

# Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants

<sup>1</sup>Janet Wilde Astington, Ph.D., <sup>2</sup>Margaret J. Edward, M.A.

<sup>1</sup>Institute of Child Study, University of Toronto, Canada

<sup>2</sup>School District 10, New Brunswick Education, Canada

Septembre 2010

## Introduction

Le développement de la théorie de l'esprit est le plus important qui soit dans celui de la cognition sociale au cours de la prime enfance.<sup>1,2</sup> Cet article décrit le développement de la théorie de l'esprit au cours des cinq premières années de la vie, ainsi que les facteurs qui l'influencent et les conséquences de ce développement sur la vie des enfants chez eux puis à l'école.

## Sujet

La capacité des enfants de s'entendre avec d'autres personnes et de voir les choses de leur point de vue relève de la cognition sociale. La base de cette capacité cruciale repose sur le développement de la théorie de l'esprit.<sup>3,4</sup> Cette théorie se rapporte à notre compréhension des gens en tant qu'êtres fonctionnant avec un mental, chacun ayant ses propres états mentaux – tels que ses pensées, ses désirs, ses raisons et ses sentiments. Nous nous servons de la théorie de l'esprit pour expliquer notre propre comportement face aux autres, en leur disant ce que nous

pensons et voulons. Nous interprétons aussi les paroles et le comportement des gens en leur imputant des pensées et des intentions.

## **Problèmes**

Actuellement, les données provenant des recherches décrivent bien le développement de la théorie de l'esprit depuis la naissance jusqu'à l'âge de cinq ans<sup>4,5</sup> – ou du moins, il nous est possible de décrire comment les nourrissons et les enfants se comportent dans des situations expérimentales ainsi que dans des environnements naturels. Cependant, l'interprétation des résultats pose problème. Certains chercheurs déclarent que même les bébés perçoivent ce que d'autres personnes pensent et désirent alors que d'autres pensent que cette aptitude à comprendre n'apparaît que vers la période de trottinage ou les années préscolaires. Il est possible de résoudre cette contradiction en envisageant la théorie de l'esprit d'un point de vue développemental – c'est-à-dire que le développement précoce d'une conscience intuitive devient par la suite plus réfléchi et plus explicite.<sup>5</sup> En outre, le développement des aptitudes langagières des enfants jouent un rôle important dans cette transition.<sup>6</sup>

## **Contexte de la recherche**

C'est d'après ce que disent et font les enfants dans des situations réelles ou expérimentales que l'on déduit qu'ils ont conscience des pensées, des souhaits et des sentiments. Les environnements naturels permettent de voir les aptitudes de l'enfant à interagir avec les autres dans le monde réel.<sup>7</sup> Les situations expérimentales, où l'on questionne individuellement les enfants à propos de scénarios hypothétiques, révèlent avec précision et de façon indépendante le degré de compréhension de l'enfant.<sup>8</sup>

## **Questions clés pour la recherche**

1. Quels sont les développements normaux de la théorie de l'esprit depuis la prime enfance jusqu'à l'âge de cinq ans?
2. Quels sont les facteurs de l'environnement social et les facteurs internes de l'enfant qui influencent le rythme de développement de cette théorie?
3. Quelles sont les conséquences du développement de la théorie de l'esprit sur les compétences sociales et la réussite scolaire des enfants?

## **Résultats récents de la recherche**

La recherche montre que les nourrissons affichent des comportements qui sont des débuts importants pour le développement de la théorie de l'esprit (voir les détails sous le thème portant sur la cognition sociale des articles de Moore et de Sommerville).<sup>9,10</sup>

