.

M 8 : Dans la jaune. Mais est-ce que Nestor il a vu que... la balle était partie dans la jaune ?

NI16 : Nan.

M9 : D'accord. Donc Nestor il revient dans le parc il va chercher la balle dans... ?

NI17 : La jaune.

exemple 222 :

M4 : Et Nestor il l'avait mise où la balle lui ?

A4 : (*A montre le bol jaune*) La jaune.

M5 : D'accord. Alors comment ça se fait qu'il va aller chercher la balle dans la rouge ?

A5 : Parce que le bébé il l'a mise dans la rouge.

M6 : D'accord. Et est-ce que Nestor il l'a vu ça ? Quand il est parti manger est-ce que Nestor il a vu que le bébé l'avait mise dans la rouge ?

A6 : Nan.

M7 : D'accord alors à ton avis ? Nestor il a pas vu que le bébé il avait changé la balle alors où il va chercher la balle Nestor ?

A7 : Dans la rouge.

→ Dans un premier temps, A et NI répondent que Nestor va aller chercher la balle où elle se trouve après que le bébé l'ait déplacée. L'expérimentateur insiste alors sur la perception qu'a Nestor de ce déplacement par la question "Est-ce que Nestor a vu ?". A cette question A et NI répondent par la négation. Elles comprennent que Nestor ne sait pas que la balle a été déplacée mais confirme leur première réponse malgré l'étayage de l'adulte. A et NI ne se décentrent pas de leur propre point de vue. Elles considèrent que Nestor agit en fonction de la réalité et non pas en fonction de ce qu'il pense de celle-ci, autrement dit, de sa propre croyance.

- ❖ Y (GS) échoue au test une première fois, puis répond correctement au test grâce à l'étayage de l'adulte. Il ne maîtrise pas la sémantique des termes mentaux "croire" et "savoir".

C13²³ : [...] Nestor...revient (C prend Nestor caché sous la table et le pose sur la table) et la question pour toi Y c'est où est-ce que Nestor va aller chercher sa balle ?

Y13 : (Y montre la bassine rouge) Ici !

C14 : (C rapproche Nestor de la bassine rouge) Ici ?

Y14 : Ouais.

C15 : Nestor il va aller la chercher ici ? (C fait désigner la bassine rouge à Nestor)

²² Extrait de l'annexe 5

²³ Extrait de l'annexe 6

Y15 : Nan mais il sait pas qu'elle est pas ici (Y désigne la bassine rouge) par contre... il sait pas qu'elle est ici (Y désigne le bol jaune) mais elle est ici la balle (Y montre la bassine rouge).

[...]

C16 : Attends recommence. Nestor lui, il croit qu'elle est où la balle ?

Y16 : Il croit qu'elle est là la balle ! (Y pose sa main le bol jaune)

→ Comme A et NI, Y comprend que Nestor n'a pas eu la perception du déplacement de la balle. Pourtant, à la première question de croyance erronée (C13), Y échoue. Cette erreur pourrait être due aux fonctions cognitives telles que l'attention et la mémorisation. A-t-il bien perçu que la question concernait l'endroit où Nestor allait chercher la balle et non l'endroit où elle était cachée ?

A la reformulation de cette question (C15), Y justifie sa réponse en utilisant au départ la formulation "il sait pas qu'elle est pas ici". Il prononce ces mots en désignant la bassine rouge (l'endroit où se trouve la balle) ce qui prouve qu'il désigne bien la non-connaissance de Nestor. Il utilise un "pas" en trop. Ensuite, en désignant le bol jaune, il utilise le verbe "savoir" à la forme négative ("il sait pas") à la place du mot "croire". Il répond ensuite correctement en reprenant le terme "il croit" (Y16) dans le contenu de la question de l'expérimentateur.

❖ N (GS) réussit au test.

C824 : [...] Sa maman l'appelle pour manger ce bébé. Vite ! Le bébé il sait qu'il faut ranger la balle.

N6 : Il va le mettre sous le bol. (*rires*)

C9 : [...] Et là, écoute bien la question. C'est une question pour toi. Sous quel objet Nestor va-t-il aller chercher sa balle ?

N8 : Euh... dans cet objet-là. (*N pointe du doigt la bassine rouge*)

C11 : Comment tu sais ça ?

N9 : Parce qu'il l'avait rangée là. (*N montre la bassine rouge*).

→ N semble avoir compris l'objectif du test avant même que la question de croyance erronée ne lui soit posée. Cela rappelle le concept "d'intelligence machiavélique" dont je faisais référence dans le cadre théorique. Il répond correctement au test et justifie sa réponse en considérant la croyance de Nestor comme différente de la réalité.

4.2 Analyse de la séquence a priori

L'analyse a priori de cette séquence est un travail d'hypothèses. Elle consiste à anticiper les difficultés que pourraient rencontrer mes élèves, leurs réussites et les modifications que je pourrais y apporter.

La première séance de cette séquence serait consacrée à la découverte de l'album "C'est pas possible...". Les élèves découvriraient les différentes situations et certains d'entre eux anticiperaient très rapidement que la solution trouvée par les personnages n'est pas la bonne. Les difficultés rencontrées par mes élèves concerneraient le vocabulaire des émotions, l'association des expressions faciales des personnages à leur croyance erronée, la production des termes mentaux (penser, croire, savoir etc.) et d'une manière globale la compréhension et la mémorisation des situations.

La deuxième séance consisterait à laisser la parole plus librement aux élèves. Je fais l'hypothèse que ce travail oral collectif, basé sur l'écoute "de l'autre", amènerait mes élèves à reformuler et compléter ce qui aurait déjà été dit et favoriserait ainsi la longueur moyenne de leurs interventions.

Ces deux séances étant filmées, je pourrais relever les difficultés rencontrées par les élèves et proposer dans un troisième temps des séances décrochées spécifiques aux compétences linguistiques (lexique, syntaxe etc.) et une relecture de l'album avec les élèves n'ayant pas réussi le test des tâches de fausse croyance princeps.

La troisième séance concernerait la découverte de l'album "Il croit que...". Contrairement au premier album, les personnages ne cherchent pas la solution à un problème mais ont tout de même une croyance erronée vis-à-vis de la réalité. La principale difficulté pour les élèves serait de comprendre et de s'adapter à cette différence. Aussi, je suppose qu'avoir travaillé sur le vocabulaire des émotions, la reconnaissance des expressions faciales des personnages et les verbes mentaux lors des séances précédentes faciliterait l'enchaînement des événements dans leurs discours.

Enfin, la dernière séance s'appuierait sur le même principe que la deuxième séance : laisser la parole libre aux élèves. Là encore, je suppose que leurs interventions s'allongeraient grâce notamment au connecteur logique "parce-que" travaillé dans le premier album. Aussi, le titre de l'album "Il croit que..." étant explicite, je fais l'hypothèse que la compréhension et la production de

ce terme seraient favorisées et permettraient aux élèves n'ayant pas réussi le test princeps de le réussir au terme de cette séquence.

4.3. Analyse de données recueillies par visioconférence

Au cours de nos nombreux échanges avec ma directrice de mémoire par visioconférence, confinement oblige, nous avons évoqué la possibilité de tester une partie de cette séquence. Si j'ai refusé cette proposition dans un premier temps, il m'a finalement paru, après réflexion, intéressant de l'accepter. C'est ainsi qu'une élève scolarisée en grande section, que nous appellerons Nes, a découvert les quatre premières histoires de l'album "Il croit que..." (après avoir passé le test des tâches de fausse croyance) que ma directrice de mémoire s'était procuré avant le confinement. Leurs échanges ont été enregistrés en vidéo (12 minutes) grâce à l'outil numérique Zoom ce qui m'a permis de les retranscrire et de les analyser.

4.3.1 Le test de fausse croyance de Nes

Le test reprend le même principe que celui mis en place au sein de ma classe. Seuls les objets utilisés changent. Le scénario se présente ainsi : un doudou joue avec un œuf en chocolat. Quand son propriétaire l'appelle pour aller manger, le doudou cache l'œuf sous un bol jaune retourné. Pendant son absence, le petit chaperon rouge découvre l'œuf, joue avec et le cache à son tour mais sous une tasse bleue retournée.

Comme le montre cet extrait²⁵ de la retranscription du test, Nes répond correctement aux questions de croyance erronée et de contrôle.

C6 : Le p'tit chaperon rouge il a mis l'œuf là (*C montre la tasse bleue*) et il s'en va. (*C pose le petit chaperon rouge hors-champs caméra*). Et là y'a doudou qui revient.

Nes6 : (*Nes acquiesce*).

C7 : (*C prend le doudou et le pose près des objets*). Devine devine où est-ce que doudou il va aller chercher l'œuf ?

Nes7 : Dans la tasse jaune. Nan dans le bol jaune ?

C8 : Sous le bol jaune. Et il est où l'œuf en fait ?

Nes8 : Ben dans la tasse bleue.

²⁵Extrait de l'annexe 8

Comme le montre ce deuxième extrait, Nes confond à nouveau les mots « tasse » et « bol » mais se reprend et justifie sa réponse correctement. Il est également intéressant de constater que comme l'a fait mon élève Y, Nes utilise pour la première fois le verbe « croire » en reprenant le terme dans le contenu de la question de C.

C9 : D'accord. Et alors pourquoi doudou il va le chercher sous le bol jaune ?

Nes10 : Parce que le chaperon rouge a caché l'œuf dans l'autre tasse.

C10 : Et doudou lui pourquoi il va pas chercher sous la tasse alors ?

Nes10 : Parce que avant ben il l'a mis dans la tasse nan le bol jaune.

C11 : Il l'a mis sous le bol jaune et alors il croit qu'est-ce qu'il croit doudou ?

Nes11 : Et ben il croit qu'il l'a pas pris le chaperon rouge.

4.3.2 Une séance de langage : l'album « il croit que... »

Afin de mener cette séance de découverte de l'album, ma directrice de mémoire s'est inspirée de mon tableau de séquence et de ma fiche de préparation de la première séance. Nes étant seule et la production des termes mentaux trop peu représentés pour être analysés selon la catégorisation de Bouchand et Caron initialement prévue, je choisis ici d'analyser l'évolution de la compréhension et du discours de Nes dans le déroulement chronologique de la séance²⁶.

❖ La séance débute et se termine par le thème des émotions.

C4 : Et pour pouvoir bien me raconter toutes les images que tu vois il va falloir que tu parles des émotions. Est-ce-que tu sais ce que ça veut dire émotions ?

Nes4 : Non.

C5 : Tu connais pas ce mot émotions ?

Nes5 : (*Nes hoche la tête pour dire non*)

C6 : D'accord donc par exemple euh quand t'es très très très contente tu éprouves de la joie et la joie c'est une émotion. D'accord ?

Nes6 : (*Nes acquiesce*)

C7 : Est-ce-que tu en connais d'autres des émotions ?

Nes7 : Non.

C8 : Si je fais comme ça par exemple (*C fait semblant de pleurer*). C'est quoi là comme émotion ?

Nes8 : C'est pleurer.

