
MICHAEL SIEGAL

La théorie de l'esprit par le menu

*De certaines
aptitudes cognitives
de l'enfant
en matière alimentaire*

8

On trouve un très grand nombre d'études sur le développement de la théorie de l'esprit¹ chez l'enfant. Mais la question de savoir si les jeunes enfants sont capables de percevoir chez autrui des états mentaux comme l'intentionnalité (Lewis & Mitchell, 1994) reste controversée. De nombreux auteurs ont conclu qu'il existe une sorte de « limitation conceptuelle » à la capacité qu'ont les jeunes enfants de comprendre le rapport critique entre croyances et comportement et que, naïvement, ils considèrent tout effet inattendu comme une forme de magie. A la suite de Piaget (1932-1977), en particulier, on a souvent

1. Ndlr : l'expression theory of mind est utilisée en psychologie pour désigner la manière dont un sujet se représente les états mentaux d'autrui, notamment ses intentions.

affirmé que, dans les expériences, les jeunes enfants réussissent mal dans les tests mesurant leur aptitude à distinguer le mensonge de l'erreur. Ils donnent l'impression de considérer tout énoncé faux, y compris l'erreur ou l'approximation, comme un mensonge, et ne comprennent pas qu'une authentique erreur, commise par un locuteur qui croit avoir énoncé une vérité, n'est pas un mensonge. On appelle cette propension le « réalisme lexical » (Wimmer et al., 1984, 1985).

Il se pourrait cependant que les jeunes enfants ne comprennent pas que l'expérimentateur qui les interroge poursuit un but scientifique et que ce but est de déterminer s'ils font bien la distinction entre le mensonge et l'erreur. Du fait de leur peu d'expérience dans les liens conversationnels, il est possible que, dans certains cas, les réponses qu'ils font ne reflètent pas le degré réel de leur compréhension (Siegal, 1991 a, b ; Siegal & Beattie, 1991 ; Siegal & Peterson, 1994). Supposons au contraire que leurs réponses reflètent leurs propres préoccupations du moment plutôt que les objectifs de l'expérimentateur. Dans ce cas, leur raisonnement pourrait être le suivant : si un adulte évoque la possibilité d'un mensonge à propos d'un protagoniste hypothétique, n'est-ce pas que cette information doit être utilisée dans la réponse aux questions du test ? A plus forte raison dans une situation où le dessein et la pertinence des questions ne sont pas évidents, les enfants concluent peut-être qu'un adulte ne leur poserait pas de questions sur le mensonge s'il ne pensait pas qu'un mensonge a bel et bien été proféré. Dès lors ce sous-entendu possible de mensonge pourrait devenir si puissant qu'il deviendrait presque impossible d'envisager l'autre possibilité, à savoir l'erreur, d'ailleurs non formulée dans la question explicite.

Induction

Grice (1975, p.43) donne un exemple de cette situation dans une conversation d'adulte. « Supposons que A et B parlent d'un ami commun, C, qui travaille maintenant dans une banque. A demande à B comment marche le nouveau travail de C, et B répond « Oh, très bien je crois, il aime bien ses collègues et il n'est pas encore en prison ». Cela revient à sous-entendre que A doit utiliser cette information inattendue ou insolite (« C n'est pas encore en prison ») pour juger du comportement de C. L'effet obtenu est voisin lorsque l'on évoque l'éventualité d'un mensonge dans des questions sur le comportement d'un protagoniste.

Lorsque, en apparence, les jeunes enfants échouent à faire la distinction entre mensonge et erreur, c'est peut-être qu'ils ne partagent pas le dessein scientifique des questions, n'intègrent pas leur pertinence et que leurs réponses ne reflètent que leurs préoccupations propres du moment. Supposons qu'il s'agisse de deviner l'âge de quelqu'un : il arrive que l'enfant considère une réponse fautive comme un mensonge ; il pense que l'auteur de l'estimation « n'avait qu'à savoir » et que, plus l'hypothèse est inexacte, plus elle trahit de la maladresse ou de la tromperie de sa part.

