
Olivier Mascaro et Olivier Morin

L'éveil du mensonge

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Olivier Mascaro et Olivier Morin, « L'éveil du mensonge », *Terrain* [En ligne], 57 | 2011, mis en ligne le 29 août 2011. URL : <http://terrain.revues.org/14291>

DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Ministère de la culture / Maison des sciences de l'homme

<http://terrain.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://terrain.revues.org/14291>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Cet article a été téléchargé sur le portail Cairn (<http://www.cairn.info>).



Distribution électronique Cairn pour Ministère de la culture / Maison des sciences de l'homme et pour Revues.org (Centre pour l'édition électronique ouverte)

© Terrain



L'éveil du mensonge

OLIVIER MASCARO

Cognitive Development Center, Central European University,
Budapest / Institut Jean-Nicod, Paris
olivier.mascaro@gmail.com

OLIVIER MORIN

Institut Jean-Nicod, Paris
olivier@treizh.net

Le mensonge de politesse est un mensonge sans victime, c'est l'une des formes de tromperie que les jeunes enfants maîtrisent le plus tôt. *Un mensonge blanc*, Christian Krohg, 1918. (coll. part., photo O. Vaering / Bridgeman Art Library)

Dans *La Ville franche*, une nouvelle de Dezső Kosztolányi, le narrateur explore une cité étrange. Il découvre rapidement que quelque chose cloche dans le comportement de ses habitants :

J'allais de stupeur en stupeur. Au magasin de confection, cette annonce tapageuse : « Vêtements chers et de mauvaise qualité. Prière de marchander, car on vous gruge. » Au restaurant : « Mets immangeables, boissons imbuables. C'est meilleur chez vous. » À la confiserie : « Gâteaux rassis faits à la margarine et à la poudre d'œufs. » [...] À la vitrine d'une librairie, avec leur bandeau coloré, les nouveautés faisaient elles-mêmes leur propre article : « Rogaton illisible... La dernière œuvre du vieil écrivain gâteux, pas un seul exemplaire vendu à ce jour... » (Kosztolányi 1994 : 53.)

Si la ville franche et l'indéfectible sincérité de ses habitants nous semblent comiques, c'est que nous sommes habitués à une vie sociale où la dissimulation et le mensonge sont des choses naturelles et parfois attendues. Nous n'avons pas toujours été si blasés : sans être de parfaits innocents, les jeunes enfants ont du mal à reconnaître les situations dans lesquelles le mensonge est plus opportun que la sincérité, et leur maîtrise de la tromperie est approximative. Comment en venons-nous à considérer la tromperie comme un aspect naturel de notre vie sociale ? Pour répondre à cette question, nous nous concentrerons sur une période cruciale dans le développement du savoir-mentir. Notre histoire se passe autour de l'âge de quatre ans, lorsque les jeunes enfants, qui possédaient jusqu'alors des capacités de tromperie rudimentaires, parviennent à comprendre tout l'usage qu'ils peuvent en faire.

Jusqu'à quatre ans : des menteurs d'occasion ?

À l'âge de dix-sept mois et demi, elle jeta ses gants par terre alors que sa mère la poussait dans son chariot à lettres. Cette dernière les ramassa, et lui dit de ne plus les jeter à nouveau. Elle se comporta bien au début, puis sembla délibérer, et enfin s'écria : « Maman, Bubbo [le nom par lequel la

fillette désigne les chiens].» La mère se tourna pour voir, et la petite diabolote jeta à nouveau ses gants, en riant. Il n'y avait bien sûr pas de chien... (Sully 1993 : 258.)

En inventant de toutes pièces une histoire cohérente, quoique sommaire, cette fillette manipule la vie mentale de son entourage. Bien sûr, son invention est bien menue. Elle n'installe pas une croyance durable dans la tête de sa mère – elle détourne seulement son attention pour un moment. Mais ce témoignage anecdotique est loin d'être isolé, et les autres exemples dont nous disposons ne se limitent pas à des manipulations aussi simples. Les témoignages abondent où des enfants font semblant d'être autorisés à faire quelque chose, de s'être trompés alors qu'ils avaient intentionnellement transgressé un interdit, d'avoir mal, de pleurer, etc. (pour une revue, voir Reddy 2007).

Sa mère lui ayant refusé un biscuit, Rohan (deux ans et demi) alla le demander à son père. Comme son père ne l'écoutait pas, Rohan retourna voir sa mère en lui disant « Papa dit que je peux l'avoir ! » (Newton, Reddy & Bull 2000 : 311.)

Que penser d'anecdotes comme celles-ci ? Les spécialistes sont divisés depuis les origines de la psychologie développementale du mensonge. L'enjeu est de savoir si dans ces situations, les enfants ont l'intention de faire croire quelque chose de faux à leur entourage. Selon les époux Stern (1999), qui se fondaient sur l'observation de leurs propres enfants, il est possible que nous n'ayons affaire, dans des cas comme celui-ci, qu'à des « pseudo-mensonges ». Ces fausses tromperies pourraient être de deux sortes. Certaines seraient de simples

erreurs. Par exemple, la fillette qui jette ses gants par terre aurait cru voir son chien ; Rohan aurait pris son désir pour une réalité en imaginant que son père lui offrait le gâteau. Lorsque l'hypothèse de l'erreur est prise en défaut, les époux Stern affirment que les énoncés « mensongers » sont venus aux enfants à cause de la situation où ils se trouvaient, parce que ces énoncés y semblaient naturels. Mais les enfants n'ont ni prémédité ni voulu l'effet de leurs énoncés sur leurs interlocuteurs. Ces phrases n'ont été prononcées que sous le coup d'une impulsion momentanée. Rohan aurait pu avoir appris que « Papa est d'accord » est la chose appropriée à dire à une mère récalcitrante quand on veut un gâteau.

Ces hypothèses ne manquent pas de plausibilité. Après tout, il est possible que les adultes surinterprètent le comportement de leurs enfants. Il faut également se méfier de ce que ces témoignages peuvent avoir de sélectif : les témoins pourraient passer sous silence les erreurs, les maladresses et les malentendus qui n'ont pas donné lieu à une tromperie. Et ils pourraient ne sélectionner qu'un sous-ensemble restreint d'anecdotes, celles dans lesquelles les enfants semblent avoir l'intention de mentir. Malgré tout, certaines données suggèrent que tous les mensonges enfantins ne peuvent pas être réinterprétés ainsi. Beaucoup ne se laissent pas analyser comme des erreurs que les enfants commettraient sans intention de tromper, ou bien des comportements appris que les enfants n'utiliseraient que de manière rigide.

Mentir pour ne pas être puni

La flexibilité et la créativité des mensonges enfantins sont manifestes (quoique limitées) dans les cas où les enfants mentent pour éviter une punition. Tous ceux qui ont eu des frères ou des sœurs le savent : il arrive

bien souvent que les enfants, dès deux ans, attirent l'attention de ceux qui les ont en charge sur les transgressions d'autrui, et sur leurs bons comportements à eux. Les enfants de moins de trois ans appellent par exemple leurs parents à intervenir dans une situation d'agression beaucoup plus souvent lorsqu'ils en sont les victimes que lorsqu'ils en sont les initiateurs (Dunn 1991). Dans d'autres cas, l'enfant va plus loin : il nie avoir fait quelque chose d'interdit, ou accuse quelqu'un d'autre à sa place.

Ce type de communication, sans doute répandu chez les jeunes enfants, a longtemps fait figure de prototype des premiers mensonges. C'est sur eux que Jean-Jacques Rousseau base sa vision des tromperies enfantines au deuxième livre de *l'Émile*.