[...]

C81 : Très bien. Très bien. C'était super. Merci beaucoup pour toutes tes explications. Et alors est-ce que tu sais ce que c'est qu'une émotion ? Tu pourrais me redire ce que c'est qu'une émotion ?

Nes81 : Et ben c'est quand on a peur ou quand on est triste...ou on rigole.

→ Au début de la séance, Nes ne semble pas connaître le mot "émotions". Lorsque C fait semblant de pleurer (C8) et qu'elle attend comme réponse à sa question le nom "tristesse", Nes répond par le verbe qui qualifie l'action "C'est pleurer". Il est ici pertinent de constater qu'en fin de séance Nes définit les émotions par le nom "peur" et l'adjectif "triste".

❖ Nes découvre la première situation de l'album.

C13 : Donc j'y vais je te j'ouvre à la première image. Regarde c'est ça (*C montre les pages 4 et 5*).

Nes13 : Oui. Elle a peur.

C14 : Ah tu vois ça c'est une émotion la peur. Et alors comment ça se fait qu'elle a peur ?

Nes14 : Parce que y'a quelqu'un qui est caché haut à l'arbre et il avait un ptit truc pour faire euh... peur aux gens.

[...]

C17 : D'accord. Et la dame elle comment tu sais qu'elle a peur ?

N17 : Parce que...je sais pas.

[...]

C34 : OK. Maintenant je te montre la page d'après. (*C montre les pages 6 et 7*)

Nes34 : (*Nes observe attentivement*).

C35 : Alors ? Qu'est-ce qu'elle a fait la dame ?

Nes35 : Et ben elle est partie en courant...

C36 : D'accord.

Nes36 : Et c'était un garçon qui a mis le masque pour rigoler.

C37 : D'accord. Et alors est-ce que la dame elle a bien fait de partir en courant ?

Nes37 : Oui.

C38 : Oui ? Il y avait vraiment un monstre ?

Nes38 : Nan mais elle a eu peur du coup elle courait XXX en courant.

C39 : D'accord. En fait elle courait parce qu'elle croyait qu'il y avait un monstre. Hein ?

Nes39 : Oui.

→ Nes comprend cette première situation. Elle identifie l'émotion de la peur sur le visage du personnage mais ne l'explique pas. Elle comprend également que la croyance de ce

personnage est erronée car il n'y a pas de monstre mais répond pourtant que l'action de partir en courant est justifiée.

❖ Nes découvre la deuxième histoire.

C43 : Alors c'est parti. Ça change d'histoire complètement là. T'es prête ? (*C montre les pages 8 et 9*).

Nes43 : Oui.

C44 : Alors raconte-moi ce qu'il se passe.

Nes44 : Et ben le petit garçon il se cache parce que hum parce que j'crois il a peur du monsieur.

C45 : Tu penses qu'il a peur du monsieur le p'tit garçon ?

Nes45 : Oui.

[...]

C53 : D'accord. Et alors ? Qu'est-ce qu'il se passe ? Le p'tit garçon c'est son anniversaire et qu'est-ce qu'il fait le facteur à ton avis ?

Nes53 : Et ben il lui donne le cadeau parce qu'il va être trop content.

C54 : Comment on sait qu'il est content le p'tit garçon ?

Nes54 : Parce que c'est son anniversaire.

[...]

Nes56 : Euh c'était un jouet du bébé du coup il pleure le garçon.

C57 : Qu'est-ce qu'il a cru en fait le garçon ? Il a cru quoi dans l'image d'avant ?

Nes57 : Il a cru et ben c'était son cadeau il aimait bien mais nan c'était un cadeau d'bébé.

→ Nes n'identifie pas la situation. Elle pense que le garçon se cache car il a peur du "monsieur" qui n'est autre que le facteur. Elle utilise pour la première fois le verbe « croire » en faisant référence à sa propre croyance (Nes44). Cette réponse semble être liée au "contrat didactique". Elle évoque sûrement la peur faisant référence à la première histoire. Ensuite, elle n'identifie pas la joie sur le visage du personnage (Nes54) mais évoque plutôt le contexte de l'anniversaire. Enfin, elle ne semble pas comprendre que dans cette situation, le facteur livre une robe à la maman du personnage et confond cette robe avec un jouet pour bébé. Elle comprend tout de même que le personnage devient triste et reprend l'expression "a cru" de la question précédente pour évoquer sa fausse croyance (Nes57).

- ❖ Nes découvre la troisième histoire. Un homme sort de chez lui et prend son parapluie pensant qu'il pleut. En réalité, il ne pleut pas. Un autre personnage situé à l'étage de la maison arrose des fleurs.

C66 : Qu'est-ce qu'on voit ?

Nes66 : Et ben un garçon.

C67 : Il fait quoi ?

Nes67 : Et ben il prend un paraso un para...sol parce que il pleut.

C68 : OK. Et à ton avis qu'est-ce qu'on va voir dans l'image d'après ?

Nes68 : Euh...Il a pêché des poissons ?

[...]

C71 : Et pourquoi il a cru qu'il pleuvait alors ?

Nes71 : Parce que c'était juste des p'tites gouttes et du coup ça a refait soleil.

C72 : Attends c'était des p'tites gouttes qui venaient d'où ?

Nes72 : De humm de la maison.

C73 : Où ça dans la maison ?

Nes73 : Partout.

C74 : Nan nan regarde y'en a qu'à un seul endroit des p'tites gouttes. A cause de quoi y'avait des p'tites gouttes ? C'était la pluie ?

Nes74 : Oui parce que et ben la porte elle est pas bien fermée.

- Nes n'identifie pas la situation. Elle évoque la présence des "p'tites gouttes" mais ne fait pas référence au personnage qui arrose les fleurs au-dessus de la porte. Pourtant elle semble anticiper que la croyance du personnage est fautive (Nes68) et fait référence à sa perception de la situation (Nes74). La porte étant ouverte, le personnage a effectivement pu apercevoir les gouttes d'eau avant de sortir de la maison et croire qu'il pleuvait.

- ❖ Nes découvre la quatrième histoire.

C77 : OK. Dernière histoire. (*C montre les pages 16 et 17*).

Nes77 : Euh... il croyait qu'il y avait un requin mais nan c'était un un trr... un..un..en fait le garçon il a eu peur dans la mer parce qu'il croyait qu'il y avait un requin mais nan c'était un...un truc pour sauter dedans ou s'amuser dans l'eau.

C78 : Excellent. On va voir on va voir. On va voir si t'as raison si c'est un truc pour s'amuser dans l'eau. T'es prête ? Je te tourne la page. (*C montre les pages 18 et 19*).

Nes78 : (*Nes observe attentivement*)... Ah oui c'était ça que j'disais alors.

→ Il est tout d'abord très intéressant de constater que Nes prend l'initiative de la parole. Elle décrit la situation seule, sans étayage de l'adulte, avant même que C ne pose la moindre question. Ensuite, nous pouvons remarquer la longueur de son intervention (plus de 40 mots contre 5 mots en moyenne dans ses 65 prises de paroles précédentes). Nes commence son intervention par le terme "croire" pour désigner la croyance erronée du personnage. Elle se ravise et construit sa deuxième phrase en commençant par identifier l'émotion (la peur) du personnage. Elle utilise le connecteur logique de cause "parce que" pour expliquer cette émotion et à nouveau l'expression "il croyait" pour justifier son propos. Le connecteur d'opposition "mais" lui permet de compléter son explication en faisant référence à la réalité ou du moins la supposition qu'elle fait de la réalité de la situation.

Nes est une élève qui manque parfois de vocabulaire mais elle n'a pas de difficultés de compréhension. Elle sait expliciter ses connaissances et croyances et prendre en compte l'étayage langagier de l'adulte dans une conversation. Selon les situations, elle identifie les états mentaux des personnages et les décrit correctement.

Cette séance de langage, bien que courte, est révélatrice des progrès que Nes a pu faire en termes de lexique et de syntaxe. Dès la quatrième histoire, sa description de la situation semble faire constat de ces progrès. Je fais l'hypothèse que travailler le vocabulaire spécifique à cet album (ex : le facteur, le parapluie etc.) permettrait à Nes de progresser davantage dans la description des histoires. Aussi, je suppose que ce travail autour des états mentaux des personnages et du verbe « croire » favoriserait la justification de ses réponses si elle était amenée à repasser le test des tâches de fausse croyance, qu'elle a tout de même réussi.

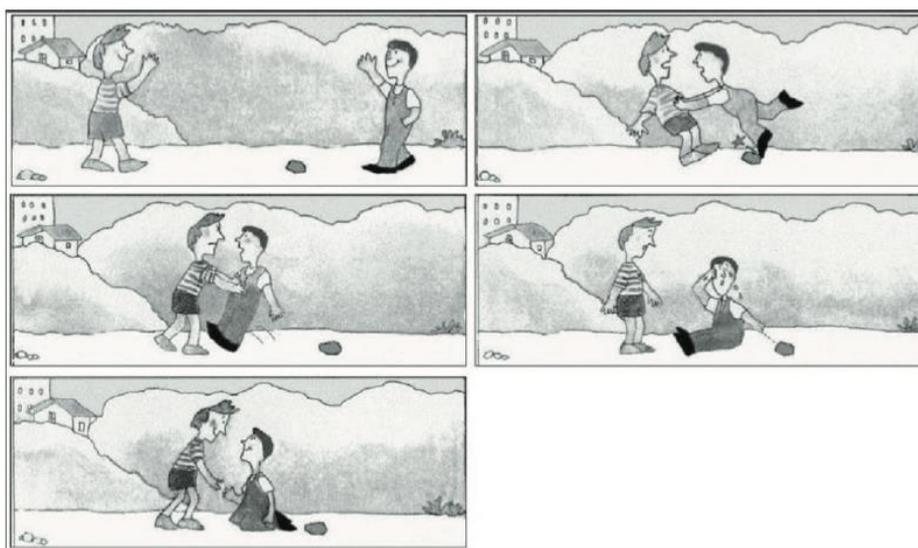
4.4. D'autres recherches

Aussi, afin de pouvoir répondre à ma problématique, "**En quoi des séances de langage impliquant une résolution de problème aident des élèves de moyenne et grande sections à développer leur théorie de l'esprit, stade de développement requis pour mettre en œuvre et atteindre les compétences du devenir élève ?**", j'ai recherché parmi les nombreuses études consacrées au sujet de la théorie de l'esprit des expérimentations proches de mes méthodes de recherches.

