

L'éveil du mensonge

Olivier Mascaro^{1,2} et Olivier Morin²

1 Cognitive Development Center, Central European University, Budapest
2 Institut Jean Nicod, Paris

Dans "La ville franche", une nouvelle de Dezsö 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 imbuvables. C'est meilleur chez vous.

A la confiserie :

Gâteaux rassis faits à la margarine et à la poudre d'œufs.

[...]

A la vitrine d'une librairie, avec leurs bandes-annonces en couleur, les nouveautés faisaient elles-mêmes leur propre article :

*Rogaton illisible... La dernière œuvre du vieil écrivain gâteaux,
pas un seul exemplaire vendu à ce jour... »*

(Kosztolányi 1994/1985 : 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 diaboline jeta à nouveau ses gants, en riant ; Il n'y avait bien sûr pas de chien... »

(Sully 1896/1993 : 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 sommaires. Les témoignages abondent où des enfants font semblant d'être autorisé à faire quelque chose, de s'être trompé alors qu'ils avaient intentionnellement transgressé un interdit, d'avoir mal, de pleurer, etc. (pour une revue, voir Reddy 2007). Celui-ci, par exemple :

« 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 (1909) (qui observaient 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 sont 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. Par exemple, 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 sur-interprètent 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 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 châtimement 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 1762/1966 : 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 (Pollack & 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 nie 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, 2002).

Les enfants de moins de trois ans peuvent donc être amenés à communiquer des informations fausses de manière relativement systématique, pour 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 qui la dissimule, incitant ainsi de manière passive les enfants à tenter de dissimuler leurs fautes (Wilson, Smith & 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 2 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 (2007). 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 à l'enfant sur l'apparence de la personne qui a été prise en photo. La plupart des enfants affirme 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 d'identifier les enfants qui mentent si on leur présente la vidéo de l'enfant lorsqu'il répond aux questions de l'expérimentateur. 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).

C'est donc très tôt que les enfants commencent 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'ils 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'occasions -- 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 (p. 6) et trois ans et demi (p. 21) -- nous sommes en tous 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 contexte 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. »

(Sylvère 2005 : 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 révèlent 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 certaines 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 4 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 les enfants 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 contient l'objet pour empêcher leur compétiteur de s'en saisir (Sodian & Frith 1993). 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 dans lesquelles les enfants doivent être vigilants à l'encontre du mensonge ne sont passées que par les enfants de 4 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, Croft, Setia & Caitlin 2010).

Enfin, les tous 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 avaient 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 DeVilliers et DeVilliers (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 (2000) 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 !* »

Dans la tâche de la tentation, où il s'agit pour eux de nier avoir transgressé un interdit, les tous 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 2002).

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 peu près 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 que c'est, pour quelqu'un, qu'avoir une croyance fausse.

Il y a quelques années encore, les psychologues du développement étaient presque unanimes pour dire qu'avant l'âge de 4 ou 5 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, Anne, place une balle dans une corbeille. Sur ce, Anne s'en va. Pendant qu'elle est partie, une deuxième poupée, Sally, déplace la balle dans un panier. Anne 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 Anne ira chercher la balle. Les enfants peuvent répondre à cette question de deux manières différentes. Soit en prédisant qu'Anne ira chercher la balle là où elle est réellement (dans le panier), soit en prédisant qu'Anne ira chercher la balle là où elle croît qu'elle se trouve (dans la boîte). Interrogés dans ce type de tâche, les enfants de trois ans disent en majorité qu'Anne ira chercher la balle là où elle se trouve. Les enfants plus âgés (5 ans) ont tendance à dire qu'Anne ira chercher la balle là 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 qu'Anne nourrit une croyance fausse au sujet de l'emplacement de la balle, c'est, selon l'interprétation classique de la tâche, parce que la notion de croyance fausse leur échappe. Partant de là, on voit mal comment ces enfants pourraient concevoir quelque chose comme l'intention d'induire une croyance fausse 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 fausses.

