

## LES AVATARS DU NON

Christiane GILLIERON

*L'homme dit hypocritement oui et  
pense non. C'est pour cela que  
les marçassins de l'humanité ont  
tant de confiance les uns dans les  
autres et ne sont pas égoïstes. Il  
reste à la psychologie beaucoup de  
progrès à faire. Je te salue, vieil  
océan!*

LAUTREAMONT [Ducasse, 1963: 36]

Je me propose de parler ici du NON de l'enfant dans la perspective de l'épistémologie génétique: pour mieux comprendre celui de l'adulte. *Le non*, aussi paradoxal que cela puisse nous paraître à nous spécialistes, linguistes, sémanticiens, logiciens ou psychologues qui nous attachons à montrer la pluralité des négations (faux = non vrai, positif contraire du négatif, négation interne vs négation externe, etc.). Partant du principe, trivial une fois qu'on l'admet, que l'adulte est l'enfant de l'enfant, je soutiendrai donc la thèse que les «objets négatifs» sont une réalité, et que de tels objets sont regroupés par le sujet (non par l'observateur) dans la même famille. Dès son apparition—presque—le non de l'enfant remplit diverses fonctions, et le nom du non, pas forcément le même pour tous, est toujours choisi dans une panoplie de signes qui pour l'adulte dénotent ou connotent le négatif.

J'interpréterai ceci dans une perspective culturaliste réminiscente de Whorf. En effet, si on admet avec Borel [1987: 87] qu'«il y a un lien sémiotique entre l'objet et la chose, [mais qu'on...] ne comprend quelque chose à [ce] lien qu'en connaissant le lien causal [entre les choses et le sujet-d'un-objet]», on sait aussi qu'il n'y a pas de *chose* négative. Les objets négatifs

ne peuvent donc être que culturels<sup>1</sup> et construits à l'aide des signes qui les désignent, au moment où les fonctions expressive et épistémique du langage convergent<sup>2</sup>.

Ce ne sera donc pas le lieu ici d'énumérer tous les travaux en psychologie qui abordent différents aspects de la négation naturelle adulte (traitement logique V/F, opérateur  $\neg$ , métaopérateur INRC, marquage linguistique, etc.). Wason [1973] donne un panorama très complet de l'évolution des recherches dans ce domaine jusqu'au réveil post-chomskyen. Je ne vais pas non plus aborder les études qui montrent l'appropriation par l'enfant des subtilités des différentes langues. Je centrerai la discussion sur un problème: l'objet de la négation (les différents objets pour les sujets épistémiques des différents niveaux) et donc le(s) sujet(s) corrélatif(s), ainsi que ses relations avec la tromperie et le mensonge au début de son maniement. Je m'arrêterai au sujet de huit ans environ, c'est-à-dire à un sujet qui peut traiter la négation métalinguistiquement et métacognitivement, mais pour qui mensonge et jugement sur les valeurs de vérité sont encore fortement reliés. Subsidiairement, je parlerai aussi de singes et

---

<sup>1</sup>Culturels, mais non quelconques: leur universalité l'atteste.

<sup>2</sup>C'est ici une thèse que j'espère illustrer, à défaut de pouvoir l'élaborer. Sa forme paraîtra familière, à l'heure où Vygotsky resurgit dans la conscience malheureuse des psychologues pris entre neurones et société. En deux mots, Vygotsky parle des modifications réciproques du langage et de l'intelligence pratique dues à l'intériorisation du premier. Prolongeant deux racines distinctes: langage préintellectuel et intelligence prélangagière, la pensée réflexive se développe en modifiant chacun d'eux [voir RIVIERE 1985, SCHNEUWLY & BRONCKART 1985]. Le langage intériorisé se construit à partir de 24 mois, avec cet intermédiaire que constitue le langage égocentrique. Les analyses de Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni et Volterra [1979] sont similaires, mais placent plus tôt la jonction. En attribuant à l'enfant de dix mois la capacité de communiquer, ces auteurs soutiennent au fond une thèse très semblable à celle de Vygotsky, en ne faisant que déplacer le point d'origine de la pensée représentative. Pour moi, j'aimerais, d'une manière quelque peu différente, insister sur l'importance de la fonction épistémique des pratiques langagières qui précèdent la communication verbale. Je présenterai donc le langage représentatif de l'enfant de 24 mois, qui par ailleurs communique, comme issu de la jonction de deux racines fonctionnelles: la fonction expressive, et la fonction épistémique. Il paraîtra évident, dans cette perspective, que la parole ne vient pas à l'enfant comme elle a pu venir à l'Humain primitif.

de quelques chimpanzés acculturés qui nous sont devenus familiers.