4.3.1. L'expérimentation Veneziano & Hudelot (2006)

- Présentation du contexte

En 2006, Veneziano et Hudelot ont mené une expérimentation auprès de 120 enfants âgés de 5 à 12 ans. Ils ont observé, recueilli et analysé les données d'une séance de lecture de l'album sans texte "Pierre sur le chemin" qui évoque implicitement la croyance erronée d'un des deux personnages amenant à un quiproquo. Comme le décrit l'illustration ci-dessous²⁷, deux personnages se rencontrent et se saluent (image 1). Le premier personnage trébuche sur une pierre et pousse inopinément le deuxième personnage (image 2). Ce dernier pousse à son tour le premier personnage (image 3) qui se retrouve par terre et lui montre la pierre en question (image 4). Le deuxième personnage comprend alors sa croyance erronée due à sa non-connaissance de la réalité et décide de se réconcilier avec le premier personnage (image 5). Après avoir entendu l'histoire, les enfants ont raconté une première fois ce qu'ils en avaient compris. Ils ont ensuite participé à un débat, durant lequel les chercheurs n'intervenaient pas, avant de raconter l'histoire à nouveau.



- Analyse des résultats

Suite à la lecture de l'album sans texte "La pierre sur le chemin" et d'après Veneziano, voici les résultats détaillés de l'analyse du premier récit qu'ont pu faire les enfants.

²⁷ Veneziano, E. & Hudelot, C. (2011) *États internes, fausse croyance et explications dans les récits : effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans*. 117-138. Halshs-00133376

- Les enfants de 5 et 6 ans ne se réfèrent qu'aux états de type physique (« il ne voit pas la pierre »), émotionnel (« il s'est fait mal ») ou intentionnel (« il ne voulait pas ») mais aucun d'entre eux ne fait référence aux états épistémiques, c'est-à-dire à l'ensemble de leurs connaissances, contrairement aux enfants de 7-8 ans qui sont 15 à 20% à les mentionner (« il ne savait pas qu'il était tombé »)
- Ce pourcentage double chez les enfants de 9 ans et triple chez les enfants de 10 ans

Suite à une mise en commun de leur représentation de l'histoire et du malentendu entre les deux personnages, il est intéressant de constater, toujours selon Veneziano, que «les enfants de 5 et 6 ans sont aussi nombreux à parler des états épistémiques des personnages que les enfants de 7 à 8 ans.» (Veneziano, 2011, p22)

Concernant les croyances erronées, il est pertinent de constater que même si l'écart de l'expression de la fausse croyance chez les enfants de 4-5 ans est seulement réduit, les enfants de 7 ans qui n'avaient pas mentionnée cette fausse croyance le font au cours de leur deuxième récit. («L'autre croit qu'il avait fait exprès de le pousser».)

Veneziano conclut, en faisant référence à la notion d'étayage si importante dans la théorie de Bruner, que «certains enfants peuvent exprimer les états épistémiques des personnages, y compris laisser entendre qu'un personnage a une croyance fausse, et les considérer comme cause des événements, à condition que leur attention soit adéquatement sollicitée et guidée». (Veneziano, 2011, p22)

4.3.2 L'expérimentation Peskin & Astington (2004)

- Présentation du contexte

En 2004, Peskin et Astington ont menées une expérimentation comparant l'influence de différents types de séances de lectures d'albums jeunesse par les parents ou les enseignants sur l'élaboration de compétences en théorie de l'esprit. 48 enfants de 4 à 6 ans ont tout d'abord été évalués par un test des tâches de fausse croyance avant d'être répartis équitablement en deux groupes : un groupe expérimental participaient à des séances de lecture dont 58 albums jeunesse étaient volontairement enrichis en verbes mentaux et un groupe contrôle à qui on lisait certains de ces albums mais sans cet enrichissement ou d'autres albums sans texte mais riche en illustrations qui invitaient

implicitement les élèves à réfléchir aux différents points de vue des personnages. Suite à ces lectures d'album, les enfants ont à nouveau été évalué par un test des tâches de fausse croyance.

- Analyse des résultats

A la suite des lectures d'albums dans les deux groupes (albums enrichis en termes mentaux VS albums sans texte mais avec des illustrations implicites sur les états mentaux des personnages), les résultats de cette étude montrent d'une manière surprenante que les enfants du groupe à qui les enseignants ont lu des albums sans texte ont eu de meilleurs résultats aux tests des tâches de fausse croyance forcés que les enfants qui ont bénéficiés de lectures d'albums enrichis en "vocabulaire" mental.

Peskin et Astington ont conclu de cette expérimentation que la simple audition de termes mentaux, c'est à dire d'être en position de "récepteur", serait moins bénéfique dans le développement de la compréhension des fausses croyances que de construire et d'explicitier soi-même la représentation des états mentaux des personnages, c'est-à-dire être un "acteur mental" (Peskin et Astington, 2004)

5. Conclusion

De manière générale, en ce qui concerne la théorie de l'esprit, si la plupart des chercheurs ont estimé que la réussite aux tâches de fausse croyance apparaissait entre 4 et 6 ans, des expériences plus récentes ont prouvé que c'est à un âge bien plus précoce que les enfants sont en capacité de "se mettre à la place de l'autre". Bien sûr, la théorie de l'esprit, qui a une dimension cognitive et affective, ne se limite pas à la réussite à ce type de test mais cette étape semble être primordiale dans le développement de l'enfant. Être capable de comprendre que les désirs et les croyances des uns et des autres sont différents selon la représentation que l'on se fait de la réalité permet une bonne socialisation, notamment au sein de l'école.

Dans ce mémoire, j'ai cherché à cibler le fait que le développement des capacités cognitives, telles que le langage et le raisonnement, semble être étroitement liées avec les capacités attribuées à la théorie de l'esprit et plus particulièrement en ce qui concerne la compréhension et l'utilisation des verbes mentaux : penser, croire, savoir, comprendre, voir, etc. D'où, pour rappel, ma problématique qui était la suivante : *En quoi des séances de langage impliquant une résolution de problème peuvent-elles aider des élèves de moyenne et grande sections à développer leur théorie de l'esprit, stade de développement requis pour mettre en œuvre et atteindre les compétences du devenir élève ?*

En lien avec cette problématique, mon hypothèse générale visait à savoir si développer la production de termes mentaux, lors de la résolution de situations problèmes, permet de développer chez l'enfant la théorie de l'esprit. Afin de pallier l'impossibilité de mener mes recherches à leurs termes, j'ai pu toutefois engager un travail de contradiction et de comparaison entre des éléments issus de mon terrain et des études existantes à ce propos.

Cela m'a permis de conclure que le développement langagier des verbes mentaux, notamment dans la production en tant "qu'acteur mental" est plus bénéfique dans la compréhension des tâches de fausse croyance que le fait d'être en position de "réception" de ces verbes mentaux. De plus, il existe une multitude d'activités²⁸ à travailler en classe qui favorise ce développement. Ces activités concernent les différents aspects de la théorie de l'esprit que j'ai pu évoquer tout au long de ce mémoire à savoir les émotions, les perceptions et les verbes mentaux.

Afin d'élargir mon propos il me semble qu'il serait pertinent de poursuivre cette recherche en interrogeant la possibilité de développer la compréhension des états mentaux non plus autour d'un travail oral mais d'un travail écrit, notamment en s'appuyant sur la littérature jeunesse. Comment produire des verbes mentaux à l'écrit, qui puisse favoriser la capacité à comprendre des croyances erronées, permettant une meilleure compréhension de lecture (notamment en terme d'inférence) et facilitant de même l'entrée dans la lecture et dans la production d'écrit narratif ?

²⁸ Cf annexe 10

6. Bibliographie

Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*, 67(2), 635–645. doi : [10.2307/1131837](https://doi.org/10.2307/1131837).

Astington, J.W & Edward, M.J. (2010) Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Repéré à : <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants>.

Astington, J.W. & Gopnik, A. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to their understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 58, 26-37. doi : 10.1111/j.1467-8624.1988.tb03192.x.

Astington, J.W. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée : la « théorie de l'esprit » chez l'enfant*. (traduit par Y.Bonin). Paris, France: Retz.

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985). Does the Autistic Child Have a “Theory of Mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46. Repéré à http://www.autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf.

Bernat, V. (2014). *Le développement des théories de l'esprit chez le jeune enfant : Exploration de médiations susceptibles de soutenir ce développement* (Mémoire de master, IUFM Aix Marseille Université, Marseille, France). Repéré à http://cerfa2.uqam.ca/sites/default/files/fichiers/master_2_meef_-_v._bernat_2014.pdf.

Bouchand, J. & Caron, J. (1999). Production de verbes mentaux et acquisition d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 3, 225-237. doi : [10.3406/enfan.1999.3146](https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3146).

Brissiaud R. (2003). *Comment les enfants apprennent à calculer* (nouvelle édition augmentée) : *Le rôle du langage, des représentations figurées et du calcul dans la conceptualisation des nombres*. Paris, France : Retz.

Brissiaud, R., Ouzoulias, A. & Ponchon, C. (2002) *C'est pas possible...* Paris, France : Retz.

Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris, France: Retz.

Byrne, R. W., & Whiten, A. (1988). *Machiavellian Intelligence: social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans*. Oxford University Press.

Clements, W.A. & Perner, J. (1994). Implicit understanding of belief. *Cognitive Development*, 9, 377-95. doi : 10.1016/0885-2014(94)90012-4.

Dehaene, S. (25 mai 2017). *Les grands principes de l'apprentissage*. [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=r8jYVEGWOrI>.

Denett, D.C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 568-570.

Desgranges, B., Laisney, M., Bon, L., Duval, C., Mondou, A., Bejanin, A. & Muckle, G. (2012). TOM-15 : Une épreuve de fausses croyances pour évaluer la théorie de l'esprit cognitive. *Revue de neuropsychologie*, 4(3), 216-220. doi: 10.3917/rne.043.0216.

Développement de l'enfant. Dans *Larousse*. Repéré à https://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/d%C3%A9veloppement_de_l'enfant/12494.

Dortier, J-F. (2005). Quand l'enfant acquiert « la théorie de l'esprit ». *Sciences Humaines* (164).

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feeling and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366. Doi : 10.2307/1130811.

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, volume 3(1), 41-51. doi:10.3917/rne.031.0041.

Education Nationale. (2015). BO spécial du 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle.

Etude longitudinale. (19 février 2020). Dans Wikipédia. Repéré en mai 2020 à https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89tude_longitudinale.

Fréchette, N. & Morissette, P. (2018). *Développement de l'enfant*. Montréal, Québec : Centre collégial de développement de matériel didactique. Repéré à <https://developpement.ccdmd.qc.ca>.

Gomez, J.-C. (1999). Théories des primates sur l'esprit des primates. (traduit par J.Nadel). *Presses Universitaires de France*, 3, 336-344.

Hogrefe, G.J., Wimmer, H & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582. <https://doi.org/10.2307/1130337>

Larzul, S. (2010) *Le rôle du développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans*. (Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes, France). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00505447/document>

Matthews, D., Lieven, E., Theakston, A., & Tomasello, M. (2006). The effect of perceptual availability and prior discourse on young children's use of referring expressions. *Applied Psycholinguistics*, 27, 403-422.

McAlister, A. & Peterson C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, 22(2), 258-270.

Onishi K. H. & Baillargeon R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255–258.

Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.

Rosnay, M. & Hughes, C. (2006) Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 7-37.

Ruffman, T., Slade, L. & Crowe, E. (2002) The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751. doi: 10.1111/1467-8624.00435

Scaife, M. & Bruner, J. (1975). The capacity of joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.

