

Langage dans le jeu de faire semblant: une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant?

Edy Veneziano

Résumé

Depuis l'hypothèse piagétienne que langage et jeu de fiction sont deux manifestations d'une même capacité - la fonction symbolique ou sémiotique -, plusieurs recherches ont étudié la relation entre le développement du langage et celui du jeu de faire semblant. Nous allons montrer que le langage entretient d'autres relations avec le jeu de fiction. L'analyse des choix des aspects du jeu qui sont verbalisés montre que, tout en mettant en scène du jeu de faire semblant aux nuances plus complexes, l'enfant verbalise les aspects les plus subjectifs du jeu, rendant leur signification accessible aux «spectateurs» intéressés de son jeu. De ce point de vue communicatif, le jeu de faire semblant n'est plus seulement à la base de la théorie de l'esprit comme une manifestation de la compétence à entretenir des représentations duales. Associé à l'analyse du langage qui en fait partie intégrante, le jeu devient un révélateur d'un début de compréhension intuitive des états mentaux d'autrui permettant d'évaluer, de manière écologique et simple, l'émergence d'une «théorie de l'esprit» implicite. Cette évaluation peut être renforcée par un bilan plus étendu visant à repérer chez l'enfant des conduites décontextualisées telles que les références au passé, au futur et aux états internes, ainsi que la capacité de fournir des justifications visant à changer les intentions ou le point de vue d'autrui.

DOSSIER

Langage & pratiques, 2005, 35, 5-15

I. Le jeu de faire semblant et la fonction sémiotique

Le jeu de faire semblant (appelé aussi de fiction ou symbolique) est une sorte de jeu qui apparaît après d'autres types de jeux. Avant le jeu de faire semblant proprement dit, les jeux sont d'abord de nature seulement exploratoire et sensorimotrice (basés donc sur les propriétés physiques des objets que l'enfant peut découvrir par ses schèmes d'action) pour commencer ensuite à être aussi basés sur l'utilisation conventionnelle des objets (Inhelder, Lezine, Sinclair et Stambak, 1972). Le jeu de faire semblant – qui s'ensuit et

qui met en scène, de manière fictive, des activités de vie, d'abord réelles, ensuite possibles ou totalement imaginaires – implique un certain niveau de compétence représentative qui confère à un objet, entité, ou état, à une action, ou à un comportement, le statut de signifiant d'autre chose que soi-même, de ce à quoi il *renvoie*, c'est à dire, son *signifié*. Même dans les jeux de fiction les plus simples, comme dans le faire semblant de dormir, on peut voir le début d'une différenciation entre un signifiant – ici les gestes évocateurs du schème – et un signifié – le schème d'action, lui-même une représentation des actions réelles (Piaget, 1945).

Piaget (1936, 1945) a mis en évidence que la capacité à comprendre et à produire des relations signifiant-signifié émerge dans la continuité des conduites précédentes. Du côté de la représentation, c'est l'imitation en tant que reproduction d'une conduite dont on comprend plus que son aspect purement extérieur qui est à l'origine des premières différenciations entre signifiants et signifiés. Du côté de la mise en relation elle-même, la fonction «sémiotique» s'appuie d'abord sur des indices perceptibles (une partie de l'objet est l'indice de l'objet caché, le bruit des pas de l'arrivée de la mère, ...) pour finalement donner lieu à des signifiants qui renvoient à des signifiés absents de la situation (voir aussi Ducret, 2002; Veneziano, 2001a).

De manière plus générale, le développement de la capacité sémiotique peut être vu comme se déployant sur deux dimensions: a) le degré de proximité et de ressemblance entre les composantes de la relation signifiant-signifié; b) le degré d'éloignement spatio-temporel entre les composantes de la relation. Quand l'une ou l'autre de ces dimensions est dans la zone «positive» (il y a soit ressemblance avec, soit présence perceptible du signifié, soit les deux), on peut parler de représentation de *premier degré*: un signifiant renvoie à un signifié autre que soi-même. Quand les deux dimensions sont dans la zone «négative» (il n'y a pas de ressemblance entre le signifiant et le signifié, et le signifié n'est pas présent dans la situation pour sélectionner le signifiant), ce qui est impliqué est *une représentation de deuxième degré*. Ceci est le cas de l'utilisation d'objets-substituts non motivés (non ressemblants) pour évoquer des objets absents dans le jeu de fiction; mais aussi de l'utilisation de mots pour parler d'objets absents, ou de significations non

perceptibles dans la situation. Les mots deviennent alors des *représentations de représentations*, car ils évoquent des entités et des événements qui sont eux-mêmes des représentations mentales (Veneziano, sous presse).