Notre recherche se situait donc dans ce contexte et avait pour but de déterminer si les jeunes enfants font la différence entre l'erreur et le mensonge lorsque les questions leur sont posées sous la forme : « La personne a-t-elle menti ou a-t-elle fait une erreur ? » au lieu de « a-t-elle menti ? » ou « a-t-elle menti ou non ? » En proposant un choix entre mensonge et erreur, on cherchait à atténuer la connotation morale très marquée du terme « mensonge » (qui peut être interprété comme supposant que la personne qui parle soupçonne qu'il y a mensonge) et on laissait aux enfants la possibilité d'indiquer qu'une déclaration inexacte n'était pas moralement répréhensible.

Contamination

Rozin (1990) souligne que, pour l'enfant, l'identification des aliments consommables en toute sécurité est une question essentielle à la survie et qu'elle doit donc être réglée à un stade précoce du développement. Il a été établi que l'enfant, dès 3 ans, est capable d'identifier une substance en apparence bonne à manger mais en réalité contaminée (Au, Sidle & Rollins, 1993 ; Siegal & Share, 1990). C'est pourquoi nous avons proposé aux enfants des situations mettant en scène des aliments qui seraient contaminés par des agents invisibles. Nous faisons la conjecture que ce domaine de connaissance leur est familier et qu'il a pour eux une très grande pertinence (nous nous conformons ainsi à la règle conversationnelle énoncée par Grice : « Soyez pertinent »). Ainsi les enfants seraient mieux à même de saisir que les questions avaient pour but d'établir comment une substance peut être considérée à tort comme bonne à manger. A la différence des recherches antérieures sur le « réalisme lexical », notre hypothèse était que, dans ce contexte, ils ne manifesteraient que très peu de signes de réalisme lexical et sauraient voir si un énoncé faux constituait un mensonge ou une erreur.

PLAN ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

L'expérimentation portait sur des enfants fréquentant des crèches, des maternelles et des jardins d'enfants situés dans les quartiers aisés de Brisbane, en Australie. Les parents des enfants avaient tous donné une autorisation écrite.

■ Dans l'expérience n° 1, l'expérimentatrice montre à chaque enfant individuellement une tranche de pain moisi et deux ours en peluche, l'un qui regarde, l'autre qui tourne le dos. « Voici une tranche de pain moisi. » dit-elle. « C'est bon à manger, ou pas bon ? » (Tous les enfants répondent « ce n'est pas bon », ce qui prouve qu'ils comprennent le contexte des questions portant sur les aliments à éviter). « On va mettre un peu de *Vegemite* [pâte à tartiner australienne] sur le moisi et comme ça, on ne le verra plus ». On pose alors aux enfants deux questions parmi quatre formulations possibles. Exemple :

1) Cet ours n'a pas vu le moisi sur le pain. Il a dit à un ami (on montre l'un des animaux en peluche) qu'il était bon à manger. Il a menti ou il a fait une erreur ?

2) Cet ours a bien vu le moisi sur le pain. Il a dit à un ami (on montre alors l'autre peluche) qu'il était bon à manger. Il a fait une erreur ou il a menti ?

On modifiait alternativement l'ordre des questions et des possibilités (erreur ou mensonge) pour tous les enfants en utilisant les trois autres formulations.

■ Le protocole de la seconde expérience est le même, à ceci près que l'on demande aussi aux enfants si chacun des ours est au courant ou non du secret. Là encore, l'expérimentatrice dit : « Cet ours n'a pas vu (ou a vu) le moisi sur le pain. Il a dit à un ami (on montre l'autre animal en peluche) qu'il était bon à manger ». Puis, à la moitié environ des enfants dans chaque groupe d'âge, on pose la question « Cet ours-ci connaît-il ou non le secret du moisi ? » A la suite de ces questions sur le secret, l'expérimentatrice rappelle ce que chaque ours a vu et conseillé à un ami, puis pose les questions sur les erreurs et les mensonges. Au reste des enfants, on pose d'abord les questions sur les erreurs et les mensonges, ensuite celles sur le « secret ». Comme dans l'expérience n° 1, on alterne l'ordre des questions et des possibilités (erreur ou mensonge) pour tous les enfants selon quatre formulations.