À l'âge de deux ans, les enfants manifestent clairement qu'ils ont conscience de la différence entre les pensées qu'ils ont à l'esprit et les choses qui se retrouvent dans le monde. Les trottineurs qui jouent à faire semblant (p. ex., en feignant qu'un bloc est une voiture), montrent qu'ils sont capables de faire la distinction entre un objet – le bloc – et les pensées qui s'y rapportent – le bloc en tant que voiture.<sup>11</sup> Ils comprennent aussi que les gens se sentiront heureux s'ils obtiennent ce qu'ils veulent et tristes dans le cas contraire.<sup>12</sup> Et à cet âge, les enfants voient qu'il peut y avoir une différence entre ce qu'ils veulent et ce qu'une autre personne veut.<sup>13</sup> On observe également que cette prise de conscience se développe dans le langage des enfants : ceux qui sont âgés de deux ans parlent de ce qu'eux et d'autres veulent, aiment et ressentent; lorsqu'ils ont trois ans, ils parlent aussi de ce que les gens pensent et savent.<sup>14</sup>

Une évolution cruciale se révèle vers l'âge de quatre ans lorsque les enfants réalisent que les pensées qu'on a à l'esprit peuvent ne pas être vraies. Par exemple, lorsqu'on leur permet de découvrir qu'une boîte à bonbons familière contient en fait des crayons et qu'on leur demande alors ce que leurs amis penseront qu'il y a dans la boîte avant de regarder à l'intérieur.<sup>15</sup> Les enfants de trois ans présument que leur ami saura qu'il y a des crayons dans la boîte simplement parce qu'eux-mêmes le savent à présent, mais ceux de quatre ans reconnaissent que l'ami se fera prendre comme ils se sont eux-mêmes fait prendre. Les enfants de trois ans ne se souviennent pas non plus que ce qu'ils croyaient a changé.<sup>16</sup> Si les crayons sont remis dans la boîte et qu'on leur demande ce qu'ils pensaient qu'il y avait dedans avant de l'ouvrir, ils diront « des crayons » pas des « bonbons », mais ceux de quatre ans se souviennent qu'ils pensaient qu'il y avait des bonbons. Cela étant, les enfants âgés de trois ans ne sont pas seulement égocentriques, c.-à-d. qu'ils ne pensent pas seulement que tout le monde sait ce qu'ils savent, ils parviennent plutôt à comprendre leurs propres pensées et celles des autres personnes en même temps. À l'âge de quatre ou cinq ans, les enfants réalisent que les gens parlent et agissent selon leur conception du monde, même si leurs pensées ne reflètent pas la situation réelle. Ils ne seront donc pas surpris si leurs amis non informés cherchent des bonbons dans la boîte, alors qu'eux-mêmes savent qu'elle contient des crayons.

Certains facteurs de l'environnement social influencent la vitesse du développement normal de la théorie de l'esprit : par exemple, les enfants manifestent plus tôt qu'ils ont conscience des états mentaux si leurs mères leur parlent de leurs pensées, souhaits et sentiments<sup>17</sup> et qu'elles expliquent pourquoi elles corrigent une mauvaise conduite.<sup>18</sup> Les enfants qui ont des frères et/ou des sœurs prennent conscience des états mentaux plus tôt que les enfants uniques.<sup>19</sup> La vitesse

de développement de cette théorie est également influencée par la participation des enfants à des jeux de simulation,<sup>20</sup> par leurs expériences de lectures de livres d'histoires<sup>21</sup> et de conversations avec d'autres au sujet d'expériences passées.<sup>22</sup> Les facteurs internes de l'enfant qui influencent la vitesse de développement sont leurs habiletés langagières<sup>23</sup> et leurs compétences cognitives qui contrôlent et régulent le comportement (connues sous le terme de fonctions exécutives).<sup>24</sup>

La recherche montre que le développement de la théorie de l'esprit a des conséquences sur le fonctionnement social et la réussite scolaire des enfants. Ceux dont la théorie de l'esprit est plus développée sont de meilleurs communicateurs, capables de résoudre des conflits avec leurs amis;<sup>25</sup> leur jeu de simulation est plus complexe;<sup>26</sup> leurs enseignants les considèrent plus compétents socialement;<sup>27</sup> ils sont plus heureux à l'école et plus populaires auprès de leurs pairs;<sup>27</sup> et leur travail scolaire est plus avancé de certaines manières.<sup>28</sup> Cependant, une théorie de l'esprit bien développée peut aussi servir à des conduites antisociales comme la taquinerie, l'intimidation et le mensonge.<sup>29</sup>

### **Lacunes de la recherche**

Nous avons besoin d'en savoir plus sur le pourquoi et la façon dont les différents facteurs socio-environnementaux et cognitifs de l'enfant affectent la vitesse de développement de la théorie de l'esprit, particulièrement en ce qui concerne les interventions qui peuvent aider les enfants qui ont une théorie de l'esprit moins bien développée.