Vu sous cet angle, le langage utilisé dans le jeu de fiction devient particulièrement important pour évaluer l'émergence d'une «théorie de l'esprit» implicite. Comme il sera argumenté plus bas, nous pensons que cela devient possible si on prend en considération le type de *relation* existant entre la verbalisation et le jeu mis en scène, et plus particulièrement la contribution spécifique du langage à la mise en évidence de la signification symbolique du jeu.

1. Relations développementales entre langage et jeu de fiction

Piaget a mis l'accent sur le fait que la «fonction sémiotique» (la capacité d'évocation médiatisée par des signifiants) est sous-jacente à diverses compétences qui émergent dans la deuxième année de l'enfant, en particulier le jeu symbolique et l'utilisation des premiers «mots». C'est dans le cadre de cette hypothèse que beaucoup de recherches ont investigué la relation entre le développement du langage et celui du jeu de faire semblant en montrant des liens temporels entre leurs développements, liens qui se dégagent surtout si on prend en considération des mesures suffisamment fines et spécifiques dans les deux domaines (Tamis- Lemonda & Bornstein, 1994). On relève ainsi que les premières activités de fiction sur soi (par exemple, faire semblant de manger) apparaissent en même temps que les premiers mots de l'enfant. Soulignons que les activités de fiction impliquant autrui (par exemple, donner à manger à une poupée) et l'utilisation d'objets substitués apparaissent parallèlement à une première augmentation significative du vocabulaire (Ingram, 1978; McCune Nicolich, 1981; Veneziano, 1981) et sont corrélées à des mesures de compréhension du langage (Lytinen, Poikkeus & Laakso, 1997). Enfin, on note que la combinaison d'activités dans le jeu présente une relation développementale avec les premières combinaisons de mots (McCune Nicolich, 1981). L'hypothèse d'une convergence dans l'apparition de conduites à la fois représentatives et signifiantes est soutenue par ce type de résultats, sans toutefois qu'il apparaisse une direction de cause à effet claire entre conduites de jeu et langage.

II. Le langage dans le jeu de faire semblant

Le jeu de faire semblant et le langage entretiennent toutefois des relations plus intimes que celles qui peuvent se voir à travers des liens temporels dans leurs développements respectifs. En effet, très tôt les enfants utilisent du langage lors de leurs jeux de fiction et le langage contribue, au moins à partir d'un certain âge, à créer de la fiction, à la complexifier et à l'organiser (Harris & Kavanaugh, 1993; Musatti, Veneziano & Mayer, 1998; Veneziano, 2002).

1. Les contributions du langage au déroulement du jeu de faire semblant

Premièrement, le langage crée des possibilités d'imagination nouvelles qui vont bien au-delà de ce qui est permis par les gestes et les mimiques évocatrices de significations partagées (Fein, 1981; Garvey 1990). C'est souvent le langage qui transforme la signification d'un objet et/ou d'une action. Par exemple, à 20 mois et 20 jours, en tendant une boîte d'allumettes à l'observateur, l'enfant dit «chocolat/ ça». La fiction est ici annoncée par l'enfant à travers la verbalisation et elle est comprise par l'observateur qui l'entretient en faisant semblant de déguster la boîte transformée en chocolat. Le pouvoir créateur de signifiant du langage se voit particulièrement bien, quand des actions – en apparence très proches et utilisant de plus un même objet – acquièrent des significations différentes selon la verbalisation qui les accompagne. Par exemple: un enfant de 2 ans 3 mois, parlant l'italien, pointe un sèche-cheveux jouet vers la tête d'une personne en deux occasions distinctes. Une fois il s'agit de son copain et dans ce cas il dit l'équivalent de «je te sèche»: la verbalisation confère à l'action de l'enfant la signification d'un jeu où l'enfant fait semblant de sécher les cheveux (secs) du copain. La deuxième fois, il s'agit de la maîtresse et alors il dit «pa pa pa pa» et tout de suite après l'équivalent de «haut les mains!»: ici la verbalisation, en transformant le sèche-cheveux jouet en pistolet «actif», donne au jeu tout une autre signification, celle de faire semblant de tirer sur la maîtresse (Musatti et al., 1998).

