

traités comme des artefacts ; puis des hypothèses auxiliaires adéquates sont formulées, afin de rendre compte de quelques faits qui apparaissent dans un contexte particulier. Enfin, on construit un nouveau modèle qui s'applique aussi aux résultats que l'ancienne théorie n'expliquait pas : il est compatible avec les faits que justifiait la théorie initiale, mais aussi avec ceux qui ont participé à sa déstabilisation.

Les connaissances précoces

Il ressort des études menées en psychologie du développement, d'une part, que les jeunes enfants disposent, très tôt, de connaissances et de représentations relatives aux entités et à la vie mentales et, d'autre part, que ces connaissances évoluent notablement entre deux et six ans. Ainsi, les enfants d'âge préscolaire sont capables de distinguer clairement entre entités mentales et entités physiques, d'attribuer divers états mentaux aux êtres humains, y compris à eux-mêmes, d'utiliser, dans leur langage spontané, certains termes qui se réfèrent à différents états mentaux, par exemple. Les enfants d'âge préscolaire sont également capables de préciser certains types de relations entre le monde extérieur et l'esprit : par exemple, ils comprennent que la perception de tel ou tel objet, de tel ou tel événement conduit à un savoir sur l'«état du monde», et ils sont capables d'expliquer et de prédire certaines actions liées à un état mental particulier, tel un désir ou une intention.

Pour objectives que soient ces connaissances précoces, leur statut n'en est pas moins l'objet de vifs débats dans la communauté des psychologues de l'enfant, principalement sur le sens qu'il convient de leur accorder quant au type de théorie de l'esprit qu'elles révéleraient. Tout le débat est soustendu par une question cruciale : les enfants qui font référence à des entités mentales, c'est-à-dire à des représentations, les conçoivent-ils comme telles ? Non pas comme des copies pures et simples du réel, mais comme les produits d'activités men-

tales exercées à propos du réel ? Lorsque tel est le cas, ils sont en mesure de concevoir que les représentations mentales sont des constructions, des interprétations, des transformations et, le cas échéant, des distorsions des informations portant sur tel ou tel état de la réalité. En d'autres termes, la théorie de l'esprit est alors fondée sur les concepts de métareprésentation (ils se représentent des représentations) et de misreprésentation (ils savent que certaines représentations peuvent être fausses).

Pour répondre à ces questions, les psychologues étudient si l'élaboration de ces concepts résulte d'un changement brutal ou d'une évolution graduelle ? Ce changement est-il l'aboutissement d'une séquence de développement unique ? Grâce à quelles situations expérimentales et à quels critères peut-on le mettre en évidence ?

Les fausses croyances

On admet généralement qu'un enfant a accès à une théorie de l'esprit quand il sait distinguer une proposition telle que «il est vrai que...» d'une autre telle que «je crois que..., je pense que...» dans les tâches d'inférence de fausses croyances, dont nous allons donner des exemples. Ainsi, en 1983, Heinz Wimmer et Josef Perner, de l'Université de Salzbourg, ont cherché à savoir si les enfants s'expliquent les conduites des personnes non pas d'après l'état objectif de la réalité physique et sociale, mais en référence à des représentations – éventuellement fausses – que les personnes ont de cette réalité.

Ainsi, H. Wimmer et J. Perner ont proposé à des enfants âgés de trois à huit ans différents scénarios où l'on cherche à savoir si l'enfant peut faire abstraction de ce qu'il sait et imaginer

2. ALICE, dans le conte de Lewis Carroll, *De l'autre côté du miroir*, ne différencie pas la réalité de l'imaginaire. D'après les études menées sur des enfants par différents psychologues, le passage d'une représentation erronée à une représentation plus fidèle de la réalité se ferait vers cinq ans.