C'est la loi de l'obéissance qui produit la nécessité de mentir, parce que l'obéissance étant pénible, on s'en dispense en secret le plus souvent qu'on peut, et que l'intérêt présent d'éviter le châtiement ou le reproche l'emporte sur l'intérêt éloigné d'exposer la vérité. [...]

Les mensonges des enfants sont tous l'ouvrage des maîtres. [...] S'il est fait en mon absence quelque mal dont j'ignore l'auteur, je me garderai bien d'en accuser Émile, ou de lui dire : « Est-ce vous ? » Car en cela que ferais-je autre chose, sinon lui apprendre à le nier ? (Rousseau 2009 : 123-125.)

Dans ce scénario, l'être humain apprend à mentir en même temps qu'il apprend l'hypocrisie et la soumission à l'autorité. Émile n'aura pas à mentir, parce qu'il sera dispensé d'obéir à des ordres trop difficiles à respecter. Vus ainsi, les mensonges par lesquels on se dérobe à la sanction sont motivés par des circonstances sociales.

Dans le paradigme dit de la « tentation » (Lewis, Stanger & Sullivan 1989), on inverse – de manière bienveillante – les préceptes de Rousseau pour observer les capacités mensongères des enfants. On les place dans une situation où il leur est presque impossible de ne pas transgresser un interdit, dans l'idée qu'ils seront amenés à mentir pour dissimuler leur transgression. Dans l'une des variantes de ce test (Polak & Harris 1999), on met une guitare musicale sous leur nez en leur interdisant d'y toucher, avant de les laisser seuls dans la pièce où est installée à leur insu une caméra qui filme toute la scène. Pour beaucoup d'enfants, la tentation est trop forte : ils désobéissent. Revenu dans la salle, l'expérimentateur demande à l'enfant s'il a touché le jouet. Dans ce type de scénario, une proportion significative d'enfants ayant touché le jouet nient l'avoir fait (alors qu'ils ne le nient pas dans une condition contrôle où on les y autorise, preuve qu'ils se souviennent de leurs gestes). Notons que ces dénis sont relativement efficaces, puisque des adultes ignorants sont incapables de repérer les menteurs lorsqu'on leur montre la séquence vidéo dans laquelle les enfants nient avoir transgressé l'interdit (Lewis, Stanger & Sullivan 1989; Talwar & Lee 2002a).

Les enfants de moins de trois ans peuvent donc être amenés à communiquer des informations fausses de manière relativement systématique, afin de dissimuler des transgressions sociales. Il semble que cette pratique se développe en l'absence d'enseignement explicite : pourquoi encouragerait-on les enfants à dissimuler leurs bêtises ? Au mieux relève-t-on que dans certaines cultures, les parents punissent davantage la transgression elle-même que le mensonge, incitant de manière passive les enfants à tenter de cacher leurs fautes (Wilson, Smith



LE MENSONGE

Étienne a d'abord commencé par cueillir des poires dans le jardin de l'école, le maître lui ayant demandé si c'était vrai, le petit garçon a nié effrontément. — Tout en parlant, le menteur a tiré son mouchoir et a laissé tomber une poire de sa poche. — Devant cette preuve irrécusable, Étienne, convaincu de vol et de mensonge, dut subir la punition honteuse que vous voyez.

Image d'Épinal tirée d'un abécédaire pour enfants. Le petit Étienne n'est pas parvenu à dissimuler une transgression par le mensonge : la punition suggère que le maître d'école attache plus d'importance au mensonge qu'au vol. *Alphabet des petits garçons*, fin XIX^e siècle. (photo Duvalon / Leemage)

& Ross 2003; Ackerman 1990, cité dans Barnes 1994).

Ces tromperies enfantines sont trop intéressées et trop variées pour se laisser réduire aux deux types de fausse tromperie des époux Stern – l’erreur et l’automatisme. En revanche, elles semblent directement influencées par des contextes très précis, où les contraintes qui vont mener l’enfant au mensonge se signalent clairement à lui.

Mentir par politesse

On peut en dire à peu près autant des mensonges de politesse. Les contraintes des bonnes manières (et les sanctions qu’elles impliquent) sont saillantes et familières pour les enfants les plus jeunes. Leur prise en compte précoce a été signalée dans plusieurs contextes culturels. Avant deux ans et demi, les enfants des îles Samoa utilisent des registres différents selon que la personne à laquelle ils s’adressent leur est familière ou pas (Ochs 1987). Les enfants italiens utilisent dès deux ans et demi des formules comme « *per favore* », et ils ont tendance à accroître la politesse de leurs requêtes lorsque celles-ci ne sont pas prises en compte (Bates 1976). Avant trois ans, les enfants anglais réagissent de manière différenciée aux plaisanteries, et produisent des blagues adaptées à la relation qu’ils entretiennent avec la personne avec qui ils discutent (Dunn 1991).

La susceptibilité des adultes, et les risques que l’on court à leur déplaire, sont donc bien connus des enfants, même très jeunes. Il n’est pas surprenant que l’utilité de la dissimulation polie leur apparaisse très tôt. C’est ce que montre une étude de Victoria Talwar et Kang Lee (2002b). Les enfants doivent photographier un expérimentateur qui porte une grosse marque de rouge à lèvres sur le nez. Il leur demande s’il a l’air présentable (« *Do I look OK for*

the picture? »). La majorité des enfants, quel que soit leur âge (de trois à sept ans), répondent par l’affirmative à l’expérimentateur (comme ils le font dans la condition contrôle, où le modèle n’a pas de marque sur le nez). Lorsque l’expérimentateur quitte la salle de test après avoir été pris en photo, un deuxième expérimentateur interroge à nouveau l’enfant sur l’apparence de la personne qui a été prise en photo. La plupart des enfants affirment alors que le modèle n’était pas présentable (alors qu’ils affirment le contraire dans la condition contrôle, où le modèle n’a pas de marque sur le nez). Ici encore, des observateurs adultes ignorant les conditions de l’expérience ne sont pas capables, en regardant la vidéo de l’enfant répondant aux questions de l’expérimentateur, d’identifier les enfants qui mentent. D’autres expériences vont dans le même sens : les enfants ont ainsi tendance à manifester davantage d’émotions positives vis-à-vis d’un cadeau inintéressant lorsqu’ils sont en présence de l’auteur du cadeau (Cole 1986; Saarni 1984).

Les enfants commencent donc très tôt à communiquer sciemment des informations fausses, en réponse à des contraintes sociales très générales. Ces tromperies précoces sont plus que des erreurs ou des réactions irréfléchies à un contexte. Elles n’ont été étudiées en profondeur que dans un petit nombre de pays, mais il n’est pas insensé de croire qu’elles apparaissent partout où les interdits des adultes, ou leurs règles de politesse, donnent aux enfants des raisons de mentir.

L’innocence enfantine

Pour autant, les dissimulations de transgressions et les mensonges polis ne révèlent pas une maîtrise complète du mensonge. Les tromperies constatées dans ces

expériences sont suscitées par des conditions très favorables, où tout incite l’enfant à se faciliter les choses en simplifiant ses interactions avec les adultes – quitte à omettre des vérités gênantes. Ces premières tromperies révèlent des capacités incertaines, peu systématiques et très dépendantes d’un contexte. Beaucoup de mensonges enfantins semblent contraints par les circonstances, comme si nous avions affaire à des menteurs d’occasion – acculés par une menace, ou bien pressés par une situation exceptionnellement favorable, à faire l’essai d’une capacité qu’ils maîtrisent encore mal. Lorsque l’occasion de tirer profit d’un mensonge ne crève pas les yeux, les jeunes enfants la laissent généralement passer.