Tognarelli, F. (2010). *Le développement de l'enfant*. Repéré à : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf_le_developpement_de_l_enfant.pdf

Veneziano, E. & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théories de l'esprit chez l'enfant : Le cas de l'explication. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (Eds), *Pragmatique et psychologie*, 215-236. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Veneziano, E. & Hudelot, C. (2011) *États internes, fausse croyance et explications dans les récits : effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans*. 117-138. Halshs-00133376

Veneziano, E. (2011). *Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00505923/document>

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La dispute.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, *Cognition*, 13(1), 103-128. doi : 10.1016/0010-0277(83)90004-5.

Youngblade, L.M. & Dunn, J. (1995) Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492. doi : 10.2307/1131658

7. Annexes

7.1 Test de la théorie de l'esprit

			Test			Question de contrôle		
Prénoms	Date de naissance	Age	OUI	NON	Ne sait pas	OUI	NON	Ne sait pas
Janelle	24/06/15	4 ans + 6 mois		✓		✓		
Hoëlla	24/02/15	4 ans + 10 mois	✓			✓		
Gabriela	05/09/15	4 ans + 2 mois		✓		✓		
Kalala	20/05/15	4 ans + 7 mois		✓		✓		
Léane	11/08/15	4 ans + 4 mois	✓			✓		
Orianne	28/06/15	4 ans + 6 mois		✓		✓		
Nina	06/01/14	5 ans + 11 mois		✓		✓		
Malya	19/06/14	5 ans + 6 mois	✓			✓		
Ania	22/01/14	5 ans + 11 mois		✓		✓		
Iléana	30/06/14	5 ans + 6 mois	✓			✓		
Mélia	15/02/14	5 ans + 10 mois	✓			✓		
Aboubacar	13/11/14	5 ans + 1 mois	✓			✓		
Naïm	03/05/14	5 ans + 7 mois	✓			✓		
Florian	17/04/14	5 ans + 8 mois		✓		✓		
Ethan	01/04/14	5 ans + 7 mois	✓			✓		
Ruben	27/01/14	5 ans + 11 mois	✓			✓		
Yanis	25/09/14	5 ans + 3 mois		✓		✓		
Lohann	03/01/14	5 ans + 11 mois		✓		✓		
Ezequiel	05/01/14	5 ans + 11 mois	✓			✓		
Rayane	25/07/14	5 ans + 4 mois	✓			✓		

7.2 Tableau de séquence autour de l'album « Il croit que ... » et « c'est pas possible »

Période 4 (2020) Brissiaud)	Séquence: Les albums “Il croit que...” et “C’est pas possible...” (Rémi	Niveau: MS-GS
Durée des séances : 20 minutes filmées		3 groupes espace lecture
<p>Domaine: Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</p> <p>Objectif de la séquence: S'approprier des histoires en développant le vocabulaire des émotions de base et la production/compréhension des verbes mentaux.</p> <p>Objectifs langagiers:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ le vocabulaire des émotions : la joie, la tristesse, la peur, la terreur, la déception ★ les verbes mentaux : <ul style="list-style-type: none"> → de perception (voir, regarder, entendre, écouter) → de désir (vouloir, avoir envie) → de connaissance (savoir, se rappeler...) → de croyances (croire, penser) ★ les structures de phrases complexes : <ul style="list-style-type: none"> → c'est pas possible parce que... Il / elle croit que...parce 		<p>Compétences travaillées (BO):</p> <p>Oser entrer en communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis- - reformuler pour mieux se faire comprendre <p>Echanger et réfléchir avec les autres / comprendre et apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - pratiquer divers usages de la langue orale : discuter un point de vue <p>Mise en garde : la négation correcte est “ Ce n'est pas possible”</p>

Repères de temps	Objectif	Déroulement	Temps	Matériel / organisation
Présentation de la séquence	Comprendre le déroulement de la séquence.	<p><i>“En petits groupes, nous allons découvrir deux albums de Rémi Brissiaud. Nous allons travailler sur ces albums pour apprendre des histoires et bien les comprendre avec de nouveaux mots. Vous vous rappelez quand nous avons étudié “la sieste de Moussa ? Comment avons-nous fait pour bien comprendre l’histoire ?”</i></p> <p>Réponse attendue : la “boîte à images”, la maquette et les personnages <i>“Et qu’avons nous fait d’autre pour bien comprendre ce que pensent les personnages ? C’est ce que nous avons fait aussi avec l’album des quatre musiciens de Brême...”</i></p> <p>Réponse attendue : Se rappeler de l’expression émettre/ faire des hypothèses et se mettre à la place des personnages.</p> <p><i>“Là aussi nous allons essayer de comprendre ce que pensent les personnages et nous allons parler de leur émotions. Est-ce que vous pouvez expliquer ce que c’est qu’une émotion ?”</i></p> <p>Réponse attendue : la joie - la tristesse - la peur etc.</p> <p><i>“C’est ce que l’on ressent dans son cœur, au fond de nous et que l’on peut voir à l’extérieur sur notre visage ou dans notre comportement”. Demander aux élèves s’ils ont déjà ressenti des émotions, si oui lesquelles...)</i></p> <p><i>“Et on va aussi parler de leurs désirs ? Est-ce que vous pouvez expliquer ce qu’un désir ?”</i></p> <p>Réponse attendue : C’est ce que l’on veut.</p> <p><i>“ Dans ces albums, il y a une grosse différence avec les albums que nous lisons d’habitude : il n’y a pas de texte. Il n’y a que des images. Et ce sera à vous de raconter tout ce que vous voyez et ce que vous imaginez”.</i></p>	15 min	<p>Groupe classe</p> <p>Espace regroupement</p> <ul style="list-style-type: none"> - les deux albums

<p>Séance 1 :</p> <p>Découverte de l'album "C'est pas possible..."</p>	<p>Découvrir et s'approprier les situations-problèmes de l'album.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de l'album : les personnages vont ressentir des émotions / des désirs - Faire décrire la première double page : (les personnages, les objets..) en insistant sur les émotions que les personnages peuvent ressentir / leurs désirs / leurs connaissances - Montrer la deuxième double page "<i>Et maintenant que ressent le personnage ?</i>" - Interroger les élèves sur le titre de l'album . "<i>Pourquoi ce titre c'est pas possible ?</i>" - Identifier le problème de la situation : il manque un barreau à l'échelle.. - Identifier les connaissances des personnages "Est-ce qu'il a vu ? entendu ?" "Est-ce qu'il sait ?" - Reformuler en demandant aux élèves d'argumenter. "Il/elle.....mais c'est pas possible parce que....." - Dès la deuxième ou troisième double page, certains élèves vont anticiper que la solution au problème n'est pas la bonne. 	<p>20 min</p>	<p>Groupe de 6 ou 7 élèves</p> <p>espace lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'album "C'est pas possible..." - caméra
<p>Séance 2 :</p> <p>Deuxième rencontre avec l'album "C'est pas possible..."</p> <p>"à la manière de" Pierre Péroz</p>	<p>Raconter les situations de mémoire en réinvestissant le vocabulaire des émotions et des verbes mentaux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la méthode Péroz : "<i>Nous allons à nouveau regarder l'album mais cette fois je ne vais presque pas parler. C'est vous qui allez expliquer tout ce que vous vous rappelez des histoires. Tout ce que vous voyez et tout ce que vous comprenez. A chaque fois que vous prendrez la parole, je vous donnerai un cube. Si vous ne vous rappelez plus trop de ce que nous avons dit des histoires la dernière fois, écoutez bien les autres et vous pourrez répéter ce qu'ils disent. Je vous donnerai aussi un cube</i>". - Présenter la première double page <p>"Alors de quoi vous souvenez-vous ? Je vous écoute".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuer la parole 	<p>20 min</p>	<p>Groupe de 6 ou 7 élèves</p> <p>espace lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'album "C'est pas possible..." - caméra
<p>Prolongement : relecture de l'album "C'est pas possible..." "suivant cette dernière méthode selon le déroulé de la séance 2.</p> <p>→ Possibilité de faire uniquement participer les élèves n'ayant pas réussi le test princeps</p>				

<p>Séance 3 :</p> <p>Découverte de l'album "Il croit que..."</p>	<p>Découvrir et s'approprier les situations de fausse croyance de l'album .</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel du travail sur les émotions / désirs / croyances avec le premier album - Présentation de l'album : "A votre avis, pourquoi ce titre ? (réponse attendue : il croit qu'il pourra..mais c'est pas possible) - Montrer la première double page et la faire décrire aux élèves (La différence est que le personnage ne cherche pas une solution mais il a tout de même une croyance erronée) - "Que ressent le personnage ?" - Montrer la 2ème double page : " Et maintenant que ressent le personnage ? " et surtout "Pourquoi ? " Parce que... - "Et en réalité, que s'est-il passé ? - Est-ce qu'il a vu ? entendu ? " Est-ce qu'il savait ?" - Rappel du titre de l'album et demander aux élèves de reformuler "Il croyait que..." - Procéder ainsi pour chaque double page. Dès la deuxième ou troisième situation certains élèves vont anticiper la fausse croyance. 	<p>20 min</p>	<p>Groupe de 6 ou 7 élèves</p> <p>espace lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'album "Il croit que..." - caméra
<p>Séance 4 :</p> <p>Deuxième rencontre avec l'album "Il croit que..."</p> <p>"à la manière de" Pierre Péroz</p>	<p>Raconter les situations de mémoire en réinvestissant le vocabulaire des émotions et des verbes mentaux.</p>	<p><i>"Vous vous rappelez de l'activité quand je vous avais distribué les cubes ? Aujourd'hui nous allons faire la même chose. Nous allons à nouveau regarder l'album et vous allez expliquer tout ce dont vous vous rappelez des histoires. Alors, de quoi vous souvenez-vous ? Je vous écoute".</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuer la parole 	<p>20 min</p>	<p>Groupe de 6 ou 7 élèves</p> <p>espace lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'album "Il croit que..." - caméra
<p>Prolongement : relecture de l'album "Il croit que..." suivant cette dernière méthode selon le déroulé de la séance 4.</p> <p>→ Possibilité de faire uniquement participer les élèves n'ayant pas réussi le test princeps</p>				

7.3 Tableau de séquence autour de l'album « C'est pas possible... »

Séquence : Les albums Brissiaud	Séance 1/5	Première rencontre avec l'album "C'est pas possible..."	Niveau: MS-GS
<p>➤ Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.</p> <p>➤ Objectif de la séance : : Découvrir et s'approprier les situations-problèmes de l'histoire au travers des émotions / désirs / croyances.</p> <p>➤ Durée : 20 min filmées</p> <p>➤ Matériel : album de Rémi Brissiaud "C'est pas possible..."</p> <p>➤ Objectifs langagiers :</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ le vocabulaire des émotions : la joie, la tristesse, la peur, la terreur, la déception ★ les verbes mentaux : <ul style="list-style-type: none"> → de perception (voir, regarder, entendre, écouter) → de désir (vouloir, avoir envie) → de connaissance (savoir, se rappeler...) → de croyances (croire, penser) ★ les structures de phrases complexes : C'est pas possible parce que... 			