John Tenniel, Collection Kharbine-Tapabor



les réactions d'une personne qui n'a pas nécessairement les mêmes informations que lui. Par exemple, on présente à l'enfant deux poupées (représentant respectivement un petit garçon – Maxi – et sa maman), un morceau de plastique (représentant une tablette de chocolat) et deux boîtes – l'une rouge et l'autre bleue, qui représentent des placards de cuisine. Puis l'adulte joue devant l'enfant spectateur la scène suivante : Maxi et sa maman reviennent de faire les courses et les rangent dans la cuisine. Maxi place le chocolat dans le placard bleu (c'est le lieu initial), puis sort de la pièce pour aller jouer dehors. Lorsqu'il est parti, la maman de Maxi utilise une partie du chocolat pour faire un gâteau et range le reste dans le placard rouge (lieu final). Maxi revient. Il a faim et veut manger du chocolat. L'adulte pose alors à l'enfant témoin du déroulement de ce scénario la question suivante : «Montre-moi où Maxi va aller chercher le chocolat : dans le placard bleu ou dans le placard rouge?» (voir la figure 3).

Jusqu'à cinq ans environ, les enfants répondent quasi invariablement à cette question en désignant le lieu final (le placard rouge). En produisant cette réponse, les enfants se réfèrent à l'état de la réalité et/ou à la représentation qu'ils en ont eux-mêmes (le chocolat

a été déplacé : il est maintenant dans le placard rouge), sans considération du fait que Maxi, n'ayant pas été témoin de ce déplacement, devrait avoir une représentation différente de la situation, en l'occurrence croire, à tort, que l'objet recherché se trouve encore dans le placard bleu, où il l'a initialement placé. En revanche, les enfants de cinq à six ans qui désignent invariablement le placard bleu (lieu initial) en réponse à la question de savoir où Maxi va aller chercher le chocolat, présumant – à juste titre – que, privé d'une information essentielle en raison de son absence, Maxi a, sur l'état du monde (il est vrai que le chocolat est dans le placard rouge) une fausse croyance (il croit que le chocolat est dans le placard bleu) ; les enfants prennent en compte cette fausse croyance pour prédire son action (il ira chercher le chocolat dans le placard bleu).

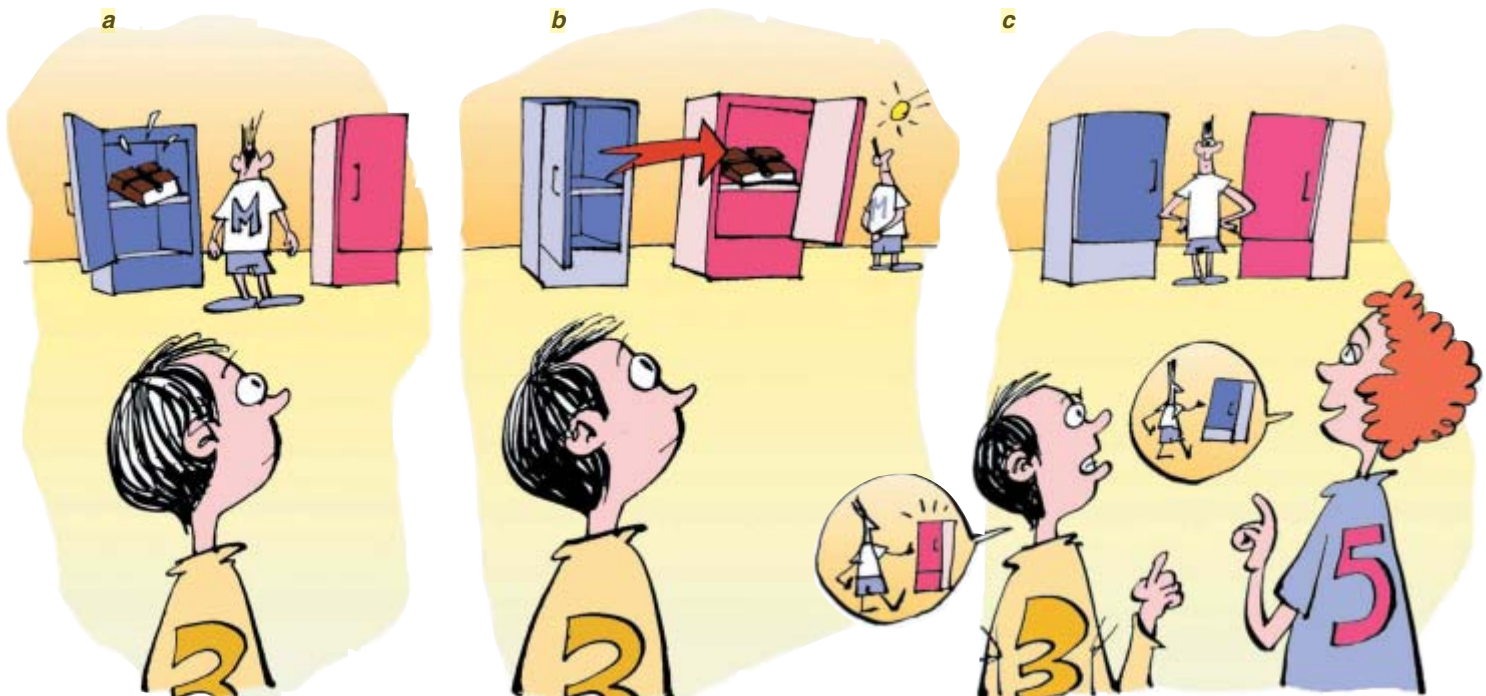
L'incapacité des enfants les plus jeunes à concevoir qu'autrui peut avoir, à propos d'un objet ou d'un événement, une croyance (une représentation) qui diffère de l'état de la réalité et/ou de ce qu'ils en connaissent ou de ce qu'ils croient eux-mêmes apparaît aussi dans la résolution d'épreuves supposées plus simples à traiter.