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 fausses. Ensuite, il est de mieux en mieux admis que la capacité à attribuer des croyances (fausses) à autrui se développe beaucoup plus tôt que l'échec des 3 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 suggèrent 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 Ann (on évalue si les enfants peuvent prédire le comportement d'une personne sur la base de sa croyance fausse). 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 18 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 actrice 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 ce 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 actrice de l'emplacement de la balle lorsqu'elle reviens 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 suggère 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 tous jeunes enfants réussissent-ils à passer ces tâches, alors qu'ils échouent sur les tâches de fausse croyance standard, comme la tâche de Sally et Ann ? 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 fausses. Cela semble être à la portée des tous jeunes enfants. Ils semblent comprendre très tôt que ce que l'on dit ne correspond pas toujours à la réalité. Les enfants de deux ans, par exemple, utilisent assez fréquemment une forme de « blague » qui consiste à dire des choses fausses, 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, 1988 : 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 dénomment de manière inappropriée 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 par exemple 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 2009).

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 utiliser 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. Les enfants de trois ans 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. Ainsi, 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 semblent manquer du sens tactique qui leur serait nécessaire 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 difficile est d'utiliser ces talents à bon escient, et pour cela, d'avoir appris à percevoir les occasions propices au vol -- avec 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, comme les joueurs d'échec qui voient les possibilités de coups en regardant un échiquier. Les novices sont généralement tous capables de voler quelque chose s'ils y sont acculés (ou même si l'occasion est vraiment trop belle). Ils peuvent se prémunir contre les possibilités de vol les plus évidentes. Mais au-delà des situations les plus saillantes, les risques et les opportunités du vol ne sont pas présentes à leur esprit. Les experts du vol, eux, savent quand voler et pourquoi.

Selon nous, il n'est pas impensable qu'un sens stratégique de ce genre fasse défaut aux jeunes enfants. Ils possèdent tous les composants qui leur sont nécessaires pour savoir mentir ; d'ailleurs ils mentent 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, *Understanding the representational mind* (1991). 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 étudié de manière plus systématique par Peskin et Ardino (2003). A 4 et 5 ans, les enfants étudiés n’ont pas de difficulté avec le jeu de cache-cache. À 3 ans, en revanche, ils disent où ils vont se cacher, se cachent avant que le loup ne se soit retourné, et ne restent pas caché. 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 difficultés les deux rôles distincts que le jeu implique (“Quelqu’un se cache, quelqu’un compte”) lorsque 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 l’enjeu -- 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. Du point de vue des adultes, et des enfants plus âgés, il est surprenant que l’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 4 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 de ‘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 du plaisir à ce que l'expérimentateur les découvre lorsqu'il s'approchait 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 2009 : 8-9)

Comment expliquer les difficultés de ces enfants ? Seraient-ils incapables de dissimuler des informations ? Cela semble 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 que de participer à un jeu). C'est ce que montre une autre expérience d'Alicia Melis et ses collègues (2009) 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.

Bien qu'elles semblent à première vue très similaires, 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. En revanche, dans la situation de jeu, les enfants doivent non seulement utiliser leurs capacités de tromperie, mais comprendre que le but du jeu est de tromper, et trouver un intérêt à cela. 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, non seulement pour eux, mais pour leurs partenaires de jeu. Ils commencent à comprendre 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, pour les plus jeunes, un tout autre jeu -- un jeu que l'on pourrait appeler le 'trouve-trouve'. C'est à ce jeu que l'on joue lorsqu'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 que l'on joue lorsque l'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 attrayant 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 », par exemple, 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 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 goblin 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'histoire de tromperie, sans s'intéresser le moins du monde à la tromperie. Comme il arrive parfois, ces pratiques culturelles sont ré-interprétées 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 4 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*. C'est à cet âge, on l'a vu, que les enfants commencent à jouer à cache-cache comme des grands, à mentir à un compétiteur qui cherche à trouver 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 les 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 que Sally ait l'intention d'induire Anne en erreur en déplaçant sa balle. Mais pour nous (et pour les enfants de plus de 4 ans), cette interprétation de l'histoire est de loin la plus saillante : nous imaginons naturellement que Sally a fait une farce dont la pauvre Anne 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 dispositions 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 Ann 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 d'Anne lorsqu'on adhère au scénario où Sally est une méchante farceuse. En effet, si l'on imagine que l'action de Sally a seulement pour fin de déplacer la balle, c'est l'emplacement réel de la balle que l'on garde en tête lorsque l'on s'en représente les conséquences. Si au contraire on se représente l'acte de Sally comme une manœuvre visant à tromper, c'est l'erreur d'Anne que l'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 Anne ira-t-elle chercher sa balle ?". Dans la première hypothèse, c'est la conséquence matérielle de l'action de Sally qui vient à l'esprit (donc l'emplacement réel de la balle) ; dans la seconde, c'est l'erreur d'Anne (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 fautive 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 l'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. C'est à partir de ce moment que le mensonge devient une composante incontournable de leur vie sociale. Les opportunités de tromperie se font plus saillantes. 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.