Jusqu'à aujourd'hui, la majorité des études ont fait participer des enfants occidentaux de classe moyenne. Il est nécessaire de faire plus de recherches en faisant participer des enfants de différentes origines et cultures afin d'étudier les similarités et les différences que présentent les développements de leurs théories de l'esprit.

Ce ne sont pas seulement les pensées et les désirs des gens qui déterminent la façon dont ils agissent, ce sont aussi les règles morales et sociales. Des recherches doivent être menées sur la cognition sociale, particulièrement sur la façon dont le raisonnement fondé sur des règles et la théorie de l'esprit opèrent de concert.

Il est aussi nécessaire d'effectuer plus de recherches sur les processus cérébraux qui sous-tendent la théorie de l'esprit.

### **Conclusions**

La théorie de l'esprit se développe de façon progressive, avec l'apparition des compétences sociales intuitives dans la prime enfance puis le développement de la cognition sociale réfléchie au cours des années de trottinage et préscolaires.

Les enfants âgés de trois ans savent que différentes personnes peuvent vouloir, aimer et ressentir différentes choses. À l'âge de quatre ou cinq ans, ils savent que les gens peuvent penser des choses différentes. Ils comprennent qu'il arrive parfois que quelqu'un croie quelque chose qui n'est pas vrai, mais, dans ce cas, ce que dit ou fait cette personne est basé sur de fausses croyances.

La vitesse de développement typique présente des différences qui dépendent en partie de facteurs environnementaux tels que les conversations familiales et les stratégies disciplinaires, les interactions avec les frères et sœurs, les livres d'histoires et les jeux de simulation, ainsi que de facteurs relatifs à l'enfant comme ses habiletés langagières et de contrôle cognitif.

Le développement de la théorie de l'esprit a des conséquences que l'on observe sur les compétences sociales et la réussite scolaire des enfants.

### **Implications pour les parents, les services et les politiques**

La théorie de l'esprit est à la base de la compréhension sociale des enfants. D'implicite chez les nourrissons, elle devient plus explicite au cours des années préscolaires et fournit une assise importante pour l'entrée à l'école.

La théorie de l'esprit se compare plus au langage qu'à la littératie dans la mesure où il s'agit d'un système dont les racines biologiques se développent sans requérir d'enseignement spécifique.

Néanmoins, des facteurs environnementaux influencent son développement. Certaines occasions peuvent l'améliorer :

- participer à des jeux de simulation aux univers riches;
- parler des pensées, des souhaits et des sentiments des gens et des raisons qui les poussent à agir comme ils le font;
- écouter des histoires et en parler, surtout celles qui évoquent des surprises, des secrets, des trucages et des erreurs, qui invitent les enfants à voir les choses de points de vue différents (par exemple, le Petit Chaperon rouge ne sait pas que le loup est déguisé en Mère-grand).

Il est possible d'informer les parents et les prestataires de soins à propos de signes comme l'absence de jeux de simulation ou le manque d'attention et d'intérêt, qui pourraient signifier que la théorie de l'esprit ne se développe pas de façon typique, ce qui, par exemple, est le cas chez les enfants à risque d'autisme.<sup>30</sup>