On trouve une description assez juste des capacités à mentir des jeunes enfants dans l’autobiographie d’Antoine Sylvère, *Toinou*. Toinou a alors entre deux ans et demi (Sylvère 2005 : 6) et trois ans et demi (*ibid.* : 21) – nous sommes en tout cas avant son entrée à l’école des sœurs, à l’âge de quatre ans. Et ce récit correspond bien, par certains aspects, à ce que la psychologie nous enseigne sur le mensonge chez les enfants de trois ans :

C’était à cette époque que je me souviens d’avoir beaucoup réfléchi sur les avantages du mensonge qui m’apparut comme un moyen de défense infiniment supérieur à tout plaidoyer, supérieur surtout à la fuite, déjà expérimentée, dont les résultats m’avaient découragé. Lorsque les faits n’étaient pas soupçonnés, le mensonge était sans conteste la meilleure formule. Dans le cas contraire j’étais, pour mon malheur, trop malhabile : ma mère lisait la vérité dans mes yeux. Moi, je ne lisais rien dans les yeux d’autrui. (*ibid.* : 16.)

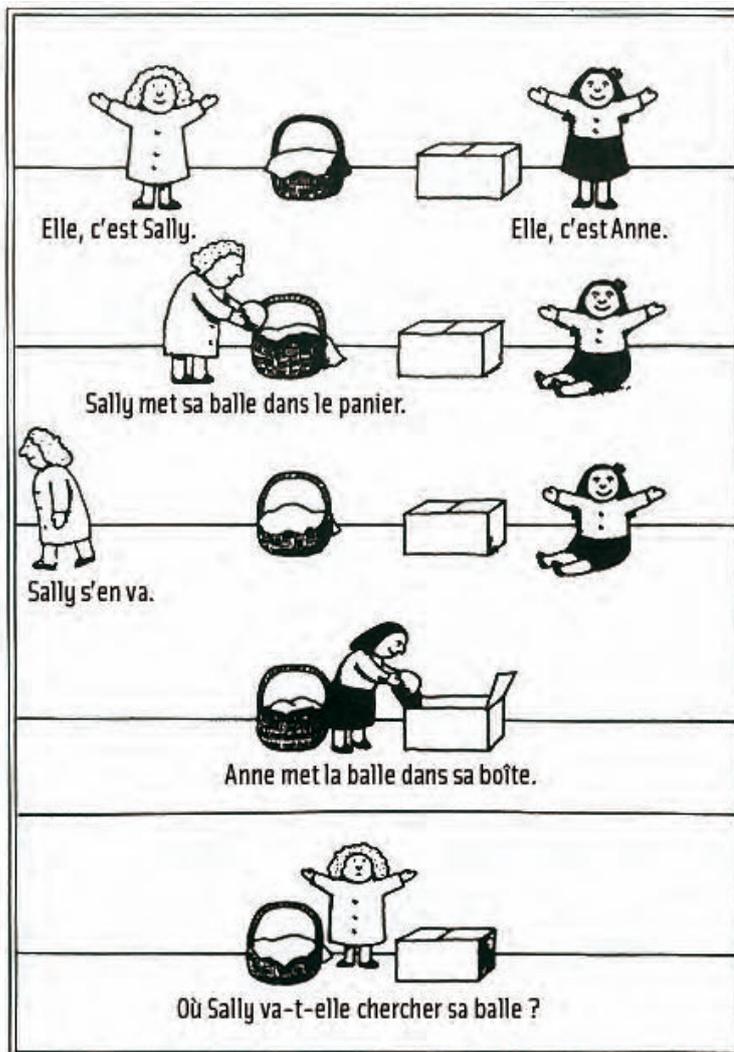
Mentir, pour Toinou, c'est esquiver une punition en niant une faute. C'est une façon de s'évader d'une situation sans la fuir. Mais ses capacités ne vont pas beaucoup plus loin : il a du mal à produire une histoire assez cohérente pour résister à un interrogatoire ; il n'a pas d'intuitions bien fiables sur les mensonges d'autrui.

Comme ceux de Toinou, les mensonges des enfants de trois ans et moins montrent un étonnant mélange de compétence et de naïveté. On a souvent cherché à décrire ces premiers stades du développement du mensonge en affirmant que ces enfants ne possèdent pas les compétences requises pour produire et comprendre des mensonges semblables à ceux des adultes. Il nous semble pourtant que les enfants de l'âge de Toinou ont toutes les capacités dont ils ont besoin pour manier le mensonge normalement. Mais il leur est très difficile de savoir quand, comment et pourquoi utiliser ces compétences : la possibilité et l'intérêt de mentir ne leur sautent aux yeux que dans des situations particulières, qui présentent un enjeu bien défini et familier pour eux (par exemple, éviter de déplaire à un adulte).

Les enfants de moins de quatre ans sont extraordinairement aveugles à la possibilité d'utiliser le mensonge dans toutes sortes de jeux qui l'exigent. Dans une tâche classique, on cache un objet dans une boîte parmi deux. L'enfant sait quelle boîte contient l'objet. Mais il doit mentir à un compétiteur qui lui demande où l'objet est caché. Dans cette situation, les enfants de trois ans ont tendance à dire la vérité, alors que ceux de quatre et cinq ans sont capables de mentir (Russell, Mauthner, Sharpe & Tidswell 1991). Pourtant, même les enfants de trois ans semblent saisir le caractère compétitif de la tâche, puisqu'ils peuvent bloquer physiquement l'accès à la boîte qui



Contrairement à Pinocchio, les enfants, même très jeunes, peuvent mentir sans que cela se lise sur leur visage (Lewis, Stanger & Sullivan 1989). (dessin Attilio Mussino, extrait des *Aventures de Pinocchio*, éditions Bemporad ; photo Fototeca / Leemage)



L'histoire de Sally et Anne dans la version de Wimmer & Perner (1983). Comprendre que Sally joue un mauvais tour à Anne aide grandement à réussir cette tâche. (extrait d'*Autism. Explaining the Enigma*, Uta Frith, Blackwell publishing, 1989 ; DR)

contient l'objet pour empêcher leur compétiteur de s'en saisir (Sodian & Frith 1992). Des résultats similaires apparaissent dans d'autres jeux fondés sur le mensonge (Baron-Cohen 1992; Devries 1970; Gratch 1964; Oswald & Ollendick 1989).

De la même manière, certaines tâches qui nécessitent la vigilance à l'encontre du mensonge ne sont passées avec succès que par les enfants de quatre ans et plus. Dans ces tâches, les enfants doivent cette fois-ci trouver où est caché un objet, qui peut être placé dans une boîte parmi deux. Pour le trouver, ils doivent s'appuyer sur une information fournie par un informateur malveillant. Dans cette situation, les enfants de trois ans font

confiance à l'informateur malveillant, et persistent même après avoir été trompés plusieurs fois (Couillard & Woodward 1999; Mascaro & Sperber 2009; Jaswal *et al.* 2010).

Enfin, les tout jeunes enfants produisent souvent des énoncés qui pourraient bien avoir pour fonction de tromper, mais qui sont trop peu vraisemblables pour cela. On a vu que les adultes ont du mal à détecter les mensonges des enfants de trois ans en lisant dans leurs yeux – en observant leurs expressions faciales. Le contenu de ce que disent ces enfants, en revanche, les trahit bien souvent. Prenons un cas cité par Jill G. et Peter A. de Villiers (1978 : 164-165). Ils décrivent un enfant de trois ans

qui a cassé une lampe. Il se précipite vers sa mère dès qu'elle entre dans la pièce en disant : « Je n'ai pas cassé la lampe. » La mère ne savait pas que la lampe était cassée : l'enfant s'est bien sûr désigné comme le coupable. Autre exemple : Newton et ses collègues rapportent l'histoire d'un enfant qui vient de faire croire à sa tante que son père est à l'étage. On entend alors la voix du père dans la pièce voisine. Réaction du menteur novice : « Mon autre papa est en haut ! » (Newton, Reddy & Bull 2000).