Le langage contribue aussi à la complexification du jeu, en tissant une progression de «l'histoire» et en donnant aux partenaires en présence la possibilité d'atteindre une compréhension partagée de la fiction. Par exemple: un garçon d'environ 2 ans, après avoir

fait semblant d'ouvrir le robinet d'une baignoire jouet, dit d'abord «de l'eau», en prétendant faire couler l'eau dans une assiette creuse; ensuite, en continuant le geste qui simule l'ouverture du robinet, il dit «c'est chaud» et renchérit en disant «ça brûle, ça brûle». La mère entretient le jeu de l'enfant et va un pas plus loin, vers les conséquences de cet état du monde créé par l'enfant, en lui demandant ce qu'il faut faire pour que ça ne brûle plus. L'enfant, en assumant les propriétés de l'état fictif annoncé, souffle effectivement sur le haut de l'assiette.

Le langage fournit aussi les moyens pour organiser le jeu. Il permet de distinguer les moments où les participants sortent du jeu pour négocier les rôles ou pour créer le scénario, des moments de jeu, distinctions qui seront marquées formellement dès la fin de la troisième année (par ex., Giffin, 1984). Une organisation du jeu compréhensible pour les autres s'entrevoit quand les jeunes enfants utilisent le langage pour annoncer ce qui va suivre. Par exemple: une enfant de 18 mois dit «dodo dodo dodo», avant de chercher dans un sac un bébé jouet qu'elle va mettre ensuite dans un berceau jouet chantonnant «dodo dodo». Ici la reprise de la même verbalisation confère une continuité à la séquence des actions et montre en plus comment la même verbalisation – disponible lexicalement très tôt chez l'enfant – peut être utilisée pour réaliser des fonctions diverses: d'annonce, elle devient partie intégrante du jeu où l'enfant fait semblant d'endormir le bébé qui est dans le berceau (Musatti et al., 1998).

2. Le développement de la relation entre langage et jeu de fiction

Toutefois, le langage peut aussi apporter une contribution minimale, voire redondante, au déroulement et à la signification symbolique du jeu. Nous allons distinguer différents types de *relations* entre la verbalisation de l'enfant et le jeu mis en scène, et suivre leur développement pour détecter s'il y a des changements développementaux dans les aspects du jeu qui sont mis en langage.

En analysant de manière détaillée ce que l'enfant choisit de verbaliser lors de son jeu de fiction, on a pu identifier quatre types de relations entre la verbalisation, d'une part, et la situation de jeu, les objets et les actions effectuées, d'autre part (Veneziano, 1990, 2002).

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

- 1- les verbalisations «*non-spécifiques*» à la fiction - il s'agit de verbalisations qui ne réfèrent pas aux aspects symboliques mais aux aspects «littéraux» des actions et des objets impliqués dans l'activité de faire semblant. Par exemple: «là» en mettant un bébé-poupée dans un berceau-jouet; «gros là» en mettant la plus grande de deux poupées «dormir» dans un berceau jouet;
- 2- les verbalisations qui *redoublent* les significations portées simultanément par les actions, les gestes et/ou les objets en présence d'où la signification symbolique peut être facilement inférée. Par exemple: «bois» en faisant semblant de donner à boire à un bébé avec une petite bouteille vide.

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

- 3- les verbalisations qui *spécifient* ou *enrichissent* les significations symboliques du jeu de fiction. Ceci est particulièrement le cas quand la fonction habituelle d'un objet est transformée ou quand les objets utilisés n'ont pas d'utilisations bien précises comme dans le cas d'un jeton ou d'un plot. Par exemple: «salade» en portant une fiche plastique à la bouche d'une poupée; «shampoing» dit en secouant une bouteille de coca-cola jouet près de la tête d'un bébé jouet;
- 4- les verbalisations qui *créent* des significations par le simple fait de les dire. Ici la verbalisation contribue de manière encore plus décisive à la signification du jeu puisqu'elle réfère à des aspects qui sont créés dans l'acte même de les verbaliser. Par exemple: «pleure» dit après avoir mis un bébé jouet dans une boîte en plastique utilisée comme baignoire; «goutte» dit en mettant son index près du nez d'un bébé jouet. On peut définir ces verbalisations comme les «*performatifs*» de la fiction.