## Références

1. Flavell JH, Miller PH. Social cognition. In: Kuhn D, Siegler R, eds. *Cognition, perception and language*. 5th ed. New York, NY: Wiley, 1998; 851-898. Damon W, gen ed. *Handbook of child psychology*; vol. 2.
2. Harris PL. Social cognition. In: Kuhn D, Siegler RS, eds. *Cognition, perception, and language*. 6th ed. Hoboken, NJ: Wiley; 2006: 811-858. Damon W, Lerner RM, gen eds. *Handbook of child psychology*; vol. 2.
3. Astington JW. *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1993.
4. Astington JW, Dack LA. Theory of mind. In: Haith MM, Benson JB, eds. *Encyclopedia of infant and early childhood development*. Vol 3. San Diego, CA: Academic Press; 2008: 343-356.
5. Astington JW, Hughes C. Theory of mind: Self-reflection and social understanding. In: Zelazo PD, ed. *Oxford Handbook of Developmental Psychology*. New York, NY: Oxford University Press. In press.
6. Astington JW, Baird JA. *Why language matters for theory of mind*. New York, NY: Oxford University Press; 2005.
7. Dunn J. *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1988.
8. Perner J. *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press; 1991.
9. Moore C. Social cognition in infancy. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-4. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MooreANGxp.pdf>. Accessed July 26, 2010.
10. Sommerville JA. Infants' social cognitive knowledge. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/SommervilleANGxp.pdf> Accessed February 8, 2011.
11. Kavanaugh RD. Pretend play and theory of mind. In: Balter L, Tamis-LeMonda CS, eds. *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. 2nd ed. New York, NY: Psychology Press, 2006; 153-166.
12. Wellman HM, Banerjee M. Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology* 1991;9(2):191-214.
13. Meltzoff AN, Gopnik A, Repacholi BM. Toddlers' understanding of intentions, desires, and emotions: Explorations of the dark ages. In: Zelazo PD, Astington JW, Olson DR, eds. *Developing theories of intention: Social understanding and self control*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999; 17-41.
14. Bartsch K, Wellman HM. *Children talk about the mind*. New York, NY: Oxford University Press; 1995.
15. Perner J, Leekam S, Wimmer H. Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology* 1987;5(2):125-137.
16. Gopnik A, Astington JW. Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development* 1988;59(1):26-37.
17. Ruffman T, Slade L, Crowe E. The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development* 2002;73(3):734-751.

18. Ruffman T, Perner J, Parkin L. How parenting style affects false belief understanding. *Social Development* 1999;8(3):395-411.
19. McAlister A, Peterson C. A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development* 2007;22(2):258-270.
20. Youngblade LM, Dunn J: 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* 1995;66(5):1472-1492.
21. de Rosnay M, Hughes C. Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology* 2006;24(1):7-37.
22. Nelson K. *Young minds in social worlds: Experience, meaning and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.
23. Milligan KV, Astington JW, Dack LA. Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language and false-belief understanding. *Child Development* 2007;78(2):622-646.
24. Moses LJ, Tahiroglu D. Clarifying the relation between executive function and children's theories of mind. In: Sokol BW, Müller U, Carpendale JIM, Young A, Iarocci G, eds. *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions*. New York, NY: Oxford University Press; 2010: 218-233.
25. Dunn J. Children's relationships: Bridging the divide between cognitive and social development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1996;37(5):507-518.
26. Astington JW, Jenkins JM. Theory of mind and social understanding. *Cognition and Emotion* 1995;9(2-3):151-165.
27. Astington JW: Sometimes necessary, never sufficient: False belief understanding and social competence. In: Repacholi B, Slaughter V, eds. *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. New York, NY: Psychology Press; 2003: 13-38.
28. Astington JW, Pelletier J. Theory of mind, language, and learning in the early years: Developmental origins of school readiness. In: Homer BD, Tamis-LeMonda CS, eds. *The development of social cognition and communication*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2005: 205-230.
29. Sutton J: ToM goes to school: Social cognition and social values in bullying. In: Repacholi B, Slaughter V, eds. *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. New York: Psychology Press; 2003: 99-120.
30. Baron-Cohen S, Cox A, Baird G, Swettenham J, Nightingale N, Morgan K, Drew A, Charman T. Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population. *British Journal of Psychiatry* 1996;168:158-163.

**Note:**

Texte financé par l'Alberta Centre for Child, Family & Community Research