Dans la tâche de la tentation, où il s'agit pour eux de nier avoir transgressé un interdit, les tout jeunes enfants s'emmêlent rapidement dans leurs mensonges. S'ils sont capables de nier leur transgression à bon escient, ils échouent lamentablement dès que l'expérimentateur leur pose des questions supplémentaires (Talwar & Lee 2002a).

Des enfants aveugles aux croyances d'autrui ?

On a cru pendant un certain temps avoir une bonne explication de ces difficultés. L'argument ressemblait à ceci : avant quatre ans, les enfants ne pourraient pas vouloir amener quelqu'un à croire quelque chose de faux. Pourquoi? Parce qu'ils seraient incapables de comprendre ce qu'est avoir une croyance fausse.

Il y a quelques années encore, les psychologues du développement étaient presque unanimes pour dire qu'avant l'âge de quatre ou cinq ans environ, les enfants sont incapables d'attribuer des croyances fausses à autrui. Cette idée a toujours cours. Elle doit une bonne partie de son crédit aux tâches dites de « fausse croyance » classiques, dont la plus célèbre est peut-être la tâche de Sally et Anne (voir par exemple Baron-Cohen, Leslie & Frith 1985; Dennett 1978; Wimmer & Perner 1983). Une poupée, Sally, place une balle dans

une corbeille. Sur ce, elle s'en va. Durant son absence, une deuxième poupée, Anne, déplace la balle dans un panier. Sally revient, avec l'intention de récupérer sa balle. Mais elle ne sait pas que la balle a été déplacée. On demande alors au participant de dire où Sally ira chercher la balle. Les enfants peuvent répondre à cette question de deux manières. Soit en prédisant que Sally ira chercher la balle là où elle est réellement (dans le panier), soit en prédisant qu'elle ira chercher la balle là où elle croit qu'elle se trouve (dans la corbeille). Interrogés dans ce type de tâche, les enfants de trois ans disent en majorité que Sally ira chercher la balle là où elle se trouve. Les enfants plus âgés (cinq ans) ont tendance à dire que Sally ira chercher la balle où elle croit qu'elle se trouve. Ce résultat est robuste ; il a été répliqué dans un certain nombre de pays différents (Wellman, Cross & Watson 2001).

Si dans ce scénario simple, les enfants de trois ans semblent incapables de comprendre que Sally nourrit une croyance fautive au sujet de l'emplacement de la balle, c'est, selon l'interprétation classique de la tâche, parce que la notion de croyance fautive leur échappe. Partant de là, on voit mal comment ces enfants pourraient concevoir quelque chose comme l'intention d'induire une croyance fautive chez quelqu'un. Selon cette hypothèse, les petits humains deviendraient donc d'authentiques *Homo fabulator* vers l'âge de quatre ans, en devenant capables de se représenter les croyances d'autrui comme fautes.

Cette hypothèse séduisante souffre malheureusement de deux failles. D'abord, comme on l'a vu précédemment, les capacités de tromperie des jeunes enfants semblent inclure des aptitudes à manipuler l'attention d'autrui et à communiquer délibérément des informations fautes.

Ensuite, il est de mieux en mieux admis que la capacité à attribuer des croyances (fautes) à autrui se développe beaucoup plus tôt que l'échec des enfants de trois ans à la tâche de Sally et Anne ne le laissait penser.

Les ingrédients du savoir-mentir

Se représenter les croyances d'autrui

De nombreux résultats expérimentaux récents indiquent que les jeunes enfants auraient des capacités à attribuer des croyances très tôt. La plupart de ces tâches ont la même structure que la tâche de Sally et Anne (on évalue si les enfants peuvent prédire le comportement d'une personne sur la base de sa croyance fautive). Mais elles utilisent des méthodologies qui limitent au maximum l'utilisation du langage, afin de faciliter l'estimation des compétences des jeunes enfants. Une étude réalisée par Song, Onishi, Baillargeon et Fisher (2008) suggère que les jeunes enfants s'attendent à ce que la communication modifie les croyances d'autrui. Cette étude utilise une méthode de « violation d'attente », qui suppose que les enfants regardent une scénette plus longtemps lorsqu'elle les surprend que lorsqu'elle est conforme à leurs attentes. Dans cette expérience, les enfants de dix-huit mois voient une première actrice jouer avec une balle, la placer dans une boîte, et quitter la scène. Puis une deuxième actrice prend la balle dans la boîte, et la déplace dans une tasse. Après quoi la première actrice revient. Pour la moitié des enfants, la deuxième actrice n'informe pas la première du changement de localisation de l'objet. Elle se contente de dire : « J'aime la tasse ! » (condition non informative). Dans ce cas, les enfants regardent plus longtemps la scène lorsque la première actrice attrape la tasse, plutôt que la boîte. Tout se passe comme si les enfants s'attendaient à ce que l'actrice aille

chercher la balle là où elle croit qu'elle est placée, mais pas là où elle est réellement. Pour l'autre moitié des enfants, la deuxième actrice informe la première de l'emplacement de la balle lorsqu'elle revient en disant : « La balle est dans la tasse » (condition informative). Dans ce cas, les enfants regardent plus longtemps la scène lorsque la première actrice attrape la boîte, plutôt que la tasse. Il semble que les enfants comprennent que la deuxième actrice a modifié les croyances de la première, qui devrait par conséquent aller chercher la balle là où elle se trouve réellement.

Cette expérience soutient l'idée que les jeunes enfants ont des capacités précoces à se représenter les croyances d'autrui. Ces conclusions s'appuient sur un nombre croissant de travaux (pour une revue, voir Baillargeon, Scott & He 2010). Mais pourquoi les tout jeunes enfants réussissent-ils à passer ces tâches, alors qu'ils échouent sur les tâches de fautive croyance standard, comme la tâche de Sally et Anne ? Nous reviendrons sur cette question en temps voulu.

Dire le faux

La capacité à se représenter les effets de la communication sur les croyances ne suffit pas, à elle seule, pour mentir. Encore faut-il être capable de communiquer des choses fautes. Cela semble être à la portée des tout jeunes enfants. Ils peuvent comprendre très tôt que ce qu'on dit ne correspond pas toujours à la réalité. Les enfants de deux ans utilisent assez fréquemment une forme de « blague » qui consiste à dire des choses fautes, comme dans l'anecdote suivante :

L'enfant est assis à la table avec sa tasse de lait. Il regarde l'observateur, et pointe vers la tasse. L'enfant à l'observateur : « Bière ! (il rit). Bière non ! » (Dunn 1991 : 161.)

On est en droit de penser que lorsqu'il fait cette plaisanterie, l'enfant comprend le décalage entre ce qu'il dit et la réalité. Il n'est pas impensable que l'apparition de ce type de blagues, dans lesquelles les enfants utilisent des noms inappropriés pour désigner des objets familiers, coïncide avec la découverte du fait que les énoncés ne sont pas toujours vrais. Autour de deux ans, les enfants peuvent en effet évaluer la vérité ou la fausseté d'un énoncé. Cette maîtrise se manifeste notamment par leur usage de la négation pour contredire les énoncés qui leur semblent inexacts (Bloom 1970), ou par leur capacité à se prononcer sur la correspondance entre un énoncé et la réalité (Pea 1982).

Agir sur les croyances en communiquant

Dès lors que les capacités à dire le faux et à se représenter les croyances d'autrui sont en place, il ne manque plus guère aux enfants que de pouvoir les combiner pour savoir mentir. L'un d'entre nous a testé le développement de cette capacité à manipuler les croyances d'autrui en lui communiquant des informations fausses (Mascaro à paraître).