Dans l'expérience n° 1, beaucoup d'enfants de tous les âges répondent correctement que l'ours qui regardait

de a menti et que l'autre a commis une erreur. Les résultats sont confirmés dans l'expérience n° 2, où les enfants disent souvent également que l'ours qui a menti est secrètement informé de la présence du moisi, à la différence de l'ours qui a commis une erreur. Dans les deux expériences, si quelques enfants se trompent sur l'un des ours, très peu font preuve de « réalisme lexical » en répondant que les deux ours ont menti.

Alimentation et sécurité

Ces deux premières expériences n'avaient pas pour objet de déterminer dans quelle mesure le domaine sur lequel portent les questions joue un rôle dans les réponses données par les enfants, s'ils répondent mieux quand les questions portent sur un domaine plutôt que sur d'autres, qui ont été utilisés dans les expériences antérieures. Comme le fait remarquer Sweetser (1987), le caractère répréhensible d'une situation peut influencer les jugements sur le mensonge. Il n'était donc pas exclu que, dans notre recherche, ce soit le caractère répréhensible de l'action de mentir à un ami sur le danger de manger un aliment pouvant le rendre malade qui ait poussé les enfants à distinguer entre mensonge et erreur. Si tel était le cas, un scénario ne concernant pas la nourriture et la contamination, mais portant sur un danger perçu comme au moins égal, devrait donner le même type de distribution des résultats. C'est ce que nous avons essayé de déterminer dans l'expérience n° 3, portant sur 32 enfants de 3 ans et 32 enfants de 5 ans.

Le protocole était calqué sur celui de recherches antérieures concernant le raisonnement d'adultes sur la nourriture et la contamination (Occhipinti & Siegal, 1994, expérience n°3). Pour vérifier l'effet de la situation dans laquelle il y avait tromperie sur les jugements « mensonge ou erreur » des enfants, chacun était soumis à 4 scénarios. Comme dans les expériences 1 et 2, tous ces scénarios mettaient en scène deux ours. L'un était un observateur qui relevait une information pertinente et l'autre, parce qu'il lisait le dos tourné, ne pouvait connaître la situation réelle. Chaque ours, interrogé par un troisième, donnait la même réponse fautive dans les faits.

Les scénarios mettent en scène les quatre combinaisons thématiques suivantes :

1. Il est question de nourriture et de sécurité (N+S+),
2. Il est question de nourriture mais pas de sécurité (N+S-),

3. Il n'est pas question de nourriture mais il est bien question de sécurité (N-S+),

4. Il n'est question ni de nourriture ni de sécurité (N-S-).

■ Le scénario du pain moisi des expériences 1 et 2 est utilisé pour la situation N+S+ mais, de plus, l'expérimentatrice manipule le pain moisi avec un gros gant de jardinage tout en étalant le *Vegemite* pour insister sur la présence de l'agent contaminant.

■ La situation 2 (N+S-) met en scène un pain noir qui a été dissimulé dans un sac à pain blanc trompeur. On dit aux enfants : « Cet ours regarde ce que nous faisons. Cet autre ours est assis et lit un livre. Il ne nous voit pas et ne nous entend pas ». On poursuit ainsi : « Voici deux tranches de pain. Laquelle veux-tu manger ? (Tous les enfants sauf un choisissent le pain blanc). Lequel ne veux-tu pas manger ? (Tous les enfants sauf un choisissent le pain noir). Mettons le pain (noir) blanc dans le sac blanc (noir) pour ne plus le voir. Cet ours-là n'a pas vu quelle était la couleur du pain. Il lisait un livre et ne nous a pas vus. Il a dit à un ami que c'était du pain blanc (noir) ». Pour l'enfant qui préfère le pain noir, la supercherie est représentée par du pain blanc caché dans un sac de pain noir.