A 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 qu'étudie 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 celles des gardiens adultes. D'abord, les adultes ont toutes sortes de raison d'être plus bienveillants que les pairs ; ensuite, les pairs sont typiquement 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, comme 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*. Manuscript non publié.
- Baillargeon renée, Scott rose m., & zijing He, 2010. « False-belief understanding in infants », *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 14, n° 3, pp. 110–118.
- 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, pp. 37–46.
- Barnes john a., 1994. *A pack of lies: Towards a sociology of lying*, Cambridge : Massachusetts, Cambridge University Press.
- Bates elizabeth, 1976. *Language and context: the acquisition of pragmatics*, New York, the Academic Press.
- Bloch maurice, 2008. Truth and sight: generalizing without universalizing. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 14, supplément°S1, pp. S22–S32.
- Bloom lois, 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, pp. 515–521.
- Dennett daniel c. 1978. « Beliefs about beliefs », *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 1, pp. 568–570.
- DeVilliers jill & peter DeVilliers, 1978. *Language acquisition*, Cambridge : Massachusetts, Harvard University Press.
- 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*, Cambridge: Massachusetts, Harvard University Press.
- Flombaum johnathan i. & laurie r. Santos, 2005. « Rhesus monkeys attribute perceptions to others », *Current Biology*, vol. 15, n° 5, pp. 447–452.

Gratch gerald, 1964. « Response alternation in children: A developmental study of orientations to uncertainty », *Vita Humana*, vol. 32, 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, pp. 1541–1547.

Kosztolányi dezső, 1994 [1985]. *Le traducteur cleptomane et autres histoires*, Adam Péter & Maurice Regnaut (Traduction), Viviane Hamy, coll. « bis ».

LaFreniere peter j., 1988. « The ontogeny of tactical deception in humans », in Byrne, Richard W. & Whiten, Andrew (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 Sullivan, 1989. « Deception in 3-year-olds » *Developmental Psychology*, vol. 25, n° 3, pp. 439–443.

Mascaro olivier, 2009. « Dissimulation, communication and lies », manuscript en préparation.

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, 479–489.

Newton paul, 1994. *An investigation into the cognitive prerequisites for deception*. Thèse non publiée, University of 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 acquisition: Acquiring communicative competence in a Samoan village*, Cambridge: Massachusetts, Cambridge University Press.

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.

- Perner josef, Ruffman ted & susan r. Leekam, 1994. « Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs », *Child Development*, vol. 65, 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, 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 I. Harris, 1999. « Deception by young children following noncompliance », *Developmental Psychology*, vol. 35, n° 2, pp. 561–568.
- Reddy vasudevi, 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.
- Rousseau jean-jacques, 1966 [1762]. *Emile, ou de l'éducation*, Gallimard-Flammarion, Paris.
- 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, vol. 55, 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.
- Song hyun-joo, Onishi kristine h., Baillargeon renée & cinthia 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*. James Lamiell (Traduction), American Psychological Association.
- Stouthamer-Loeber magda, 1991. « Young children's verbal misrepresentations of reality », in Rotenberg, Ken (dir.), *Children's interpersonal trust: sensitivity to lying, deception, and promise violations*, Berlin, Springer, 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*, Pocket, 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.

Wellman henry m., Cross david & julanne Watson, 2001. « Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief », *Child development*, vol. 72, n° 3, pp. 655–684.

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.