Les enfants jouent à un jeu : une peluche essaie de découvrir dans quelle boîte est cachée une pièce. Il s'agit de lui faire croire que la pièce est dans une boîte plutôt que dans une autre. En l'absence de la peluche, l'expérimentateur suggère à l'enfant de dissimuler la pièce dans sa main, au lieu de la laisser dans la boîte dans laquelle elle devait être cachée. Lorsque la peluche revient et demande dans quelle boîte est la pièce, les enfants de trois ans parviennent à désigner la bonne boîte ; et ils peuvent indiquer dans quelle boîte la peluche pensera que la pièce se trouve. Les enfants de trois ans peuvent donc se servir de leurs capacités communicatives avec

l'intention de faire croire quelque chose de faux.

Cela dit, leur comportement dans ce type de tâche est bien différent de celui des adultes. Ils parviennent à choisir le mensonge qui correspond à leurs objectifs stratégiques lorsqu'ils sont forcés de choisir entre deux mensonges (désigner l'une ou l'autre des boîtes pour indiquer la pièce, quand les deux boîtes sont vides). Mais ils échouent dès qu'on leur donne la possibilité de dire la vérité. Si la pièce est placée dans une des deux boîtes, les enfants de trois ans deviennent des indicateurs honnêtes : ils indiquent à la peluche où se trouve réellement la pièce. Pourquoi privilégient-ils l'honnêteté alors qu'ils ont toutes les capacités nécessaires pour mentir ? C'est ce que nous allons maintenant tenter de comprendre.

Savoir mentir sans savoir quand ni pourquoi mentir

Les enfants de moins de trois ans sont des menteurs déroutants. Aucune des compétences de base nécessaires pour mentir ne semble leur faire défaut. Ils savent persuader et dire le faux ; ils comprennent la différence entre le faux et le vrai, et savent ce que c'est qu'avoir une croyance fautive. Ils ont toutes les cartes en main, mais manquent du sens tactique pour savoir quand et comment les jouer. Leur perception de l'opportunité du mensonge est limitée aux quelques situations que nous rapportent des témoignages anecdotiques : il s'agit souvent de situations où la tromperie se présente clairement comme la meilleure issue.

Tout ceci est moins paradoxal qu'on ne pourrait le croire. D'autres actions dépendent de capacités simples que chacun maîtrise, mais qui sont pourtant difficiles à utiliser ensemble, et stratégiquement. Les

capacités cognitives nécessaires pour voler quelque chose, par exemple, sont assez banales : savoir éviter ou détourner l'attention d'autrui, se faire furtif, calculer la distance nécessaire pour ne pas être rattrapé, etc. Mais le plus difficile est d'utiliser ces talents à bon escient, et pour cela, d'avoir appris à percevoir les occasions propices au vol – en comparant les coûts et les bénéfices qui leur sont associés. Les experts en vol (les voleurs aussi bien que ceux qui luttent contre eux) diffèrent des novices par leurs capacités techniques, mais peut-être davantage encore par leurs capacités stratégiques. Les occasions de vol et leurs conséquences leur sautent aux yeux, de même que les joueurs d'échecs voient les possibilités de coups en regardant un échiquier. Les novices sont généralement tous capables de voler quelque chose s'ils y sont contraints (ou si l'occasion est vraiment trop belle). Mais au-delà des situations les plus saillantes, les risques et les opportunités du vol ne sont pas présents à leur esprit. Les experts du vol, eux, savent quand voler et pourquoi.

Selon nous, il est possible qu'un sens stratégique de ce genre fasse défaut aux jeunes enfants. Ils savent mentir à l'occasion, mais l'opportunité du mensonge, et plus généralement de la tromperie, leur échappe dans bien des cas où nous ne verrions qu'elle. Le jeu de cache-cache en fournit un bon exemple.

Ce qui se cache derrière le jeu de cache-cache

Il est difficile de savoir exactement ce que les jeunes enfants comprennent du jeu de cache-cache. L'exemple suivant est tiré du livre de Josef Perner (1991), *Understanding the Representational Mind*. L'auteur y décrit comment son fils Théo joue à cache-cache :

Heinz se cache dans le garde-manger. Après l'avoir cherché pendant quelque temps, Théo le trouve. Heinz lui demande : « Comment savais-tu que j'étais là-dedans ? » Ce à quoi Théo répond : « Parce que j'ai ouvert la porte. » Puis c'est au tour de Théo de se cacher.

Il se « cache » dans le garde-manger, sous le nez de Heinz (!). Heinz rentre dans son jeu. Il l'appelle : « Où es-tu ? » Théo rit, et répond : « Dans le garde-manger. » (Perner 1991 : 153.)

Tout se passe comme si l'enfant n'avait pas pris conscience du but du jeu : se cacher. Il utilise la même cachette que son adversaire, il se cache sous ses yeux et lui dit carrément où il est caché. Ce phénomène a été examiné de manière plus systématique par Joan Peskin et Vittoria Ardino (2003) : à quatre et cinq ans, les enfants étudiés n'ont pas de difficulté avec le jeu de cache-cache; à trois ans, en revanche, ils disent où ils vont se cacher, se cachent avant que le loup ne se soit retourné, et ne restent pas cachés. Lorsqu'ils prennent le rôle du loup, ils sont nombreux à dire à l'expérimentateur où se cacher, ou bien à compter les yeux ouverts, et sans se retourner, en regardant l'expérimentateur se cacher. Ce phénomène est d'autant plus frappant que les enfants de trois ans peuvent décrire sans difficulté les deux rôles distincts que le jeu implique (« Quelqu'un se cache, quelqu'un compte ») quand les expérimentateurs leur demandent d'expliquer « comment on joue à cache-cache ».

Ces réactions suggèrent que, tout en prenant plaisir au jeu, les enfants de trois ans n'en saisissent pas le ressort : la tromperie. La réaction amusée des adultes face à l'incompréhension des jeunes enfants nous dit quant à elle autre chose, sur la psychologie adulte.



Ces enfants ont l'âge d'apprécier les actes de tromperie qui sont au centre du jeu de cache-cache. Avant quatre ans, c'est bien plus difficile. (photo Corbis)

Du point de vue des adultes et des enfants plus âgés, il est surprenant qu'on puisse interpréter le jeu de cache-cache autrement que comme un jeu où le but est de tromper. Il semble qu'au-delà de l'âge de quatre ans, l'excitation de la tromperie nous intéresse tellement qu'elle nous fait oublier un autre attrait, celui qui plaît aux enfants de trois ans et moins. Quel est cet élément qui assure le succès du cache-cache auprès des enfants qui ne savent pas ce que c'est que se cacher ? Que cache le jeu de cache-cache ?

On peut trouver un début de réponse dans une tâche développée par Melis, Call et Tomasello (2006). Dans cette tâche, les jeunes enfants sont moins habiles à se dissimuler que des chimpanzés adultes. Ceux-ci

doivent aller chercher un morceau de nourriture qui est placé près d'un expérimentateur. Ce dernier ne les laisse pas faire. Les chimpanzés préfèrent donc aller chercher la nourriture en empruntant un chemin sur lequel l'expérimentateur ne les voit pas, plutôt qu'un chemin où il les voit. Que font des enfants de trois ans dans une tâche similaire ?