■ La situation 3 (N-S+) est représentée par une cabane où se cache un serpent. On demande d'abord aux enfants si on peut toucher les serpents ou non. (tous les enfants répondent non). On montre alors une cabane miniature (40 cm de long, 18 cm de haut, et 21 cm de large) et un serpent enroulé (95 cm de long, diamètre enroulé 12 cm), en le manipulant avec le même gant de jardinage pour rappeler le danger. Le serpent est en réalité un « serpent authentique-réaliste » qui, si l'on en croit la réaction de surprise des enfants, ne fait pas mentir son emballage, où le jouet est décrit comme « plus vrai que nature ». Le serpent est caché à l'intérieur de la cabane, derrière la porte. En utilisant les mêmes termes que pour la situation 2 (N+S-), on informe les enfants que l'ours observateur regardait, alors que l'autre ours ne regardait pas et que les deux ours ont dit à un ami qu'il pouvait entrer dans la cabane.

■ La situation 4 (N-S-) comporte une cabane fermée à clef. On dit aux enfants de vérifier si la porte de la cabane est fermée à clé ou non. Ils répondent tous que la porte n'est pas fermée à clé. L'expérimentateur ferme alors la porte à clé et on enlève la clé. On précise que l'ours observateur a

vu ce qui se passait et pas l'autre et que les deux ours ont dit à un ami que la cabane était ouverte.

Pour chaque situation, on demande aux enfants : « Est-ce un mensonge ou une erreur ? » au sujet du comportement de chaque ours. La question suivante est : « quel ours est le plus méchant, celui qui nous regardait ou celui qui ne nous regardait pas ? » Comme dans les expériences 1 et 2, on fait varier l'ordre des questions et les solutions (erreur, mensonge ou méchanceté) pour toutes les situations. Des ours différents sont utilisés pour chaque scénario.

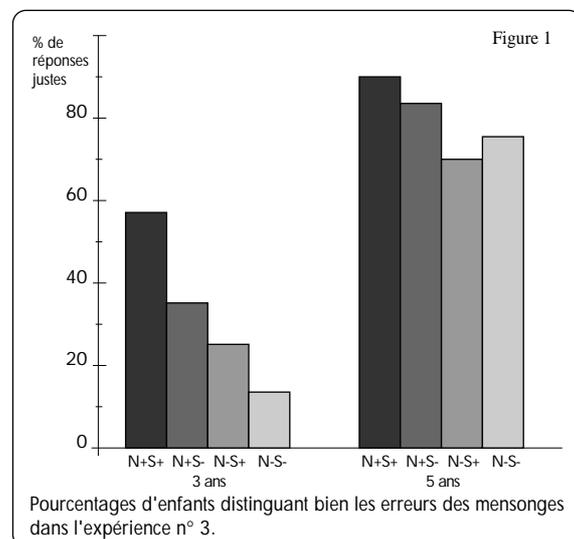
Les situations 2 (N+ S-), 3 (N-S+) et 4 (N-S-) ont été choisies, sur la base d'un travail-pilote avec les parents et les enseignants. On s'est assuré qu'elles sont suffisamment familières pour que la plupart des enfants de 3 ans saisissent ce qu'impliquent les déclarations trompeuses des ours. En outre, une fois posées les questions sur les mensonges, les erreurs et la méchanceté dans les quatre situations, nous avons évalué explicitement la connaissance qu'avaient les enfants du type de contexte évoqué dans chaque scénario en leur posant des questions : « As-tu déjà vu du pain moisi (du pain noir, des serpents, des portes fermées à clé) ? » en montrant l'objet en question. Si l'enfant répond oui, on lui demande aussi de dire s'il a vu l'objet « pas beaucoup de fois ou plein de fois ». Pour évaluer également la conscience qu'a l'enfant du danger qu'il y aurait à écouter ce que dit l'ours dans les deux situations où la sécurité est en jeu, on leur demande : « Si tu étais mordu par un serpent (si tu mangeais du pain moisi) serais-tu malade ? » A ceux qui répondent oui, on demande alors : « Serais-tu un peu malade ou très malade ? » A chaque enfant, on pose ces questions sur les quatre scénarios dans l'ordre dans lequel ceux-ci lui ont été présentés.