### Objet, référence, et réflexivité

Avant de nous pencher plus spécifiquement sur la négation, il convient de rappeler le développement du petit Humain afin de mieux comprendre les renvois de différents types: entre objet et chose, entre indice et chose, entre substitut et représenté; afin d'éclairer peut-être aussi le problème de la référence en utilisant une psychologie constructiviste qui renvoie dos à dos Quine et son analyse béhavioriste de la signification, et Chomsky, qui oublie les *choses*.

Faute de place, je me contenterai de mentionner les différentes étapes du développement du bébé, en supposant connues les observations et le type de situations auxquelles renvoient des abréviations comme «permanence de l'objet» ou «triangle relationnel». Je renvoie à un autre article le lecteur désireux de trouver les références de base. Les paragraphes qui suivent sont d'ailleurs à considérer comme une extension et une première élaboration de l'analyse présentée alors [GILLIERON 1987].

#### *L'enfant avant 24 mois*

Du *Stade IV*, qui débute vers huit mois, nous retiendrons cinq caractéristiques essentielles. Du point de vue de la relation de l'enfant au monde physique, la recherche de la chose qui vient de disparaître ainsi que sa conservation sous déplacements, et la coordination moyens-but. De sa relation au monde social, la constitution du «deuxième organisateur» [SPITZ 1962] indiqué par l'angoisse à l'étranger, et celle de triangles relationnels. Du point de vue langagier, la modification des productions vocales du bébé, qui se règlent sur celles de son milieu linguistique. En termes de subjectivité/objectivité, on parlera de constitution du schème d'objet: la présentation, forcément particulière, de la chose ou de l'événement, non seulement donne lieu à l'assimilation de leurs propriétés aux schèmes qui permettent de les appréhender, mais les perceptions deviennent les indicateurs d'une structure hypostasiée par le sujet. Choses et événements

sont «projetés», extériorisés, ainsi que le disent les théoriciens transactionalistes en perception [DALLET 1974]. La chose devient objet pour le bébé, lequel cependant se méconnaît comme sujet. Sur ce point, les études sur les réactions devant le miroir donnent des indications importantes [BERTENTHAL & FISCHER 1978; GOUIN-DECARIE, POULIOT & POULIN-DUBOIS 1983; ZAZZO 1977]. Pour l'enfant de huit mois, alors que la reconnaissance de l'identité de l'autre est primordiale, la sienne propre est effacée.

La notion de schème d'objet est fondamentale. Même sans être dotée de permanence, la chose se reflète en une structure idéale construite à partir de ses multiples présentations. A l'intérieur du même mode sensoriel (les constances perceptives sont la marque de coordinations fort complexes) mais aussi en utilisant les acquis des stades précédents (coordination vision-préhension en particulier), le bébé devient capable non seulement de re-connaître ses expériences, mais de les unifier en extériorisant leur résidu. Cette unification suppose bien sûr «dans la tête du bébé» quelque chose(!) que d'aucuns n'hésitent pas à appeler «représentation», qui du point de vue de l'observateur doit constituer le lieu du signifiant /objet/ dont on a dit qu'il renvoyait sémiotiquement à la chose. Seulement, il convient de remarquer que cette «image» (que l'on consentira à écrire dès maintenant sans les guillemets) n'existe pas en dehors d'une présentation actuelle de la chose. S'il s'agit d'une présentation physique, ce sont des aspects propres qui sont indices (tableaux visuels, tactiles, etc.). Mais il peut s'agir aussi d'une présentation oblique par l'intermédiaire du nom de la chose: le stimulus physique, la chaîne phonique, n'est plus alors localisé dans l'espace à la source objectale. Ces caractéristiques montrent à la fois le saut quantique que constitue le schème d'objet par rapport à de «simples» coordinations intermodales (saut attesté au niveau phylogénétique comme le montre LORENZ 1970a), les limitations de cette objectivité liée à l'expérience *hic et nunc*, et l'importance du caractère auditivo-phonatoire du langage qui permettra, en *production*<sup>3</sup>, ce même renvoi sémiotique «oblique». Dès sa constitution, l'objet du bébé n'est pas le

---

<sup>3</sup>Le son de la cloche, indice auditif de la future présentation de la viande, est lui aussi «séparé» de la chose viande. Mais le chien ne produit pas le son de cloche...