Les enfants étaient censés jouer à un jeu dans lequel ils entraient en compétition avec un adulte, en dissimulant leur approche pour obtenir un objet que l'enfant et l'adulte voulaient tous les deux. Mais en fait, les enfants ne semblaient pas comprendre le but du jeu, et paraissaient prendre



Les situations de tromperie comme celles-ci sont mal comprises par les enfants de moins de quatre ans. *Le Petit Chaperon rouge* de Perrault, illustré par Gustave Doré, 1862. (bibl. du musée des Arts décoratifs, photo Charmet / Bridgeman Art Library)

du plaisir à ce que l'expérimentateur les découvre lorsqu'ils s'approchaient de lui, et leur prenne l'objet [voir LaFreniere 1988 pour des phénomènes similaires]. Certains enfants insistaient pour changer les règles, échangeant leur rôle avec celui de l'expérimentateur, ou alternant qui recevait l'objet. Pour ces enfants, le but du jeu n'était donc pas d'obtenir l'objet en trompant l'adulte, mais plutôt de s'engager dans une interaction positive, ludique, avec l'adulte. (Melis, Call & Tomasello 2010 : 8-9.)

Comment expliquer les difficultés de ces enfants? Seraient-ils incapables de dissimuler des informations? Cela est peu plausible. On peut obtenir des performances bien supérieures dans un contexte sensiblement identique, à condition que l'enfant croie qu'il transgresse un interdit (plutôt qu'il participe à un jeu). C'est ce que montre une autre expérience d'Alicia Melis et de ses collègues, où les enfants désobéissent davantage à l'expérimentatrice (qui leur a interdit d'ouvrir une boîte-surprise) lorsqu'elle ne les regarde pas que lorsqu'elle les regarde (*ibid.*).

Bien qu'elles soient à première vue analogues, les situations de jeu et les situations de transgression ne testent pas exactement les mêmes capacités. Les deux situations ne diffèrent pas de manière claire en termes de complexité linguistique ou de difficulté d'exécution. Cependant, dans la situation de jeu, les enfants doivent non seulement utiliser leurs capacités de tromperie, mais aussi comprendre que le but du jeu est de tromper, et y trouver un intérêt. La comparaison de ces deux situations montre qu'entre trois et cinq ans, les enfants se mettent à comprendre que le mensonge et la tromperie sont intéressants, pour eux et pour leurs partenaires de jeu. Ils commencent à se rendre compte que le mensonge fait l'objet d'un intérêt partagé.

Qu'en est-il des plus jeunes? Pour eux, le plaisir de la tâche n'a rien à voir avec la tromperie. Ce qui les amuse, c'est – nous disent Melis et ses collègues – « être découvert par l'expérimentateur en train de s'approcher ». Ceux qui ont déjà joué à cache-cache ou au loup avec de jeunes enfants connaissent peut-être ce phénomène : les joueurs semblent rechercher avant tout l'excitation du contact avec le trouveur. C'est peut-être pour cela que ce jeu est si populaire auprès d'enfants

qui ne peuvent pas le comprendre. Derrière le cache-cache des moins de quatre ans se cache un tout autre jeu – qu'on pourrait appeler «trouve-trouve». C'est à ce jeu qu'on joue lorsque, après avoir compté jusqu'à dix, on court vers un enfant qui n'avait même pas pris la peine de faire semblant de trouver une cachette et qui, ravi d'avoir été «trouvé», s'engage dans une course-poursuite. C'est encore à trouve-trouve qu'on joue lorsqu'on révèle brusquement un visage qu'on a caché derrière ses mains (comme dans *peek-a-boo*). Tous ces jeux impliquent une asymétrie d'information entre joueurs, due à une dissimulation; mais ce n'est pas forcément ce qui les rend attrayants chez les plus jeunes. Le plaisir qu'on y trouve pourrait tenir davantage au rétablissement brusque d'un contact qui a été coupé. Selon nous, le succès de ces jeux tient à des raisons fondamentalement différentes selon les publics : leur popularité auprès des enfants de trois ans et moins résulte en quelque sorte d'un malentendu.

Nous appliquerions d'ailleurs volontiers cette idée aux spectacles ou aux contes dans lesquels un personnage se fait attraper par un personnage caché. Du point de vue adulte, l'attrait du *Petit Chaperon rouge* doit beaucoup au fait que le loup se déguise en mère-grand pour tromper la fillette. Pour les enfants de moins de quatre ans, il en va tout autrement. Dans une étude de Joan Peskin (1996), on interroge des enfants de trois ans sur une série d'histoires où un méchant (par exemple un goblin) se déguise en gentil (par exemple un petit garçon) dans le but de jouer un mauvais tour à quelqu'un. Si on leur pose la question, les enfants de trois ans sont capables de dire qui le personnage méchant «fait semblant» d'être. En revanche, le fait que le déguisement du personnage



Les spectacles de Guignol sont presque toujours basés sur des asymétries d'information : une marionnette partage avec les spectateurs une information que l'autre marionnette ignore. *Guignol*, début xx^e siècle. (photo Selva / Leemage)

ait pour fonction de tromper une victime ne leur semble pas être un élément central de l'histoire. Ils ont tendance à dire que les autres personnages de l'histoire – qui sont les victimes de la tromperie – y verront clair et sauront qui est réellement le personnage déguisé. Et si on leur demande de prédire, par exemple, les actions du méchant gobelin déguisé en gentil garçon, ils prédiront des actions gentilles. Ce n'est qu'à partir de quatre ans que la tromperie frappe les enfants comme un aspect saillant de ces histoires.

Les enfants apprennent-ils quelque chose sur la tromperie par le biais de ces pratiques? Certainement, mais à condition qu'ils sachent déjà un certain nombre de choses sur le mensonge et la dissimulation. Sans cela, ils peuvent passer des centaines d'heures, occupés de jeux et d'histoires de tromperie, sans s'intéresser le moins du monde à la tromperie. Comme il arrive parfois, ces pratiques culturelles sont réinterprétées si radicalement que leur élément le plus central disparaît – et ce à l'insu de la plupart des adultes. La transmission du savoir-mentir ne peut toucher que des esprits préparés.

Le développement d'un sens de la tromperie autour de quatre ans

Pour comprendre le développement du mensonge, il est donc intéressant de mettre entre parenthèses la recherche de la capacité à mentir. La simple aptitude à mentir à l'occasion, comme la capacité de voler, est relativement banale. Ce qui l'est moins, c'est la perception immédiate et naturelle des enjeux, des bénéfices et des risques de la tromperie que l'on trouve chez la plupart des adultes.

On peut situer autour de l'âge de quatre ans l'apparition de ce sens de la tromperie. À cet âge, on l'a vu,

les enfants commencent à jouer à cache-cache comme des grands, à mentir à un compétiteur qui cherche un objet en même temps qu'eux, et à comprendre les histoires où un personnage méchant se déguise pour duper son monde. À partir de quatre ans, les enfants se montrent capables d'ignorer le témoignage d'un informateur qu'on leur a décrit comme menteur. C'est aussi l'âge auquel la majorité des parents rapportent les premiers mensonges de leurs enfants (Newton 1994, cité par Newton, Reddy & Bull 2000; Stouthamer-Loeber 1991).

L'émergence du sens de la tromperie pourrait éclairer le problème que nous avons remis à plus tard à l'issue de notre discussion de la tâche de fausse croyance : pourquoi les enfants de trois ans échouent-ils aux tâches de fausse croyance standard, comme l'expérience de Sally et Anne, alors qu'ils semblent parfaitement capables, selon plusieurs études, de se représenter les croyances d'autrui?