■ **La figure 1** montre le pourcentage d'enfants qui font correctement la différence entre les mensonges et les erreurs, et disent que l'ours qui regardait a menti tandis que l'ours qui ne regardait pas a fait une erreur. Sur les 32 enfants de 3 ans dans la situation N+S+, 18 donnent la bonne réponse aux deux questions, 10 à une seule question et 4 ne donnent aucune bonne réponse. C'est la seule situation où ce groupe d'âge fait mieux que les 25 % de bonnes réponses que, statistiquement, on peut attribuer au hasard. Comme on l'a prédit, le nombre d'enfants faisant la distinction mensonge/erreur est beaucoup plus élevé dans la situation N+S+ que dans toutes les autres. Les 5 ans font mieux partout mais même eux réussissent en général mieux dans la situation N+S+ que dans les autres. Quels que soient le grou-

pe d'âge et la situation, les enfants en grande majorité disent que l'ours observateur est le plus méchant (et pourtant dans une étude ultérieure, nous avons pu prouver que les enfants n'ont pas d'a priori avant d'apprendre que l'ours a menti).

■ Les réponses données par les enfants sont sans relation avec le fait que la situation leur paraisse familière ou dangereuse. Les enfants ont une connaissance égale du pain moisi et des serpents et considèrent la morsure d'un serpent comme aussi dangereuse que l'ingestion de pain moisi mais ils parviennent mieux à distinguer le mensonge de l'erreur dans le domaine de la nourriture et de la contamination, représenté par le pain moisi, que dans l'épreuve du serpent. Si l'on tient compte du fait que seul un scénario remplit la totalité des conditions (N+S+), les réponses données par les enfants semblent confirmer que c'est dans le domaine de la nourriture et de la contamination que la distinction entre le mensonge et l'erreur se fait de la manière la plus précoce.

Nos études indiquaient bien que les réponses aux questions sur le caractère intentionnel du mensonge paraissent plus faciles dans le domaine de la nourriture et de la contamination. Mais nous n'avions pas directement fait la comparaison avec les formulations de questions dans lesquelles, dans la littérature, les enfants faisaient preuve de « réalisme lexical ». Nous avons donc conçu pour suivre une expérience sur des enfants d'âge préscolaire qui n'avaient pas participé aux expériences précédentes. Il s'agissait de vérifier s'ils réagiraient différemment dans le cas où on leur poserait la question « était-ce un mensonge ou non ? », forme utilisée dans d'autres études (Wimmer et al., 1984, 1985). Or



la thèse selon laquelle cette forme d'interrogation revient à sous-entendre l'existence d'un mensonge est confirmée : les enfants manifestent du « réalisme lexical » dans leurs réponses ; ils disent, même quand on répète la question, que tous les énoncés faux sont des mensonges. En contraste total avec l'expérience n° 3, sur un total de 96 réponses correctes possibles (24 enfants de 3 ans par quatre situations) 91 font montre de réalisme lexical puisqu'ils répondent que les deux ours ont menti.

■ Si, dans les questions, on utilise « non-mensonge » au lieu de « erreur », les enfants répondent que les deux ours ont menti, alors que, dans les expériences précédentes, la plupart des enfants, lorsqu'il s'agissait de nourriture et de contamination, avaient répondu que l'ours qui avait le dos tourné avait fait une erreur. Il n'est pas exclu que, entendant la question « Était-ce un mensonge ou une erreur ? », les enfants choisissent le mot « mensonge » comme le prototype terminologique de référence et que, en revanche, ils fassent du mot « erreur » un terme d'usage plus périphérique, dénotant un « petit » mensonge. Les plus jeunes, si c'était le cas, seraient moins enclins que les enfants plus âgés ou les adultes à accuser de « mensonge » pur et simple ceux qui s'en rendent coupables, du fait d'une disposition plus « indulgente ». Nous pensons cependant que cette interprétation est peu vraisemblable. Les enfants d'âge préscolaire n'hésitent généralement pas à punir ou critiquer, et n'hésitent pas à utiliser le terme critique « pas X » (par exemple, « pas bien ») dans des questions de la forme : « Le comportement de cette personne était-il X ou pas X » (Siegal & Storey, 1985 ; Smetana, 1981). Nous pensons au contraire que l'utilisation du terme « mensonge » dans les questions sous-entend que le locuteur pense qu'un mensonge a sans doute eu lieu. En l'absence d'une autre réponse possible, en l'occurrence « erreur », les enfants, ne pouvant saisir les buts scientifiques et expérimentaux de la conversation, auront tendance à accepter ce sous-entendu. Ils déclarent que tel personnage qui a commis une erreur a menti, alors même qu'ils ont implicitement jugé que ce personnage ne disposait pas de l'information qui lui aurait permis de tromper délibérément et qu'il n'est pas aussi « méchant » que celui qu'ils qualifient de menteur.