Phases	Déroulement	Réponses attendues des élèves
<p>Entrée dans l'œuvre ;</p> <p>Présentation de la première double page = le problème qui se pose</p>	<p><i>"Je vous présente le premier album. Il s'appelle "C'est pas possible...". Comme je vous l'ai dit, dans cet album il n'y a pas de texte alors je ne vais rien lire. C'est à vous de dire tout ce que vous voyez et tout ce que vous imaginez. Il faut bien se concentrer et écouter les autres parce que la prochaine fois vous me raconterez les histoires. Vous êtes prêts ? "</i></p> <p>le paysage du récit</p>	<p>(Selon les situations)</p> <p>Il y a 2/3/4 personnages... Ils sont dans / à / chez... Ils</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Combien il y a de personnages ? Où sont-ils ? Que font ils ?</i> <p>le paysage de la conscience</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Que veulent-ils ? (le but)</i> - <i>Que ressentent-ils ? (les émotions)</i> - <i>Pourquoi ? (leurs connaissances / pensée)</i> - <i>Comment pourraient-ils faire ?</i> 	<p>Ils veulent...</p> <ul style="list-style-type: none"> - attraper des pommes - faire du vélo - aller à l'école, etc. <p>Ils sont contents, tristes...</p> <p>Parce qu'il y a un problème</p> <ul style="list-style-type: none"> - les pommes sont trop hautes - il n'a peut-être pas de vélo - Il n'a pas de chaussures etc. <p>Ils peuvent prendre...</p> <ul style="list-style-type: none"> - une échelle - un vélo - des chaussures etc.
<p>Recherche :</p> <p>Présentation de la deuxième double page = la solution trouvée n'est pas la bonne</p>	<p><i>"Et maintenant je vais tourner la page et vous allez me dire ce que ressentent les personnages."</i></p> <p>(les émotions)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Comment vous le savez ?</i> - <i>Et pourquoi ils sont contents ? (leurs connaissances / pensée / croyances)</i> - <i>Est-ce que quelqu'un se souvient du titre de l'album ?</i> - <i>Alors à votre avis pourquoi l'album s'appelle comme ça ?</i> - <i>Regardez bien, pourquoi ce n'est pas possible ?</i> <p>Selon les situations : " Est-ce qu'il a vu ? entendu ?" " Est-ce qu'il sait ?"</p>	<p>Ils sont contents</p> <p>Parce qu'on le voit sur leur visage : ils sourient</p> <p>Ils ont trouvé la solution au problème</p> <p>C'est pas possible</p> <p>Parce que c'est pas possible de...</p> <p>C'est pas possible parce que...</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'échelle est cassée - les roues du vélo sont carrées - les chaussures sont trop grandes etc.

	<p style="text-align: center;">(leurs connaissances / pensée / croyances)</p> <p>→ Faire reformuler</p> <p>“D'accord. Alors maintenant nous allons découvrir la deuxième histoire.”</p>	<p>Non il n'a pas...parce qu'il a l'air d'être content / parce qu'il croit que...</p> <p>“Il/elle... mais c'est pas possible parce que...”</p>
<p>Procéder de la même manière pour les situations suivantes. Dès la deuxième ou troisième double page, certains élèves vont anticiper que la solution au problème n'est pas la bonne.</p>		

7.4 Retranscription de l'entretien avec Nina

1	M1	C'est l'histoire de Nestor et son copain bébé qui jouent à la balle. D'accord ? Je vais te raconter cette histoire et tu vas bien te concentrer et après je te poserai deux questions et tu devras me répondre.
2	NI1	<i>(NI acquiesce)</i>
3	M2	Donc tu te concentres bien pour bien la comprendre. Nestor et son copain jouent avec NI à la balle (<i>Nestor, le bébé et NI se font des passes</i>) et Nestor doit aller manger ses parents l'appellent pour aller manger alors il cache sa balle dans le bol jaune. (Nestor cache la balle sous le bol jaune) comme ça il est sûr de la trouver et il disparaît il part il va manger (<i>M cache Nestor sous la table</i>) Mais le bébé il a encore envie de jouer à la balle alors il va chercher la balle dans le bol jaune et il joue avec mais...
4	L1	<i>(L s'approche)</i>
5	M3	<i>(M lui fait signe de la main de s'en aller)</i>
6	L2	<i>(L s'éloigne)</i>
7	M4	...mais ses parents aussi l'appellent pour aller manger alors il met la balle dans la bassine...rouge (<i>Le bébé met la balle dans la bassine rouge</i>) et il va manger (<i>M cache le bébé sous la table</i>) il disparaît il est plus là il n'y a plus personne dans le parc. Nestor a fini de manger (<i>M prend Nestor et le pose sur la table</i>) alors il revient au parc et il veut jouer à la balle. Alors maintenant je te pose la question. Dans quelle boîte Nestor va-t-il aller chercher la balle ?
8	NI2	Dans la jaune
9	M5	Dans la jaune ? Pourquoi tu dis dans la jaune ?
10	NI3	Parce qu'il y a la balle.
11	M6	Parce qu'il y a la balle. D'accord. Et où est la balle ?
12	NI4	Dedans.
13	M7	Dans la jaune. Mais est-ce que Nestor il a vu que... la balle était partie dans la jaune ?
14	NI5	Nan.
15	M8	Nan. D'accord. Donc Nestor il revient dans le parc il va chercher la balle dans ?
16	NI6	La jaune.
17	M9	D'accord. Merci NI. On a fini. Merci beaucoup.

7.5. Retranscription de l'entretien avec Ania

1	M1	<p>Regarde A. Je vais te raconter l'histoire de Nestor et de son copain le bébé...qui jouent à la balle. (<i>Nestor et le bébé se font des passes</i>). Mais Nestor ses parents l'appellent pour aller manger. Alors il met la balle dans la boîte jaune... (<i>Nestor cache la balle sous le bol jaune</i>) et il va manger il disparaît (<i>M cache Nestor sous la table</i>) il est dans sa maison.</p> <p>Le bébé lui il se dit qu'il a encore envie de jouer alors il prend la balle sous la boîte jaune et il joue. Mais...ses parents aussi l'appellent pour aller manger alors le bébé il cache la balle sous la boîte rouge. (<i>Le bébé cache la balle sous la bassine rouge</i>). Et il va manger. (<i>M cache le bébé sous la table</i>).</p> <p>Nestor lui qui a fini de manger reviens (<i>M prend Nestor</i>) et il veut jouer à la balle. Alors la question que je te pose A c'est Nestor dans quelle boîte va-t-il aller chercher la balle ?</p>
2	A1	(A montre la bassine rouge) La rouge.
3	M2	La rouge ?
4	A2	(A acquiesce)
5	M3	D'accord. Et dans quelle boîte est la balle ?
6	A3	(A montre la bassine rouge) La rouge.
7	M4	Et Nestor il l'avait mise où la balle lui ?
8	A4	(A montre le bol jaune) La jaune.
9	M5	D'accord. Alors comment ça se fait qu'il va aller chercher la balle dans la rouge ?
10	A5	Parce que le bébé il l'a mise dans la rouge.
11	M6	D'accord. Et est-ce que Nestor il l'a vu ça ? Quand il est parti manger est-ce que Nestor il a vu que le bébé l'avait mise dans la rouge ?
12	A6	Nan.
13	M7	D'accord alors à ton avis ? Nestor il a pas vu que le bébé il avait changé la balle alors où il va chercher la balle Nestor ?
14	A7	Dans la rouge.
15	M8	Dans la rouge ? Et est-ce qu'il la trouve ?
16	A8	Oui.
17	M9	(<i>Nestor soulève la bassine rouge et trouve la balle</i>). Tadam. Bravo Ania.Ok. Merci. Je note. Tu peux aller jouer.

7.6. Retranscription de l'entretien avec Yanis

1	C1	Alors je te présente déjà tous les personnages de l'histoire. Il y a une balle (<i>C montre la balle</i>) il y a Nestor (<i>C montre Nestor</i>) Tu connais Nestor ?
2	Y1	(<i>rires</i>) Oui !
3	C2	Et il y a un bol jaune. (<i>C dépose le bol jaune à l'envers sur la table et prend la bassine rouge</i>)
4	Y2	Et un bol rouge.
5	C3	Et une bassine rouge (<i>C dépose la bassine rouge à l'envers sur la table</i>) et il y a un bébé. (<i>C montre le bébé</i>)
6	Y3	En plus.
7	C4	(<i>C remet le bébé sous la table</i>) Mais pour le moment le bébé il n'est pas là, et...
8	Y4	Tu connais mon prénom au moins ?
9	C5	Tu t'appelles Y.
10	Y5	Ah oui.
11	C6	Et... et tu connais le miens ?
12	Y6	...
13	C7	C.
14	Y7	C!
15	C8	Et Nestor (<i>C prend Nestor dans les mains</i>) Nestor pour le moment il est tout content et il joue avec sa balle. Est-ce que tu veux jouer avec lui ?
16	Y8	Ouiii.
17	C9	Alors (<i>Nestor et Y se passent la balle puis C fait bloquer la balle par Nestor</i>) Sa maman l'appelle. Ah, il entend sa maman qui l'appelle. Il doit aller manger ! (<i>C parle pour Nestor et le montre hésiter entre le bol et la bassine</i>) Euh... attends. (<i>C parle pour elle</i>) Il va ranger la balle il a décidé (<i>Y touche le bol jaune et C l'en empêche</i>) Ne touche pas ne touche pas c'est moi qui raconte l'histoire. Il a décidé de ranger la balle sous le bol. (Nestor cache la balle sous le bol jaune)
18	Y9	Jaune.
19	C10	Jaune. (<i>C parle pour Nestor</i>) Là ! (<i>Nestor montre le bol jaune</i>). Et il part manger. (<i>C parle pour Nestor</i>) Bon appétit Y (<i>Nestor dit au revoir et C le pose sur une</i>