Dans la plupart des versions de l'histoire de Sally et Anne, rien ne nous dit qu'Anne ait l'intention d'induire Sally en erreur en déplaçant sa balle. Mais pour nous (et pour les enfants de plus de quatre ans), cette interprétation de l'histoire est de loin la plus marquante : nous imaginons naturellement qu'Anne a fait une farce dont la pauvre Sally sera la dupe. Pourquoi cette interprétation nous vient-elle si spontanément? Pourquoi l'histoire de Sally et Anne nous semble-t-elle tellement moins intéressante sans elle? C'est bien sûr notre sens de la tromperie qui s'exprime. Ce phénomène ne semble pas se limiter à un seul contexte culturel. Maurice Bloch (2008) rapporte comment les Zafimaniry de Madagascar commentent une variante de la tâche de Sally et Anne dont on leur a fait la démonstration :

Dans les discussions qui suivirent l'observation de la tâche de fausse croyance, le social fut décrit comme un domaine dangereux et excitant. Il implique de vivre parmi des individus qui tout comme vous, cherchent à réaliser leurs buts propres par des moyens justes ou déloyaux, et utilisent par conséquent tous les outils à disposition des locuteurs adultes. Cela rend la vie quotidienne risquée, car elle implique d'être parmi des gens dotés, et faisant un usage constant, d'une capacité à mentir. (Bloch 2008 : s25.)

Pour les Zafimaniry, la tâche de Sally et Anne apparaît de manière presque évidente comme une illustration de l'importance sociale de la tromperie et du mensonge. Mais avant trois ans, cette interprétation n'a rien d'intuitif.

Or il se trouve qu'il est un peu plus facile de prédire le comportement de Sally lorsqu'on adhère au scénario où Anne est une méchante farceuse. En effet, si on imagine que l'action d'Anne a seulement pour fin de déplacer la balle, c'est l'emplacement réel de la balle que l'on garde en tête lorsqu'on s'en représente les conséquences. Si au contraire on se représente l'acte d'Anne comme une manœuvre visant à tromper, c'est l'erreur de Sally qu'on gardera en tête, car c'est la conséquence saillante de cette action-là. Ces deux façons de comprendre l'histoire suggèrent deux réponses différentes à la question « Où Sally ira-t-elle chercher sa balle ? ». Dans la première hypothèse, c'est la conséquence matérielle de l'action d'Anne qui vient à l'esprit (donc l'emplacement réel de la balle); dans la seconde, c'est l'erreur de Sally (l'endroit où elle croit à tort que la balle se trouve encore). De fait, les enfants de trois ans résolvent un peu

mieux les tâches de fausse croyance standard lorsqu'on attire leur attention sur la première façon de comprendre cette histoire, en insistant sur le caractère trompeur du personnage qui déplace la balle (Wellman, Cross & Watson 2001). Il semble donc que les plus jeunes enfants aient besoin d'aide pour comprendre que l'enjeu de l'histoire n'est pas de parler du déplacement d'un objet, mais d'un acte de tromperie et de la croyance fausse qui en résulte.

Grandir dans un monde de menteurs

Avant trois ans, les enfants développent des capacités à mentir en même temps qu'ils développent leurs capacités à communiquer. Mais – et c'est tout à fait remarquable si on considère qu'ils savent déjà bien communiquer et agir sur les croyances d'autrui –, ils n'utilisent cette capacité pour tromper que dans des situations relativement rares. Autour de quatre ans, les enfants développent un rapport beaucoup plus systématique au mensonge. À partir de ce moment, le mensonge devient une composante incontournable de leur vie sociale. Les opportunités de tromperie se font plus évidentes. C'est aussi à cet âge qu'ils deviennent beaucoup plus vigilants face à la possibilité d'être trompés (Mascaro & Sperber 2009). Le mensonge est perçu comme une chose intéressante, pour eux et pour leurs camarades de jeu. Avec le développement de cet intérêt social, vient la possibilité de s'exercer à tromper de manière délibérée – et peut-être de développer des théories explicites du mensonge.

À quatre ans, un intérêt nouveau pour les situations de tromperie pousse donc les enfants à explorer des situations sociales devenues bien plus pertinentes qu'avant. Dans les sociétés d'où proviennent les enfants



À la lettre H, cet alphabet d'enfant reproduit une citation du maréchal Pétain : « Je hais les mensonges qui vous ont fait tant de mal. » La suite du discours est connue : « La terre, elle, ne ment pas... » (dessin F. Touzet, extrait de *Mon alphabet*, Centre d'information et de renseignements de l'État français sous le régime de Vichy, vers 1942 ; photo Duvallon / Leemage)

étudiés par la littérature expérimentale, l'âge de l'émergence du sens de la tromperie, autour de quatre ans, coïncide avec un passage graduel d'un monde social composé essentiellement des adultes qui s'occupent d'eux, à une vie sociale plus incertaine, faite de relations de pair à pair.

Deux choses intéressantes distinguent la société des pairs de celle des gardiens adultes. D'abord,

les adultes ont toutes sortes de raisons d'être plus bienveillants que les pairs ; ensuite, les pairs sont plus nombreux et plus divers que les gardiens adultes : on peut sélectionner ses camarades de jeu plus facilement que ses gardiens (on ne choisit pas sa famille, mais on peut choisir ses amis). Dans le monde social des pairs, la malveillance est plus probable. Il est en outre plus utile de la détecter (car les pairs

malveillants sont relativement faciles à fuir) et moins dommageable de la commettre (pour la même raison : les amis trompés sont plus faciles à éviter que des parents). Tout ceci pourrait favoriser l'émergence du sens de la tromperie. On peut trouver une confirmation partielle de cette conjecture dans le fait que les enfants qui ont des grands frères ou des grandes sœurs montrent de meilleurs résultats dans des tâches qui sollicitent le sens de la tromperie, telle la tâche de Sally et Anne (Perner, Ruffman & Leekam 1994).

En cherchant à comprendre la naissance d'une faculté mentale, nous avons rencontré l'émergence d'une motivation stratégique. Davantage qu'une capacité cognitive, le mensonge est un art social : il est naturel qu'il s'éveille et s'exerce dans des situations où la tromperie sous toutes ses formes est une possibilité saillante – des situations que l'on rencontre un jour ou l'autre lorsqu'on grandit dans un monde de menteurs. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACKERMAN RAQUEL, 1990

« Deception among the southcentral Quetchua », manuscrit inédit.

BAILLARGEON RENÉE,

SCOTT ROSE M. & ZIJING HE, 2010

« False-belief understanding in infants », *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 14, n° 3, pp. 110-118. Disponible en ligne, <http://download.cell.com/trends/cognitive-sciences/pdf/PIIS1364661309002885.pdf?intermediate=true> [consulté en avril 2011].

BARON-COHEN SIMON, 1992

« Out of sight or out of mind? Another look at deception in autism », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 33, n° 7, pp. 1141-1155.

BARON-COHEN SIMON,

LESLIE ALAN M. & UTAH FRITH, 1985

« Does the autistic child have a "theory of mind" », *Cognition*, vol. 21, n° 1, pp. 37-46.

BARNES JOHN ARUNDEL, 1994

A Pack of Lies. Towards a Sociology of Lying, Cambridge (Massachusetts), Cambridge University Press, coll. « Themes in the social sciences ».

BATES ELIZABETH, 1976

Language and Context. The Acquisition of Pragmatics, New York, The Academic Press, coll. « Language, thought, and culture: advances in the study of cognition ».

BLOCH MAURICE, 2008

« Truth and sight: generalizing without universalizing », *Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 14, suppl. n° 1, pp. 522-532.

BLOOM LOIS MASKET, 1970

Language Development. Form and Function in Emerging Grammars, Cambridge (Massachusetts), MIT Press.

COLE PAMELA M., 1986

« Children's spontaneous control of facial expression », *Child Development*, vol. 57, n° 6, pp. 1309-1321.

COUILLARD NICOLE L.

& AMANDA L. WOODWARD, 1999

« Children's comprehension of deceptive points », *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 17, n° 4, pp. 515-521.

DENNETT DANIEL C., 1978

« Beliefs about beliefs », *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 1, pp. 568-570.

DEVRIES RETHA, 1970

« The development of role-taking as reflected by behavior of bright, average, and retarded children in a social guessing game », *Child Development*, vol. 41, n° 3, pp. 759-770.