■ Dès cinq ans, les enfants sont capables de prendre en compte la négligence dans l'attribution de la responsabilité d'une mauvaise action (Shultz, Wright, & Schleifer, 1986). On voit donc que, comme chez les enfants plus âgés et les adultes, la négligence

peut, à un certain point, intervenir dans la distinction mensonge-erreur, quelque part à mi-chemin entre les deux. Dans certains dispositifs expérimentaux, les plus jeunes peuvent interpréter les questions sur les mensonges et les erreurs comme relevant de la négligence. Dans ce cas, si la question sur une déclaration fautive est posée sous une forme comme « Le personnage a-t-il fait un mensonge ou une erreur ? » ils l'interprètent comme : « Le personnage a-t-il commis une négligence en ne s'assurant pas qu'il disait la vérité, évitant ainsi de dire un mensonge ? » Les enfants perçoivent peut-être l'erreur non-intentionnelle comme un quasi- « petit mensonge », dont le coupable mérite le blâme pour sa négligence. Si tel est le cas, leurs réponses, en apparence, manifestent une sérieuse incapacité à faire la différence entre l'erreur et le mensonge, mais elles ne reflètent pas en réalité toute l'étendue de leur capacité à faire la différence entre mensonge délibéré et prémédité d'une part, erreur inévitable d'autre part. Ce mécanisme pourrait en fait caractériser non seulement les enfants d'âge préscolaire, mais aussi beaucoup d'enfants plus âgés et d'adultes. Il s'agit là d'un domaine qui nécessite encore des recherches.

CONCLUSION

En réponse à des questions posées sous la forme « Était-ce un mensonge ou une erreur ? », peu d'enfants, dans nos expériences, manifestent un « réalisme lexical » en répondant que toutes les déclarations fausses, qu'elles soient erronées ou délibérées, sont des mensonges. Contrairement aux résultats des études antérieures sur le réalisme lexical, nos données indiquent que beaucoup de 4-5 ans, et même un nombre important de 3 ans, sont capables de faire la différence entre les mensonges entendus comme énoncés intentionnellement trompeurs et les déclarations fausses fondées sur une information que la personne aurait pu croire vraie par erreur. Ils sont souvent en mesure de déterminer que le mensonge se fonde sur la déformation intentionnelle d'une information secrète, alors que l'erreur se fonde sur la non-possession d'une information dont l'intéressé pense à tort qu'elle est vraie. Cependant cette capacité est limitée au départ à un « ilôt de compétence » [ici nourriture et contamination] et on a eu soin de ne pas poser de questions dans lesquelles des effets de sous-entendus inductifs pourraient amener les enfants à fournir ce qu'ils pensent être la réponse attendue.

Chez les enfants d'âge préscolaire, une compréhension rudimentaire apparaît clairement lorsqu'on pose des questions où deux possibilités sont formulées, mensonge et erreur, et dans un contexte pertinent. Tout particulièrement dans les situations où il s'agit de déterminer si un aliment est bon à manger, les intérêts des jeunes enfants coïncident souvent avec ceux qui sous-tendent les questions de l'expérimentateur et les enfants pourront mieux manifester une aptitude à distinguer mensonge et erreur. Par contre, chaque fois que les jeunes enfants ont mal réussi, les questions qui leur avaient été posées concernaient des domaines étrangers à la nourriture et à la contamination : on leur demandait par exemple de raisonner sur les causes de dommages à des objets leur appartenant (Strichartz & Burton, 1990).