Parfois, ces types de verbalisations vont même s'enchaîner créant des liens explicatifs comme dans la séquence suivante où l'enfant après avoir dit «pleure» à propos d'un bébé

jouet placé dans une boîte plastique, dit «aime pas (le) bain», où l'enfant semble signifier que le bébé pleure parce qu'il n'aime pas prendre un bain.

L'analyse de quatre dyades mère-enfant suivies longitudinalement entre 15-17 et 20-27 mois montre l'existence de deux périodes principales dans les types de relations verbalisation-jeu les plus fréquemment produits (Veneziano, 2002). Dans la première période (dont la durée varie entre deux et six mois selon l'enfant), plus de 50% des verbalisations des enfants correspondent aux deux premiers types mentionnés ci-dessus: elles portent donc soit sur des aspects non spécifiquement symboliques ou réfèrent à des significations du jeu qui ont une contrepartie claire dans les actions et/ou dans les objets présents.

Dans la deuxième période, ce sont les verbalisations des deux dernières catégories mentionnées qui dominent: plus de 50% des verbalisations des enfants spécifient, enrichissent, créent ou annoncent des significations symboliques du jeu de fiction, contribuant ainsi à les rendre en même temps plus compréhensibles pour autrui (ce pourcentage est même supérieur à 70% pour trois des enfants).

III. Jeu de fiction, langage dans le jeu et théorie de l'esprit implicite

Le jeu de fiction partage avec la conception récente de la théorie de l'esprit la capacité de distinguer la réalité de sa représentation mentale, et de comprendre que la deuxième peut être différente de la première (par exemple, Leslie, 1987). Dans les situations dites de «fausse croyance» (Wimmer & Perner, 1983), pour réussir la tâche, le sujet doit pouvoir tenir compte de cette différence et entretenir simultanément des représentations différentes de la même réalité (l'objet se trouve à un endroit dans la réalité et à un autre endroit dans la représentation mentale du personnage de l'histoire). Dans le jeu de fiction, les significations que l'enfant attribue aux objets et aux situations pour les besoins du jeu ne sont pas les mêmes que celles qu'il leur accorde d'habitude, même s'il n'est pas clair (il n'y a pas d'accord entre les auteurs sur ce point) si l'enfant entretient les deux significations – la signification réelle et la signification symbolique – de manière simultanée ou successivement.

Prenant en considération la relation entre langage et jeu, l'approche présentée ici permet de dégager d'autres liens entre le jeu de fiction et la «théorie de l'esprit». En effet, les résultats montrent que, si les enfants utilisent du langage dans leurs jeux de fiction pratiquement dès les débuts, ils verbalisent avec le développement de manière préférentielle les aspects du jeu qui – par la nature de la signification exprimée et de la relation avec les actions et objets en présence – sont investis de significations plus subjectives et sont donc plus difficiles à saisir par l'entourage.

Ces verbalisations, où le langage crée la fiction ou l'enrichit en évoquant des signifiés absents, montrent d'une part une maîtrise accrue dans le maniement des représentations, rapprochant le jeu de fiction encore plus étroitement des compétences qui sont à la base de la théorie de l'esprit. En effet, elles requièrent une représentation de deuxième degré (voir plus haut): une relation signifiant-signifié - le mot - évoque une représentation mentale (par exemple, la salade) qui est absente; de plus, ce qui est présent n'est pas son signifiant habituel (la fiche plastique). Ainsi, pour pouvoir utiliser le langage de cette façon, deux entités – le mot «salade» et l'objet «salade» – doivent être vues autrement que d'habitude (il s'agit du signifié pour le mot, et du signifiant pour l'objet) et cela de manière *simultanée*.