		chaise cachée sous la table) et... il a disparu.
20	Y10	Je vois sa tête (<i>C pousse la chaise sous la table</i>) ... ah nan.
21	C11	Et voilà le bébé qui arrive (<i>C pose le bébé sur la table</i>) Le bébé qui arrive...s'ennuie un ptit peu. (<i>C parle pour le bébé</i>) Arf... qu'est-ce que je pourrais faire... oh ben c'est quoi ce bol jaune ? (<i>C approche le bébé du bol jaune et le soulève</i>) Ah ! Une balle ! Génial, j'ai envie de jouer à la balle moi. (<i>Le bébé s'adresse à Y</i>) Tu joues avec moi ?
22	Y11	Oui. (<i>Le bébé et Y se font des passes</i>)
23	C12	(<i>C parle pour elle</i>) Euh... sa maman l'appelle. (<i>C parle pour le bébé</i>) Euh...donne-moi la balle ? (<i>Y donne la balle au bébé</i>) Je dois la ranger, oh je vais la ranger sous la bassine rouge. (<i>Le bébé dépose la balle sous la bassine rouge</i>) Ben voilà elle est là ! Sous la bassine rouge, là ! (<i>Le bébé montre la bassine rouge</i>)
24	Y12	(<i>rires</i>)
25	C13	(<i>C parle toujours pour le bébé</i>) et je m'en vais. Au Revoir ! Bon appétit ! (<i>C cache le bébé sous la table</i>). (<i>C parle pour elle</i>). Écoute bien ma question. Nestor...revient (C prend Nestor caché sous la table et le pose sur la table) et la question pour toi Y c'est où est-ce que Nestor va aller chercher sa balle ?
26	Y13	(Y montre la bassine rouge) Ici !
27	C14	(<i>C rapproche Nestor de la bassine rouge</i>) Ici ?
28	Y14	Ouais.
29	C15	Nestor il va aller la chercher ici ? (<i>C fait désigner la bassine rouge à Nestor</i>)
30	Y15	Nan mais il sait pas qu'elle est pas ici (<i>Y désigne la bassine rouge</i>) par contre... il sait pas qu'elle est ici (<i>Y désigne le bol jaune</i>) mais elle est ici la balle (<i>Y montre la bassine rouge</i>)
31	C16	Attends recommence. Nestor lui, il croit qu'elle est où la balle ?
32	Y16	Il croit qu'elle est là la balle ! (Y pose sa main le bol jaune)
33	C17	Parce que ? Comment ça se fait qu'il croit qu'elle est là la balle ? (<i>C montre le bol jaune</i>)
34	Y17	Parce que en fait... (<i>Y met une main sur le bol jaune</i>)
35	C18	Ne soulève pas hein ?
36	Y18	Il avait mis sa balle ici (<i>Y montre le bol jaune</i>) mais le bébé il est venu et il s'est dit : "tiens je vais mettre"
37	C19	TTT... ne soulève pas hein ?
38	Y19	"Je vais mettre la balle ici" (<i>Y montre la bassine rouge</i>)

39	C20	Ben alors pourquoi Nestor il ne cherche pas la balle ici ? <i>(C montre la bassine rouge)</i>
40	Y20	Parce que lui il l'a rangé ici ! (Y pose sa main sur le bol jaune)
41	C21	D'accord. Mais alors pourquoi il va pas chercher là ? <i>(C montre la bassine rouge)</i>
42	Y21	Parce qu'il croit qu'il y a rien.
43	C22	Parce que il croit qu'il y a ?
44	Y22	Rien dedans.
45	C23	Il croit qu'il y a rien dedans, là ? <i>(C montre la bassine rouge)</i> et que sa balle elle est là ? <i>(C montre le bol jaune)</i>
46	Y23	Oui
47	C24	Mais comment ça se fait qu'il sait pas qu'elle est là la balle ? <i>(C montre la bassine rouge)</i>
48	Y24	Parce que il...
49	C25	Toi tu sais ? Elle est où la balle ?
50	Y25	Bah oui elle est... (Y montre la bassine rouge)
51	C26	Mais comment ça se fait que Nestor, lui il sait pas ?
52	Y26	Parce qu'il a deux. <i>(Y montre deux doigts avec sa main)</i>
53	C27	Y a deux balles ?
54	Y27	Oui... nan il a il a il a deux parce qu'il a une... un bol de céréales pour les fois où il mange aussi et une bassine mais il sait pas où il est alors il croit que c'est ici <i>(Y montre le bol jaune)</i>
55	C28	Donc c'est là qu'il va chercher ? <i>(C montre le bol jaune)</i>
56	Y28	Oui.
57	C29	Et toi tu sais où elle est la balle ?
58	Y29	Ouais.
59	C30	Elle est où ?
60	Y30	Elle est là (Y montre la bassine rouge)
61	C31	Donc Nestor il se trompe <i>(Nestor est toujours à côté du bol jaune. C agite ses pattes)</i>
62	Y31	<i>(Y fait non en bougeant la tête)</i>
63	C32	Il se trompe Nestor
64	Y32	<i>(Y acquiesce avec sa tête)</i> oui y se tr

65	C33	y se trompe ? On vérifie ? <i>(C soulève le bol jaune et parle pour Nestor)</i> Ah mais ? <i>(C parle pour elle)</i> Il est tout surpris. Pourquoi il est surpris ?
66	Y33	Parce que il sait pas que la balle elle est ici. <i>(Y montre la bassine rouge)</i>
67	C34	Parce qu'il pas vu le bébé.
68	Y34	<i>(rires)</i>
69	C35	Mais toi tu l'as vu le bébé ?
70	Y35	Oui.
71	C36	D'accord.
72	Y36	<i>(Y montre du doigt la bassine rouge et semble vouloir la soulever)</i>
72	C37	<i>(C rapproche Nestor de la bassine rouge, la soulève et parle pour Nestor)</i> Ah ! Mais ? Qu'est-ce qu'elle fait là la balle ?
73	Y37	<i>(rires)</i>
74	C38	Très bien Y. Très très bien bien réussi Y. Tu peux y aller.
	Y38	Merci.

7.7. Retranscription de l'entretien avec Naim

1	C1	Moi je vais te raconter une histoire mais pour te raconter cette histoire j'ai besoin d'aller chercher Nestor. Je vais le chercher hein ? J'arrive. <i>(C s'en va puis revient)</i> Alors
2	N1	Coucou Nestor.
3	C2	Coucou N <i>(en posant la peluche)</i> et dans mon histoire il y a besoin aussi de Bébé. <i>(C montre le bébé)</i> . Donc dans mon histoire il y a Nestor, Bébé, et y a <i>(C montre la balle)</i> une balle, y a un bol jaune <i>(C montre le bol)</i> et une bassine rouge <i>(C montre la bassine)</i> et ils sont retournés <i>(C pose les deux récipients sur la table)</i> . D'accord ? C'est bon ?
4	N2	Oui.
5	C3	Tu connais tous les objets de l'histoire ? D'accord ?
6	N3	Oui.
7	C4	Alors c'est parti. Pour le moment, le bébé n'est pas là et Nestor joue avec la balle. Vas-y Nestor, joue ! <i>(C montre Nestor jouer avec la balle)</i> . Nestor il joue avec la balle. Tu veux jouer avec lui un peu ? <i>(Nestor et N se pont des passes)</i> Oh ! Oh ! Sa maman l'appelle pour manger. Vite ! Nestor il sait qu'il doit ranger. <i>(C prend la balle à N)</i> Nestor il va ranger la balle sous la bassine. (Nestor cache la balle sous la bassine rouge)
8	Y1	Je peux regarder ?

9	C5	(C regarde Y en mettant son doigt sur la bouche). M ? (C regarde M et désignes-Y du doigt)
10	M1	Oui. Y ? Y viens voir !
11	C6	Nestor il va ranger la balle sous la bassine rouge (C soulève la bassine rouge pour montrer que la balle y est déjà) Hein ? (C regarde N et repose la bassine rouge). (C parle pour Nestor) Voilà ! La balle est bien rangée (C parle pour elle) et Nestor il part parce que sa maman... (C regarde N)
12	N4	L'appelle.
13	C7	Pour manger. (C dépose Nestor sur une chaise qu'elle cache sous la table)
14	N5	Au Revoir Nestor !
15	C8	Au revoir. Il est plus là. Arrive le bébé. Le bébé il arrive comme ça et (C prend le bébé et le pose sur la table) (C parle pour le bébé) et il fait ouh ! ouh ! Oh un bol jaune une bassine rouge mais mais pourquoi cette bassine est à l'envers ? (Le bébé soulève la bassine rouge) Oh il y a une balle dedans (le bébé prend la balle) j'ai envie de jouer à la balle tu joues avec moi N ? Hop (le bébé et N se font des passes). Oh ! (C parle pour elle) Sa maman l'appelle pour manger ce bébé. Vite ! Le bébé il sait qu'il faut ranger la balle.
16	N6	Il va le mettre sous le bol. (rires)
17	C9	(C place la balle sous le bol jaune). Et...il s'en va. (C cache le bébé sous la table)
18	N7	Et Nestor ?
19	C10	Et Nestor ? Ben ça y est Nestor il a fini de manger et Nestor ben il revient. (C reprend Nestor et le dépose sur la table près des objets). Et là, écoute bien la question. C'est une question pour toi. Sous quel objet Nestor va-t-il aller chercher sa balle ?
20	N8	Euh... dans cet objet-là. (N pointe du doigt la bassine rouge)
21	C11	Comment tu sais ça ?
22	N9	Parce qu'il l'avait rangée là. (N montre la bassine rouge).
23	C12	Il l'avait rangée là ? (C montre la bassine rouge).
24	N10	Oui.
25	C13	Et donc, il pense...
26	N11	Oui qu'elle est toujours dedans. (N montre la bassine rouge)
27	C14	Et comment ça se fait qu'il va pas fouiller là ? (C montre le bol jaune)
28	N12	Parce qu'elle est pas d'dans il l'a pas rangée d'dans.
29	C15	On soulève ? (C place Nestor près de la bassine rouge)
30	N13	Oui.
31	C16	Et qu'est ce qui va lui arriver en soulevant ?

32	N14	Bah... il aura pas la balle.
33	C17	Et il va être content ?
34	N15	Nan.
35	C18	On vérifie ? <i>(C soulève la bassine rouge)</i> . <i>(C parle pour Nestor)</i> Beh ? <i>(C parle pour elle)</i> Comment ça se fait qu'il ne sait pas ?
36	N16
37	C19	Comment ça se fait qu'il ne sait pas ou elle est la balle ?
38	N17	Ben...parce qu'il l'avait rangée là. <i>(N montre la bassine rouge)</i>
39	C20	Et qu'est ce qu'il s'est passé ?
40	N18	Ben... le bébé il a joué avec et il l'a mis là. <i>(N montre le bol jaune)</i>
41	C21	Et est-ce que Nestor il a vu tout ça ?
42	N19	Nan il était en train de manger.
43	C22	Donc Nestor lui il va chercher la balle là où il l'a mis sous le rouge. Hein c'est ça ? <i>(C montre la bassine rouge)</i>
44	N20	Oui. <i>(N s'adresse à Nestor)</i> Nestor essaye de chercher là ! <i>(N montre le bol jaune)</i> .
45	C23	<i>(C s'adresse à Nestor)</i> . T'entends Nestor ? <i>(C parle pour Nestor)</i> Mais pourquoi je chercherai là moi ? <i>(Nestor montre le bol jaune)</i> Je l'avais mis là la balle moi. <i>(Nestor montre la bassine rouge)</i>
46	N21	<i>(N s'adresse à Nestor)</i> Parce que un bébé a joué avec et il l'a rangé là. <i>(N montre le bol jaune)</i> Du coup regarde dedans.
47	C24	<i>(C parle pour Nestor)</i> Ah bon ? T'es sûr de ça ?
48	N22	Bah oui.
49	C25	<i>(C soulève le bol jaune)</i> <i>(C parle pour Nestor)</i> Bah ? Pourquoi ma balle est là alors que je l'avais mise là <i>(C rapproche Nestor de la bassine rouge)</i>
50	N23	<i>(rires)</i>
51	C26	Très bien. Tu as très bien réussi. Toi tu savais qu'elle était là... <i>(C montre le bol jaune)</i> mais tu savais que Nestor il chercherait là. <i>(C montre la bassine rouge)</i>
52	N24	<i>(N s'adresse au bébé caché sous la table)</i> Et le bébé si tu veux encore jouer avec ben tu vas la remettre au bon endroit.
53	C27	Merci beaucoup.