■ La formulation des questions et le domaine concerné expliquent tous deux le meilleur succès des enfants par rapport aux études précédentes. La connaissance concernant la nourriture est essentielle à la survie. Cette capacité accrue à discerner ce qui est bon à manger en apparence, dangereux en réalité n'est pas uniquement observable chez les très jeunes enfants : les adultes aussi ont une plus grande facilité d'entendement dans ce domaine que dans d'autres. Occhipinti et Siegal (1994) ont proposé à des adultes des tâches de raisonnement conditionnel conçues pour comparer les effets des enjeux de sécurité sur les capacités de raisonnement conditionnel dans différents contextes, les uns concernant la nourriture, les autres non. Les sujets étudiés étaient invités à évaluer leur expérience de contextes concernant ou ne concernant pas la nourriture et la sécurité : une fois leurs réponses appariées selon des critères de plausibilité, d'expérience et de danger, il apparaissait qu'ils utilisaient plus volontiers la logique formelle pour raisonner sur des tâches où les enjeux de sécurité (contamination) étaient liés la nourriture. Ces résultats semblent donc indiquer l'existence d'une contrainte adaptative ou d'une propension à l'apprentissage qui favorise les capacités précoces de raisonnement à propos de la nourriture (Rozin, 1990).

■ Il reste encore à déterminer, en multipliant les stimuli utilisés dans les expériences, si les compétences précoces des enfants dans le domaine de la nourriture et de la contamination procèdent d'une perception du danger, de mécanismes de dégoût ou des deux à la fois. On peut se demander aussi si la nourriture et la contamination sont les seuls domaines où l'on constate la capacité des enfants à

distinguer entre le mensonge et l'erreur. En tout état de cause, nous pensons que le dégoût peut être considéré comme essentiel dès le début du développement moral le plus précoce. Haidt, Koller et Dias (1994) et Shweder, Malapatra et Miller (1987) ont montré que, dans beaucoup de régions du monde, une « éthique de la divinité » joue un rôle prééminent dans les jugements moraux de l'enfant, notamment au Brésil et en Inde, dont le poids dans la population mondiale est particulièrement important. Dans cette éthique, le soi est considéré comme une entité spirituelle qui s'efforce d'éviter la souillure et d'atteindre à la pureté et à la sainteté. Le dégoût que provoque une sensibilité précoce à la contamination compromet cet idéal. Dès lors, la reconnaissance d'une tromperie dans ce domaine pourrait donner lieu à une prise de conscience initiale de la différence mensonge/erreur. Un dégoût comme celui que suscite une tromperie sur la présence d'agents de contamination peut se traduire par un sentiment moral, ici la colère dirigée contre un protagoniste (Nemeroff & Rozin, 1994 ; Rozin, Lowery & Ebert, 1994). Constater qu'un aliment apparemment frais peut être contaminé, peut donner lieu à une réaction de dégoût qui conduirait pour la première fois l'enfant à appliquer de manière efficace sa « théorie de l'esprit » à l'appréhension des états mentaux d'autrui et au raisonnement rationnel. En ce sens aussi, il y a du magique dans la nourriture, puisqu'elle fournit un point d'appui sur lequel s'exercent les formes d'intelligence spécialisées et adaptatives qui sont nécessaires à tout humain pour construire des théories correctes sur les intentions dont sont animés ses semblables.

* Ce travail a été financé par le Australian Research Council. Je remercie Angie Gall, Margaret Gore, Jane Mackelworth, Michelle Sheldrake, et Bronwyn Wright pour leur travail de recueil des données.