D'autre part, du point de vue communicatif, le changement montrant que l'enfant choisit de mettre en langage majoritairement les aspects symboliques les plus subjectifs – dont la signification resterait peu claire, si elle devait se baser exclusivement sur les actions et sur les objets utilisés – est à considérer comme un révélateur d'un début de compréhension intuitive des états mentaux d'autrui. L'enfant semble se préoccuper du fait qu'un spectateur attentif et intéressé peut ne pas avoir accès aux significations subjectives qu'il a créées dans le jeu de fiction, et que c'est par le langage qu'il peut les rendre accessibles. En effet, les verbalisations de l'enfant – tout en ayant les fonctions spécifiques dans la construction et dans l'organisation du jeu que nous avons soulignées – peuvent également être dirigées vers un autrui participant, que l'enfant sollicite souvent et spontanément pendant ses jeux et par qui il se laisse influencer pour donner des nouveaux contenus à son jeu.

L'hypothèse communicative selon laquelle l'enfant prend en considération autrui dans le jeu de faire semblant est appuyée par les résultats d'une étude expérimentale montrant que des enfants de 2 ans regardent plus souvent un adulte qui effectue des actions de «faire semblant» qu'un adulte qui exécute des actions effectives (Rakoczy, Tomasello & Striano, 2005). Ces mêmes auteurs ont aussi montré que des enfants de 2 à 3 ans différencient les actions réelles, effectuées pour obtenir un résultat effectif, des actions effectuées pour faire semblant (Rakoczy, Tomasello et Striano, 2004). De tels résultats appuient l'interprétation fournie ici que les jeunes enfants ont une compréhension implicite à la fois des aspects symboliques du jeu et de la nécessité de les rendre accessibles à autrui en les marquant verbalement.

Cette interprétation est aussi fortement appuyée par le fait que le changement dans l'utilisation du langage dans le jeu de fiction a lieu à peu près dans la même période que l'apparition d'autres conduites langagières par lesquelles les mêmes enfants fournissent également à leur interlocuteur des informations non immédiatement perceptibles et qu'il n'aurait probablement pas sans elles. Il s'agit de références au passé, au futur et à des états internes (propres et d'autrui), ainsi que des justifications d'actions et d'actes de langage (par exemple de requête, de refus, d'interdiction, de déni,...) qui visent à changer les intentions ou le point de vue d'autrui (Veneziano 2002).

Vue du point de vue communicatif, l'observation de l'utilisation du langage dans le jeu de fiction devient ainsi un outil d'évaluation, à la fois écologique et simple, d'une certaine compréhension du mental d'autrui et des débuts d'une «théorie de l'esprit» implicite (au niveau du savoir faire). A ce niveau de fonctionnement, il s'agit d'un savoir faire pratique et non d'une connaissance explicite, mais dont la pratique quotidienne est considérée par certains auteurs comme un des facteurs contribuant à l'élaboration même de cette capacité (voir, par exemple, Deleau, à paraître; Harris, 1996). Cette évaluation peut être renforcée par un bilan plus étendu visant à repérer chez l'enfant d'autres utilisations du langage de type «informatif», telles que les références au passé et les justifications, particulièrement dans les situations où il y a opposition entre les partenaires (Veneziano, 2001b, Veneziano, Plumet, Cupello & Tardif, 2004).

Une telle conception s'insère parfaitement dans la conception piagétienne qui considère que le processus de différenciation entre soi et les autres a lieu à différents paliers de développement et relativement aux instruments de connaissance que l'enfant a à sa disposition à ce moment-là (Mounoud, 1997).

Edy VENEZIANO, ancienne collaboratrice de Mme Hermine Sinclair-de Zwart à l'Université de Genève, est actuellement Professeur de psychologie du développement langagier et socio-cognitif à l'Université Descartes Paris 5. Ses travaux, effectués dans le cadre du LEAPLE et de l'Equipe «Développement et fonctionnement cognitifs» de l'Université Descartes Paris 5 et du CNRS, portent sur l'acquisition première du langage du point de vue structural et fonctionnel et sur les acquisitions ultérieures dans le domaine des compétences narratives et explicatives en lien avec le développement de la théorie de l'esprit.

IV Références

DELEAU, M. (à paraître). Développement langagier et théorie de l'esprit, in M.H. Plumet & J. Beaudichon (Eds). *L'intelligence en acte: Homme pensant, homme communiquant*. Nancy: P.U.N.

DUCRET, J.J. (2002). Approches comparées de la représentation chez Husserl et chez Piaget. Vers une épistémologie du sujet. Disponible sur internet: http://www.geneve.ch/sred/collaborateurs/pagesperso/dh/ducretjeanjacques/Husserl_Piaget.pdf.