7.8. Retranscription de l'entretien avec Nes

1	C1	Je te présente tout ce qui va faire partie de l'histoire. Y'a une espèce de un œuf qui roule comme ça. Pardon je sais pas si tu le vois. Voilà y'a un oeuf qui roule. Y'a une tasse bleue y'a un bol jaune y'a le p'tit chaperon rouge...
2	Nes1	Oui.
3	C2	Et le doudou de Maël tu le reconnais le doudou ?
4	Nes2	Oui.
5	C3	C'est lui. Il est un peu mangé hein ? D'accord ? Et alors pour le moment regarde pour le moment le p'tit chaperon rouge et ben il est loin (<i>C pose le p'tit chaperon rouge hors-champ caméra</i>). Il regarde pas. D'accord ?
6	Nes3	(<i>Nes acquiesce</i>).
7	C4	Et pour le moment y'a que doudou et doudou il joue comme ça et il fait (<i>C parle pour le doudou</i>) Oh un œuf. Oh qu'il est beau. (<i>C parle pour elle</i>). Et il joue avec l'œuf et là il joue et là et là y'a Maël qui l'appelle. (<i>C parle pour Maël</i>). Doudou viens manger ! (<i>C parle pour elle</i>). Ah ben doudou il doit partir manger. Alors doudou il soulève le bol jaune il le soulève (doudou cache l'œuf sous le bol jaune) et il cache l'œuf dedans. Hop. Et il s'en va manger. (<i>C parle pour doudou</i>). Au Revoir Nes. (<i>C pose doudou hors-champ caméra</i>).
8	Nes4	(<i>Nes sourit</i>).
9	C5	Ça y est, il est parti. Et là y'a le petit chaperon rouge qui arrive comme ça (<i>C prend le petit chaperon rouge</i>) et il se balade comme ça parmi les bols et les tasses et là il soulève le bol jaune (<i>le petit chaperon rouge soulève le bol jaune</i>) et il fait... (<i>C parle pour le petit chaperon rouge</i>). Oh un œuf. Oh qu'il est beau. Oh je vais jouer avec. (<i>C parle pour elle</i>). Voilà il joue et puis à un moment donné il fait... (<i>C parle pour le petit chaperon rouge</i>). Mais ma grand-mère m'attend il faut que je m'en aille. Vite vite vite rangeons cet œuf euh sous la tasse bleue (<i>le petit chaperon rouge range l'œuf sous la tasse bleue</i>). (<i>C parle pour elle</i>) D'accord ?
10	Nes5	Oui.
11	C6	Le p'tit chaperon rouge il a mis l'œuf là (<i>C montre la tasse bleue</i>) et il s'en va. (<i>C pose le petit chaperon rouge hors-champs caméra</i>). Et là y'a doudou qui revient.
12	Nes6	(<i>Nes acquiesce</i>).
13	C7	(<i>C prend le doudou et le pose près des objets</i>). Devine devine où est-ce que doudou il va aller chercher l'œuf ?
14	Nes7	Dans la tasse jaune. Nan dans le bol jaune ?
15	C8	Sous le bol jaune. Et il est où l'œuf en fait ?
16	Nes8	Ben dans la tasse bleue.

17	C9	D'accord. Et alors pourquoi doudou il va le chercher sous le bol jaune ?
18	Nes9	Parce que le chaperon rouge a caché l'œuf dans l'autre tasse.
19	C10	Et doudou lui pourquoi il va pas chercher sous la tasse alors ?
20	Nes10	Parce que avant ben il l'a mis dans la tasse nan dans le bol jaune.
21	C11	Il l'a mis sous le bol jaune et alors il croit qu'est-ce qu'il croit doudou ?
22	Nes11	Et ben il croit qu'il l'a pas pris le chaperon rouge.
23	C12	Il a pas vu le chaperon rouge le prendre donc il croit qu'il est encore là. (<i>C montre le bol jaune</i>). On vérifie ?
24	Nes12	Oui.
25	C13	(<i>C soulève le bol jaune</i>). Oh et ben il est surpris doudou.
26	Nes13	Oui.

7.9. Retranscription d'une séance de langage avec Nes

1	C1	Tu vois Nes moi je vais te montrer cet album là (<i>C montre l'album</i>).
2	Nes1	Oui.
3	C2	Et dans cet album il est spécial cet album parce qu'il a pas de texte. Je vais pas te lire l'histoire. Y'a que des images. Et...
4	Nes2	Oui.
5	C3	Toi c'est toi qui dois raconter les histoires les images que tu vois c'est toi qui dois raconter. D'accord ?
6	Nes3	Oui.
7	C4	Et pour pouvoir bien me raconter toutes les images que tu vois il va falloir que tu parles des émotions. Est-ce-que tu sais ce que ça veut dire émotions ?
8	Nes4	Non.
9	C5	Tu connais pas ce mot émotions ?
10	Nes5	(<i>Nes hoche la tête pour dire non</i>)
11	C6	D'accord donc par exemple euh quand t'es très très très contente tu éprouves de la joie et la joie c'est une émotion. D'accord ?
12	Nes6	(<i>Nes acquiesce</i>)
13	C7	Est-ce-que tu en connais d'autres des émotions ?

14	Nes7	Non.
15	C8	Si je fais comme ça par exemple (<i>C fait semblant de pleurer</i>). C'est quoi là comme émotion ?
16	Nes8	C'est pleurer.
17	C9	Et c'est quoi comme émotion pleurer ? On pleure quand on ressent quoi ?
18	Nes9	Et bah parce que soit on a grondé ou euh...
19	C10	Soit on s'est fait gronder.
20	Nes10	Ou on s'est fait mal.
21	C11	Soit on a mal d'accord. Soit on est triste on est triste ?
22	Nes11	Oui.
23	C12	D'accord. Ok. Et ben tu sais quoi ? C'est ça des émotions d'accord ? Hein ? Et tu vas voir les personnages dans mon livre là ils ressentent des émotions et tu vas essayer de deviner lesquelles. Ça marche ?
24	Nes12	Oui.
25	C13	Donc j'y vais je te j'ouvre à la première image. Regarde c'est ça (C montre les pages 4 et 5).
26	Nes13	Oui. Elle a eu peur
27	C14	Ah tu vois ça c'est une émotion la peur. Et alors comment ça se fait qu'elle a peur ?
28	Nes14	Parce que y'a quelqu'un qui est caché haut à l'arbre et il avait un petit truc pour faire euh... peur aux gens.
29	C15	D'accord. Y'a quelqu'un qui est caché derrière l'arbre et il a un truc un masque. Un masque ?
30	Nes15	Oui un masque.
31	C16	Un masque de monstre ?
32	Nes16	Oui.
33	C17	D'accord. Et la dame elle comment tu sais qu'elle a peur ?
34	Nes17	Parce que... je sais pas.
35	C18	Si t'as dit direct "Elle a peur". Comment tu l'as vu ?
36	Nes18	Parce que humm...parce que.
37	C19	Comment ça se voit sur l'image ?
38	Nes19	Parce que le garçon ou la fille et ben avec le masque elle a fait peur.
39	C20	D'accord mais comment on sait que la dame elle a peur regarde regarde comment on sait qu'elle a peur ? Regarde sa bouche regarde ses yeux
40	Nes20	...

41	C21	Tu vois ? Sa bouche elle est comment ?
42	Nes21	Comme ça (<i>Nes ouvre grand la bouche</i>).
43	C22	Attends je te la rapproche. (<i>C rapproche l'album de la caméra</i>). Elle est comment ?
44	Nes22	(<i>Nes garde la bouche grande ouverte</i>).
45	C23	Elle est comment ? Elle est comment sa bouche ? Oui comme ça elle est grande ouverte comme ça. Et ses yeux ils sont comment ?
46	Nes23	(<i>Nes ouvre grand les yeux</i>).
47	C24	Han ouais comme ça très bien. Et ses pieds regarde ses pieds ils sont où ses pieds ?
48	Nes24	En bas.
49	C25	En bas mais est-ce qu'ils touchent le sol ses pieds ?
50	Nes25	Nan.
51	C26	Et donc on dirait qu'elle sursaute hein ? Elle sursaute la dame elle fait (<i>C sursaute</i>) comme ça elle saute en l'air.
52	Nes26	Oui.
53	C27	Tellement elle a peur. D'accord ?
54	Nes27	Oui.
55	C28	Et qu'est-ce qui lui a fait tant peur ?
56	Nes28	Euh parce que le masque il fait très peur.
57	C29	Et toi il te fait peur ?
58	Nes29	Nan ça me fait rire.
59	C30	Ah d'accord OK. Alors maintenant je tourne la page t'es prête ? T'es prête ?
60	Nes30	Oui.
61	C31	(<i>C tourne la page et se ravise</i>). Ah attends attends j'ai juste oublié de te poser une question. C'est toujours sur la même page mais j'ai oublié de te poser une question. Puisque la dame elle a peur qu'est-ce qu'elle va faire à ton avis ? Qu'est-ce qu'elle va faire ?
62	Nes31	J'sais pas.
63	C32	Quand toi t'as peur tu fais quoi ?
64	Nes32	Ben je crie.
65	C33	Tu cries. D'accord. Donc là si ça trouve la dame elle crie. Hein ?
66	Nes33	Oui.
67	C34	OK. Maintenant je te montre la page d'après. (<i>C montre les pages 6 et 7</i>).

68	Nes34	(Nes observe attentivement).
69	C35	Alors ? Qu'est-ce qu'elle a fait la dame ?
70	Nes35	Et ben elle est partie en courant...
71	C36	D'accord.
72	Nes36	Et c'était un garçon qui a mis le masque pour rigoler.
72	C37	D'accord. Et alors est-ce que la dame elle a bien fait de partir en courant ?
73	Nes37	Oui.
74	C38	Oui ? Il y avait vraiment un monstre ?
75	Nes38	Nan mais elle a eu peur du coup elle courait XXX en courant.
76	C39	D'accord. En fait elle courait parce qu'elle croyait qu'il y avait un monstre. Hein ?
77	Nes39	Oui.
78	C40	Et en fait y'avait pas de monstre.
79	Nes40	...Ouais.
80	C41	OK. Je te montre la deuxième image ?
81	Nes41	Oui.
82	C42	La deuxième histoire je veux dire. Tu veux bien ?
83	Nes42	Oui.
84	C43	Alors c'est parti. Ça change d'histoire complètement là. T'es prête ? (C montre les pages 8 et 9).
85	Nes43	Oui.
86	C44	Alors raconte-moi ce qu'il se passe.
87	Nes44	Et ben le petit garçon il se cache parce que hum parce que j'crois il a peur du monsieur.
88	C45	Tu penses qu'il a peur du monsieur le p'tit garçon ?
89	Nes45	Oui.
90	C46	Est-ce que humm... on est où on est dans quel endroit-là ?
91	Nes46	A la maison.
92	C47	Ouais on est dans la maison et qu'est-ce qu'il se passe dans cette maison on dirait ? Regarde le décor.
93	Nes47	C'est l'anniversaire du garçon.
94	C48	Ah c'est.
95	Nes48	Du coup XXX cadeau les hum les.