DUNN JUDY, 1991 [1988]

The Beginnings of Social Understanding, Hoboken (New Jersey), Wiley-Blackwell.

GRATCH GERALD, 1964

« Response alternation in children. A developmental study of orientations to uncertainty », *Vita Humana*, vol. 7, n° 1, pp. 49-60.

JASWAL VIKRAM K., CROFT CARINGTON,

SETIA ALISON & CAITLIN A. COLE, 2010

« Young children have a specific, highly robust bias to trust testimony », *Psychological Science*, vol. 21, n°10, pp. 1541-1547.

KOSZTOLÁNYI DEZSŐ, 1994 [1985]

Le Traducteur cleptomane. Et autres histoires, Paris, Viviane Hamy.

LAFRENIERE PETER J., 1988

« The ontogeny of tactical deception in humans », in Richard W. Byrne & Andrew Whiten (dir.), *Machiavellian Intelligence. Social Expertise and the Evolution of Intellect in Monkeys, Apes, and Humans*, Oxford, Clarendon Press, pp. 238-252.

LEWIS MICHAEL, STANGER CATHERINE

& MARGARET W. SULLIVAN, 1989

« Deception in 3-year-olds », *Developmental Psychology*, vol. 25, n° 3, pp. 439-443. Disponible en ligne, <http://www.ecu.edu/cs-cas/psyc/upload/Lewis-Stanger-Sullivan-1989.pdf> [consulté en avril 2011].

MASCARO OLIVIER, à paraître

Dissimulation, Communication and Lies.

MASCARO OLIVIER & DAN SPERBER, 2009

« The moral, epistemic, and mindreading components of children's vigilance towards deception », *Cognition*, vol. 112, n° 3, pp. 367-380.

MELIS ALICIA P., CALL JOSEP

& MICHAEL TOMASELLO, 2006

« Chimpanzees (Pan troglodytes) conceal visual and auditory information from others », *Journal of Comparative Psychology*, vol. 120, n° 2, pp. 154-162.

MELIS ALICIA P., CALL JOSEP

& MICHAEL TOMASELLO, 2010

« 36-month-olds conceal visual and auditory information from others », *Developmental Science*, vol. 13, n° 3, pp. 479-489. Disponible en ligne, http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/Publications_2010_PDF/Melis_Call_Tomasello_2010.pdf [consulté en avril 2011].

NEWTON PAUL, 1994

« An investigation into the cognitive prerequisites for deception », thèse soutenue à l'université de Portsmouth.

NEWTON PAUL, REDDY VASUDEVI

& RAY BULL, 2000

« Children's everyday deception and performance on false-belief tasks », *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 18, n° 2, pp. 297-317.

- OCHS ELINOR**, 1987
Culture and Language Development. Language Acquisition and language socialization in a Samoan Village, Cambridge (Massachusetts), Cambridge University Press, coll. « Studies in the social and cultural foundations of language ».
- OSWALD DONALD P. & THOMAS H. OLLENDICK**, 1989
« Role taking and social competence in autism and mental retardation », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 19, n° 1, pp. 119-127.
- PEA ROY**, 1982
« Origins of verbal logic. Spontaneous denials by two- and three-year-olds », *Journal of Child Language*, vol. 9, n° 3, pp. 597-626.
- PERNER JOSEF**, 1991
Understanding the Representational Mind, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, coll. « Learning, Development, and conceptual change ».
- PERNER JOSEF, RUFFMAN TED & SUSAN R. LEEKAM**, 1994
« Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs », *Child Development*, vol. 65, n° 4, pp. 1228-1238.
- PESKIN JOAN**, 1996
« Guise and guile. Children's understanding of narratives in which the purpose of pretense is deception », *Child Development*, vol. 67, n° 4, pp. 1735-1751.
- PESKIN JOAN & VITTORIA ARDINO**, 2003
« Representing the mental world in children's social behavior. Playing hide-and-seek and keeping a secret », *Social Development*, vol. 12, n° 4, pp. 496-512.
- POLAK ALAN & PAUL L. HARRIS**, 1999
« Deception by young children following noncompliance », *Developmental Psychology*, vol. 35, n° 2, pp. 561-568.
- REDDY VASUDEVU**, 2007
« Getting back to the rough ground: deception and 'social living' », *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, vol. 362, n° 1480, pp. 621-637. Disponible en ligne, <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/362/1480/621.full> [consulté en avril 2011].
- ROUSSEAU JEAN-JACQUES**, 2009 [1762]
Émile, ou De l'éducation, Paris, Flammarion, coll. « GF ».
- RUSSELL JAMES, MAUTHNER NATACHA, SHARPE SALLY & TOM TIDSWELL**, 1991
« The 'windows task' as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects », *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 9, n° 2, pp. 331-349.
- SAARNI CAROLYN**, 1984
« An observational study of children's attempt to monitor their expressive behaviour », *Child Development*, vol. 55, n° 4, pp. 1504-1513.
- SODIAN BEATE & UTAH FRITH**, 1992
« Deception and sabotage in autistic, retarded and normal children », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 33, n° 3, pp. 591-605. Disponible en ligne, http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrih/documents/Sodian%20and%20Frith,%20Deception%20and%20sabotage%20in%20autistic,%20retarded%20and%20normal%20children%20copy.pdf [consulté en avril 2011].
- SONG HYUN-JOO, ONISHI KRISTINE H., BAILLARGEON RENÉE & CYNTHIA FISHER**, 2008
« Can an agent's false belief be corrected by an appropriate communication? Psychological reasoning in 18-month-old infants », *Cognition*, vol. 109, n° 3, pp. 295-315.
- STERN CLARA & WILLIAM STERN**, 1999 [1909]
Recollection, Testimony, and Lying in Early Childhood, Washington DC, American Psychological Association, coll. « Law and public policy ».
- STOUTHAMER-LOEBER MAGDA**, 1991
« Young children's verbal misrepresentations of reality », in Ken J. Rotenberg (dir.), *Children's Interpersonal Trust. Sensitivity to Lying, Deception, and Promise Violations*, Berlin, Springer Verlag, pp. 20-42.
- SULLY JAMES**, 1993 [1896]
Studies of Childhood, Londres, Routledge / Thoemmes Press.
- SYLVÈRE ANTOINE**, 2005 [1980]
Toinou. Le cri d'un enfant auvergnat, Paris, Plon, coll. « Terre humaine ».
- TALWAR VICTORIA & KANG LEE**, 2002a
« Development of lying to conceal a transgression. Children's control of expressive behaviour during verbal deception », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 26, n° 5, pp. 436-444.
- TALWAR VICTORIA & KANG LEE**, 2002b
« Emergence of white-lie telling in children between 3 and 7 years of age », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 48, n° 2, pp. 160-181. Disponible en ligne, http://www.talwarresearch.com/files/talwar_lee_4.pdf [consulté en avril 2011].
- VILLIERS JILL G. (DE) & PETER A. DE VILLIERS**, 1978
Language Acquisition, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- WELLMAN HENRY M., CROSS DAVID & JULIANNE WATSON**, 2001
« Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief », *Child Development*, vol. 72, n° 3, pp. 655-684. Disponible en ligne, http://www.psychology.sunysb.edu/ewaters/552-04/slide%20sets/lisa_burkell/Wellman%20meta-analysis1.pdf [consulté en avril 2011].
- WILSON ANNE E., SMITH MELISSA D. & HILDY S. ROSS**, 2003
« The nature and effects of young children's lies », *Social Development*, vol. 12, n° 1, pp. 21-45.
- WIMMER HEINZ & JOSEF PERNER**, 1983
« Beliefs about beliefs. Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception », *Cognition*, vol. 13, n° 1, pp. 103-128.