Bibliographie

- Au, T. K., A. L. Sidle, & K. B. Rollins. 1993. Developing an Intuitive Understanding of Conservation and Contamination : Invisible Particles as a Plausible Mechanism. *Developmental Psychology* 29 : 286-299.
- Grice, H. P. 1975. Logic and Conversation. In *Syntax and Semantics, Speech Acts*. Editors Cole, P. & J. L. Morgan. 3: 41-58. New York : Academic.
- Haidt, J., S. H. Koller & M. G. Dias. 1993. Affect, Culture, and Morality, or Is It Wrong to Eat Your Dog? *Journal of Personality and Social Psychology* 63 : 613-628.
- Lewis, C. & P. Mitchell. *Children's Early Understanding of Mind : Origins and Development*. Hove, UK : Erlbaum.
- Nemeroff, C. & P. Rozin. 1994. The Contagion Concept in Adult Thinking in the United States : Transmission of Germs and of Interpersonal Influence. *Ethos* 22 : 158-186.
- Occhipinti, S. & M. Siegal. 1994. Reasoning about Food and Contamination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 : 243-253.
- Peterson, C. C., J. L. Peterson & D. Seeto. 1983. Developmental Changes in Ideas about Lying. *Child Development* 54 : 1529-1535.
- Piaget, J. 1932/1977. *The Moral Judgement of the Child*. Harmondsworth, England : Penguin Books.
- Rozin, P. 1990. Development in the Food Domain. *Developmental Psychology*, 26 : 555-562.
- Rozin, P., L. Lowery & R. Ebert. 1994. Varieties of Disgust Faces and the Structure of Disgust. *Journal of Personality and Social Psychology* 66 : 870-881.
- Shultz, T. R., K. Wright & M. Schleifer. 1986. Assignment of Moral Responsibility and Punishment. *Child Development* 57 : 177-184.
- Shweder, R. A., M. Mahapatra & J. Miller. 1987. Culture and Moral Development. In *The Emergence of Morality in Young Children*. Editors Kagan, J. & S. Lamb. 1-83. Chicago : University of Chicago Press.
- Siegal, M. 1991a. A Clash of Conversational Worlds : Interpreting Cognitive Development through Communication. In *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Editors Resnick, L. B., J. M. Levine & S. Behrens. Washington, DC : American Psychological Association.
- Siegal, M. 1991b. *Knowing Children : Experiments in Conversation and Cognition*. Hove, UK : L. Erlbaum.
- Siegal, M. & K. Beattie. 1991. Where to Look First for Children's Knowledge of False Beliefs. *Cognition* 38 : 1-12.
- Siegal, M. & C. C. Peterson. 1994. Children's Theory of Mind and the Conversational Territory of Cognitive Development. In *Children's Early Understanding of Mind : Origins and Development*. Editors Lewis, C. & P. Mitchell. 427-455. Hove, UK : Erlbaum.
- Siegal, M., & D. L. Share. 1990. Contamination Sensitivity in Young Children. *Developmental Psychology* 26 : 455-458.
- Siegal, M. & R. M. Storey. Day Care and Children's Conceptions of Moral and Social Rules. *Child Development* 56 : 1001-1008.
- Smetana, J. G. 1981. Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules. *Child Development* 52 : 1333-1336.
- Spencer, J. R. & R. Flin. 1990. The Evidence of Children : *The Law and the Psychology*. London : Blackstone.
- Strichartz, A. F. & R.V. Burton. 1990. Lies and Truth : A Study of the Development of the Concept. *Child Development* 61 : 211-220.
- Sweetser, E. E. 1987. The Definition of Lie : An Examination of the Folk Models Underlying a Semantic Prototype. *Cultural Models in Language and Thought*. 43-66. New York : Cambridge University Press.
- Wimmer, H., S. Gruber & J. Perner. 1984. Young Children's Conception of Lying : Lexical Realism-Moral Subjectivism. *Journal of Experimental Child Psychology* 37 : 1-30.
- Wimmer, H., S. Gruber, & J. Perner. 1985. Young Children's Conception of Lying : Moral Intuition and the Denotation and Connotation of « to Lie ». *Developmental Psychology* 21 : 993-995.