96	C49	C'est qui le personnage ? C'est qui les deux autres personnages ? Y'a le p'tit garçon et y'a qui d'autre ?
97	Nes49	La maman.
98	C50	Et qui d'autre ?
99	Nes50	Le garçon.
100	C51	Et qui d'autre ?
101	Nes51	Le fac le ...fin
102	C52	Le facteur ?
103	Nes52	Le facteur.
104	C53	D'accord. Et alors ? Qu'est-ce qu'il se passe ? Le p'tit garçon c'est son anniversaire et qu'est-ce qu'il fait le facteur à ton avis ?
1056	Nes53	Et ben il lui donne le cadeau parce qu'il va être trop content.
107	C54	Comment on sait qu'il est content le p'tit garçon ?
108	Nes54	Parce que c'est son anniversaire.
109	C55	D'accord. Je te montre l'image suivante ?
110	Nes55	Oui.
111	C56	T'es prête hein ? (C montre les pages 10 et 11).
112	Nes56	Euh c'était un jouet du bébé du coup il pleure le garçon.
113	C57	Qu'est-ce qu'il a cru en fait le garçon ? Il a cru quoi dans l'image d'avant ?
114	Nes57	Il a cru et ben c'était son cadeau il aimait bien mais nan c'était un cadeau d'bébé.
115	C58	D'accord. Donc en fait j'sais pas si t'as compris mais à chaque fois la deuxième page on s'aperçoit que les personnages ils se sont trompés.
116	Nes58	Oui.
117	C59	Hein ? Dans la première histoire la dame elle croyait qu'il y avait un monstre et en fait...
118	Nes59	Oui.
119	C60	Et en fait ?
120	Nes60	Nan.
121	C61	Nan.
122	Nes61	C'était un masque.
123	C62	Et dans la deuxième histoire qu'est-ce qu'il se passait ?
124	Nes62	Et ben le garçon et ben...nan le facteur il est donné un cadeau d'anniversaire mais en fait c'était un jouet de bébé du coup et ben il a pleuré

125	C63	D'accord.
126	Nes63	XXX
127	C64	D'accord. T'es prête pour la troisième histoire ?
128	Nes64	Oui.
129	C65	<i>(C montre les pages 12 et 13).</i>
130	Nes65	<i>(Nes observe attentivement).</i> Euh...
131	C66	Qu'est-ce qu'on voit ?
132	Nes66	Et ben un garçon.
133	C67	Il fait quoi ?
134	Nes67	Et ben il prend un parasol un parasol parce que il pleut.
135	C68	OK. Et à ton avis qu'est-ce qu'on va voir dans l'image d'après ?
136	Nes68	Euh...Il a pêché des poissons ?
137	C69	On va voir. T'es prête ?
138	Nes69	Oui.
139	C70	<i>(C montre les pages 14 et 15).</i>
140	Nes70	Euh y'a XXX soleil.
141	C71	Et pourquoi il a cru qu'il pleuvait alors ?
142	Nes71	Parce que c'était juste des p'tites gouttes et du coup ça a refait soleil.
143	C72	Attends c'était des p'tites gouttes qui venaient d'où ?
144	Nes72	De humm de la maison.
145	C73	Où ça dans la maison ?
146	Nes73	Partout.
147	C74	Nan nan regarde y'en a qu'à un seul endroit des p'tites gouttes. A cause de quoi y'avait des p'tites gouttes ? C'était la pluie ?
148	Nes74	Oui parce que et ben la porte elle est pas bien fermée.
149	C75	D'accord. Donc le monsieur il a cru qu'il allait pleuvoir alors il a sorti son parapluie et en fait...
150	Nes75	Non.
151	C76	Soleil. Hein ?
152	Nes76	Oui.
153	C77	OK. Dernière histoire. (C montre les pages 16 et 17).

154	Nes77	Euh... il croyait qu'c'était un requin mais nan c'était un un trr... un..un..en fait le garçon il a eu peur dans la mer parce qu'il croyait qu'c'était un requin mais nan c'était un...un truc pour sauter dedans ou s'amuser dans l'eau.
155	C78	Excellent. On va voir on va voir. On va voir si t'as raison si c'est un truc pour s'amuser dans l'eau. T'es prête ? Je te tourne la page. (<i>C montre les pages 18 et 19</i>).
156	Nes78	(<i>Nes observe attentivement</i>) ... Ah oui c'était ça que j'disais alors.
157	C79	Ouais c'est ça exactement. En fait c'est un garçon qui s'amuse dans l'eau avec un aileron de requin et l'autre lui là (<i>C montre un des personnages</i>) il a eu super peur. Pourquoi il a eu peur ?
158	Nes79	Parce que il croyait que c'était vraiment vraiment euh un requin mais nan c'était un...un...
159	C80	Un autre garçon qui jouait.
160	Nes80	Ouais.
161	C81	Très bien. Très bien. C'était super. Merci beaucoup pour toutes tes explications. Et alors est-ce que tu sais ce que c'est qu'une émotion ? Tu pourrais me redire ce que c'est qu'une émotion ?
162	Nes81	Et ben c'est quand on a peur ou quand on est triste...ou on rigole.
163	C82	Voilà. Quand on a peur quand on est triste quand on est heureux euh... quand on est déçu. Tu sais ce que ça veut dire quand on est déçu ?
164	Nes82	C'est quand on aimait bien les trucs mais nan en vrai c'était pas vraiment ça et on aimait bien du coup on est déçu.
165	C83	Ouais comme le p'tit garçon il croit que c'est un super cadeau d'anniversaire pour lui...
166	Nes83	Oui.
167	C84	Et en fait il est déçu. Humm. Merci beaucoup Nes.

7.10. Exemples d'activités pour le développement de la théorie de l'esprit à l'école maternelle²⁹

Les sens



Le loto des saveurs : apprendre à reconnaître et faire correspondre des goûts à des aliments



Le loto des odeurs : apprendre à reconnaître et faire correspondre des odeurs à des aliments.



Le loto tactile : apprendre à reconnaître des objets ou des formes par le toucher

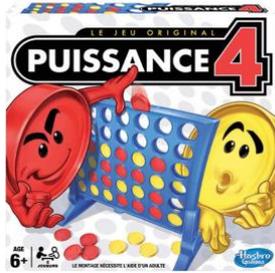
Les différentes perspectives



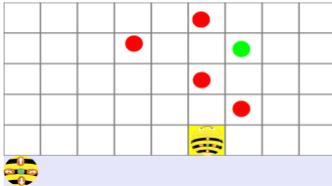
Le jeu "Qui est-ce ?" : comprendre que pour découvrir le personnage mystère de l'autre joueur, il faut inhiber sa propre carte de personnage mystère et prendre en compte les caractéristiques des personnages du plateau.

²⁹ Repéré à

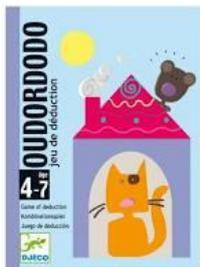
http://boiteaoutilsamg.canalblog.com/archives/____habiletes_sociales/index.html?fbclid=IwAR1Ymw3qD9YmBVN_HVC7Op0KxJBnlNkjd9mSrs9KJhTmTkzOnBhJzc1j4fM



Le jeu "Puisseance 4" : se mettre à la place de l'autre joueur pour anticiper ses actions.



La Beebot : se mettre à la place de la beebot et programmer ses déplacements sur un quadrillage.



Le jeu « oudordodo » : tenir compte des informations de l'autre pour deviner la place de l'objet à trouver.

Les termes mentaux



Le jeu "C'est fou" : reconnaître des situations problèmes simples. Et pourquoi ce n'est pas possible de boire ce verre d'eau ?



Le jeu "Quelle est la question ?" : se mettre à la place des personnages et trouver des questions qu'ils pourraient demander selon les situations.



Le jeu “Que dirais-tu ?” : se mettre à la place des personnages et imaginer par ses propres mots ce qu’ils pourraient dire ou penser selon les situations.



“Croire et Savoir” dans la collection des “Goûters Philo” : réfléchir sur les notions de croyance et de connaissance.

Les émotions, expressions et gestuelles



Le loto des émotions : reconnaître et nommer les émotions de base (la joie, la peur, la tristesse etc.)



Les marionnettes des expressions : reconnaître des expressions faciales et verbaliser les émotions en faisant parler les marionnettes.



Le jeu “Devine pourquoi ?” : établir une relation entre des événements passés et des émotions ressenties.

4^{ème} de couverture

Mots clés

Théorie de l'esprit, fausse croyance, termes mentaux, résolution de problèmes, langage

Résumé en français

La théorie de l'esprit a une dimension à la fois cognitive et affective et se développe naturellement chez la plupart des enfants. Le test des tâches de fausse croyance permet d'évaluer la compréhension qu'ont les enfants sur le fait d'avoir des croyances erronées. Chez les enfants, la réussite à ce type de test intervient aux alentours des 5 ans. Le développement du langage et les capacités en matière de théorie de l'esprit semblent étroitement liés. Les activités langagières et de raisonnement ont une place prépondérante dans les programmes de l'Éducation Nationale. Les résolutions problèmes permettent de développer ces compétences notamment dans le discours argumentatif par l'usage des verbes mentaux. J'ai émis l'hypothèse que développer la production de termes mentaux, lors de la résolution de problèmes permettrait de développer chez l'enfant l'aptitude à déduire et à comprendre le processus de pensée tel que décrit dans la théorie de l'esprit. Cette recherche vise à montrer que le développement langagier des verbes mentaux, notamment dans la production en tant "qu'acteur mental" favorise la réussite aux tests des tâches de fausse croyance.

Résumé en anglais

The Theory of Mind has both cognitive and affective dimensions and develops naturally in most children. The Sally-Anne Test measures a child's social cognitive ability to attribute false beliefs. Children usually pass the test around the age of five. The development of language and abilities related to the Theory of Mind seem to be closely linked. Activities around language and reasoning have a dominant place in National Education programmes. Situational problems favour the development of these abilities, particularly through the use of "thought process verbs" in reasoning. I posit that developing the use of these verbs in resolving situational problems will simultaneously develop a child's aptitude to infer and understand thought process as described in the Theory of Mind. My research aims to show that using "thought process verbs" in active problem-solving will allow a child to resolve Sally-Anne-type tests with greater ease.