DUNN, J. (1991). Understanding others: evidence from naturalistic studies of children, in A. Whiten (Ed), *Natural theories of mind*. Oxford, Basil Blackwell, 51-61.

- FEIN, G. (1981). Pretend play in childhood: an integrative view, *Child Development*, 52, 1095-1118.
- GARVEY, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GIFFIN, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of shared make-believe play, in I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding*. London: Academic Press, 73-100.
- HARRIS, P.L. (1996). *Desires, beliefs and language*, in P. Carruthers & P.M. Smith (Eds). *Theories of theories of mind*. Cambridge, UK: C.U.P.
- HARRIS, P.L. & KAVANAUGH, R.D. (1993). Young children's understanding of pretense, *Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial 231* (#58), 1-108.
- INGRAM, D. (1978). Sensori-motor intelligence and language development, in A.J. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol: the emergence of language*. London et New York: Academic Press.
- INHELDER, B., LEZINE, I., SINCLAIR, H. & STAMBAK, M. (1972). Les débuts de la fonction symbolique, *Archives de Psychologie*, 41, 187-243.
- LESLIE, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of «theory of mind», *Psychological Review*, 94, 412-426.
- LYTINEN, P., POIKKEUS, A.M. & LAAKSO, M.L. (1997). Language and symbolic play in toddlers, *International Journal of Behavioral development*, 21, 289-302.
- MCCUNE NICOLICH, L. (1981). Toward symbolic functioning: structure and early pretend games and potential parallels with language, *Child Development*, 52, 785-797.
- MOUNOUD, P. (1997). Coordination des points de vue et attribution de croyances: de la théorie de Piaget aux théories «naïves» de l'esprit, *Psychologie française*, 42 (1), 31-43.
- MUSATTI, T., VENEZIANO, E. & MAYER, S. (1998). Contributions of language to early pretend play, *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 17 (2), 155-181.
- PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. (9ème éd., 1977).
- PIAGET, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. (7ème éd., 1978).

- RAKOCZY, H., TOMASELLO, M. & STRIANO, T. (2004). Young children know that trying is not pretending - a test of the «behaving-as-if» construal of children's early concept of «pretense», *Developmental Psychology*, 40(3), 388–399.
- RAKOCZY, H., TOMASELLO, M. & STRIANO, T. (2005). On tools and toys: how children learn to act on and pretend with 'virgin' objects, *Developmental Science*, 8(1), 57-73.
- TAMIS-LEMONDA, C.S. & BORNSTEIN, M.H. (1994). Specificity in mother-toddler languageplay relations across the second year, *Developmental Psychology*, 30, 283-292.
- TOMASELLO, M. & CARPENTER, M. (2004). Intention-reading and imitative learning, in S. Hurley & N. Chater (Eds.), *New Perspectives on Imitation*. Oxford University Press.
- VENEZIANO, E. (1981). Early language and nonverbal representation: a reassessment, *Journal of Child Language*, 8, 541-563.
- VENEZIANO, E. (1990). «Functional relationships between social pretend play and language use in young children». Poster presented at the *Fourth European Conference on Developmental Psychology*. Stirling, Scotland.
- VENEZIANO, E. (2001). Langage et pensée, *Intellectica*, 33, 143-155. (a)
- VENEZIANO, E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity, in K. Nelson, A. Aksu-Koc and C. Johnson (Eds.), *Children's Language*, Vol. 10: Developing Narrative and Discourse competence. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 113-141. (b)
- VENEZIANO, E. (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans: de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la «théorie de l'esprit» en action, *Enfance*, 54, 241-257.
- VENEZIANO, E. (sous presse). Vers l'attention conjointe dans «l'ailleurs» et la prise en compte du mental d'autrui: une convergence de développements cognitifs, sociaux et langagiers, in *Scolariser la petite enfance? Cahiers du Service de la Recherche en Education du Canton de Genève*, Genève, Suisse.
- VENEZIANO, E., PLUMET, M.H., CUPELLO, S. & TARDIF, C. (2004). Pragmatic functioning in natural setting and the emergence of 'theory-of-mind' in autistic and

control children: a comparative study, *Psychology of Language and Communication*, 8 (1), 25-42.

WIMMER, H. & PERNER, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, *Cognition*, 13, 103-128.