Citons la situation imaginée, elle aussi, par H. Wimmer, J. Perner et

leurs collègues, où l'enfant, mis en présence d'une boîte familière dont le contenu a été modifié à son insu, doit répondre à plusieurs questions de l'adulte. Ainsi, l'adulte présente à l'enfant une boîte familière fermée (par exemple, une boîte de bonbons Smarties) et lui demande ce qu'il croit qu'elle contient : «Des Smarties» répond l'enfant, sans hésitation. L'adulte ouvre alors la boîte, et l'enfant doit constater qu'elle contient, en réalité, un stylo. Ayant refermé la boîte, l'adulte demande alors à l'enfant ce qu'un autre enfant qui arriverait dans la pièce après que l'on a refermé la boîte, croirait qu'elle contient, un stylo ou des Smarties?

Chocolat ou Smarties

Ces psychologues avaient émis l'hypothèse que l'enfant réussirait mieux, car cette situation n'implique pas, comme dans l'expérience «Maxi et le chocolat», de mémoriser plusieurs aspects critiques du déroulement d'un scénario. De surcroît, l'expérience aurait dû être plus facile, puisque l'enfant avait été lui-même confronté à l'expérience préalable d'une fausse croyance (la boîte ne contient pas ce qu'il s'attendait à y trouver). Il n'en est rien. Ici encore, les enfants les plus



3. L'INFÉRENCE DE FAUSSES CROYANCES : un enfant observe que l'on place une tablette de chocolat dans le placard bleu. Un petit personnage nommé Maxi est aussi témoin de la scène (a). Puis, en l'absence de Maxi, on change la tablette de chocolat de placard, pour le placer dans le rouge (b). Maxi revient, et l'on interroge l'enfant : dans

quel placard Maxi va-t-il chercher le chocolat ? L'enfant de trois ans répond : «Dans le rouge.» Il sait que le chocolat s'y trouve et n'ignore pas que Maxi puisse l'ignorer. En revanche, un enfant de cinq ans distingue ce que lui-même sait et ce que savent les autres : Maxi ignore que le chocolat a été déplacé et ouvrira le placard bleu (c).



4. UNE AUTRE EXPÉRIENCE permet de mettre en évidence l'inférence de fausses croyances. On présente à un enfant une boîte de bonbons Smarties. Puis on ouvre la boîte et on lui montre que, contrairement à ce qu'il attendait, elle ne contient pas de bonbons, mais un stylo. Puis on referme la boîte et on lui demande si un autre enfant qui

entrerait maintenant dans la pièce croirait que la boîte contient des bonbons ou un stylo. L'enfant de trois ans répond que le nouvel arrivant pense trouver un stylo, ce que lui-même sait, mais que le deuxième enfant ignore, et que lui-même ignorait avant que l'on ouvre la boîte. Un enfant de cinq ans répond : «Des Smarties.»

jeunes (âgés de moins de cinq ans) répondent en se référant à leur propre représentation de la réalité : ils disent que leur partenaire va croire que la boîte contient un stylo, ce qu'eux-mêmes savent, mais que le deuxième enfant ignore (voir la figure 4).

Pas plus qu'ils ne comprennent que deux personnes – eux-mêmes et autrui – peuvent avoir des représentations différentes d'un même état de la réalité, ces jeunes enfants ne réalisent pas que leurs propres représentations peuvent changer au cours du temps, notamment après qu'ils ont reçu une information nouvelle. Ainsi, quand après l'avoir confronté au contenu trompeur d'une boîte familière (un stylo dans une boîte de Smarties, par exemple), on demande à l'enfant de dire ce qu'il croyait que la boîte contenait avant qu'elle soit ouverte et que son contenu réel soit dévoilé, il répond : «Un stylo», se référant à l'état de la réalité et à la représentation actuelle qu'il en a, et non pas à son état mental antérieur, c'est-à-dire à sa propre fausse croyance.

La difficulté intrinsèque que recèlent les épreuves imaginées par H. Wimmer et J. Perner réside dans le fait que, pour les résoudre, pour inférer une fausse croyance, l'enfant doit attribuer diverses valeurs de vérité aux différentes représentations mentales qu'ont les protagonistes d'une seule et même situation.

Cela implique de concevoir qu'un même état du monde peut faire l'objet de représentations mentales diverses, aussi variées que les activités mentales

des personnes confrontées à cet état. En d'autres termes, cela implique une conception représentationnelle de la vie mentale des personnes, une théorie représentationnelle de l'esprit qui «fabrique» de multiples représentations, éventuellement contradictoires, de la réalité. C'est sur la base de cette analyse que la compréhension de la croyance, telle qu'elle est attestée par la capacité à concevoir une fausse croyance, constitue le concept central d'une théorie représentationnelle de l'esprit.

De multiples représentations d'un même objet

Les situations expérimentales d'inférence d'une fausse croyance ont permis de recueillir un ensemble de données cohérentes : c'est seulement aux alentours de cinq ans que les enfants prédisent les actions manifestes des personnes en se référant aux croyances que ces personnes ont sur la situation. Ils sont ainsi en mesure de prédire l'action, en apparence paradoxale, d'une personne qui, désirant trouver un objet, va le chercher dans un endroit où il ne se trouve pas : parce que cette personne agit en fonction de sa représentation – fausse, mais qu'elle tient pour vraie – de la localisation actuelle de l'objet qu'elle recherche. De surcroît, il est très difficile, voire impossible, d'obtenir, dans les tâches d'inférence d'une fausse croyance, des réussites plus précoces que celles déjà mentionnées : les diverses tentatives de facilitation

(simplification des consignes et/ou du scénario, entraînement, rôle actif de l'enfant dans le déroulement du scénario, etc.) se sont soldées par des échecs.

Ainsi, la réussite aux tâches de fausses croyances dénote l'accès à la métareprésentation (l'enfant se représente la représentation qu'une autre personne a d'une situation donnée) et les données recueillies plaident en faveur d'un changement notable aux alentours de cinq ans.

Un second type d'argument à l'appui de cette hypothèse vient de la comparaison des situations de fausses croyances et d'autres épreuves où il est nécessaire, pour réussir, de comprendre que les représentations ne sont pas des caractéristiques intrinsèques et intangibles des objets et des événements, mais qu'elles dépendent du traitement auquel on les soumet. Il en va ainsi, par exemple, de deux types d'épreuves que nous allons décrire et qui reflètent respectivement la coordination des points de vue, et la distinction entre apparence et réalité.

Les premières de ces expériences révèlent la capacité de concevoir que, si des individus différents ont des points de vue différents sur un objet donné, ils ont, de ce fait, des représentations visuelles différentes de cet objet ; les secondes indiquent la capacité de concevoir le fait qu'un seul et même individu peut avoir plusieurs points de vue et, par conséquent, plusieurs représentations (plusieurs croyances), éventuellement contradictoires, à propos d'une seule et même réalité.