même que celui de l'animal, même celui du mammifère capable de rechercher la chose qui vient de disparaître. Pour celui-ci, l'objet est avant tout «ce qui se déplace en consonance» ainsi que le dit Uexküll [cité par LORENZ 1970b: 302; voir aussi SEAGRIM 1987]. Pour l'enfant, l'objet est plus qu'une projection spatio-temporelle sur sa source, même s'il est bien sûr cela aussi. La réalité de la chose explique la consistance de l'objet du bébé, tout comme celui de l'animal ou le nôtre (son «objectivité»); mais la co-présence des qualités physiques propres à la chose et des qualités associées, dans l'événement social que constituent le discours de l'adulte ou son utilisation dans le triangle relationnel, cette socialité de l'Umwelt de l'enfant rend l'objet intersubjectif, *du point de vue de l'enfant*.

Les changements qui interviennent à ce stade dans la production phonique du bébé sont à considérer dans cette perspective. En modelant son babil sur la musique des phrases qu'il entend, l'enfant montre clairement—ce que montrent aussi les triangles relationnels—qu'il différencie les agents humains des entités du monde physique, susceptibles pourtant d'émettre des sons. Mais ce faisant, il se place comme agent dans la même position que l'adulte producteur de sens, bien qu'il n'en produise pas encore: il se place à la source d'un événement sonore semblable aux événements qu'il reconnaît comme humains. C'est cette communauté de répertoire qui lui permettra de se placer comme co-présent à l'événement, au moment où il pourra le nommer.

Le *Stade V* (12 à 18 mois) est marqué au niveau des pratiques langagières par l'apparition des premiers mots, et au niveau de l'objet, par un dépassement de «l'erreur de localisation» et une mise en relation des différentes propriétés des choses. D'une manière générale, on peut dire que l'enfant de douze mois est un explorateur. Mais à ce stade déjà, son exploration de l'univers physique est dirigée par ses progrès symboliques: les mots-étiquettes qui ponctuent ses positionnements lui permettent d'objectiver, non des choses, mais des événements.

Bien que plusieurs auteurs parlent à ce stade déjà de communication, nous retiendrons avec Bonnet [1980] que si l'enfant dit, c'est *ou* pour connaître l'événement, en présence de l'événement, *ou* pour mobiliser l'adulte, mais sans qu'en disant, il présente (mots-dada). Ses productions ont donc une fonction

ou expressive ou épistémique: il ne représente pas, il ne médialise pas son action sur l'adulte par une monstration symbolique. Mais si les premiers mots-dada avec leur fonction expressive se situent en prolongement des «protoimpératifs» de la phase précédente, il convient de regarder de plus près les mots-étiquettes pour comprendre ce qu'ils désignent—puisqu'on leur reconnaît une fonction référentielle.

Indépendamment du statut grammatical de ces mots que l'adulte reconnaît comme mots [voir GREENFIELD & SMITH 1976, pour une présentation historique et théorique des holophrases], il me semble important de relier leur fonction à une caractéristique bien connue mais oubliée dans les discussions sur la pragmatique de la communication chez le bébé. Il s'agit du phénomène de «surextension». Or, si l'on se penche sur la classe du signifié du mot-étiquette, telle que l'adulte peut la reconstituer, on constate bien sûr qu'elle déborde celle de l'adulte, mais aussi qu'elle concerne essentiellement des phénomènes dynamiques, des choses nouvelles, des représentations de choses, des indices d'objets connus, des choses substituables susceptibles d'être désignées par un nom commun. Tout se passe comme si l'enfant qui «nomme» l'événement, la chose, l'indice ou l'icône, les fait par là-même entrer dans une *collectivité* reconnue comme telle. L'objet du stade IV était un individu, alors que les mots-étiquettes ne désignent des individus qu'en leur présence symbolique (image ou nom). Autrement, ils renvoient à des entités vicariantes ou à des événements. Les surextensions se comprennent alors comme un produit de l'exercice de classement que constitue la dénomination, classement qui se situe à un niveau supérieur à celui de l'assimilation reconnaîtive et qui, du point de vue du sujet, efface délibérément des différences qui sont bien évidemment perçues.

Pour résumer: si le mot-étiquette est un nom propre, il désigne en l'absence de la chose. S'il est un nom générique, il renvoie forcément à une chose ou un événement particuliers, donc la désignation que constitue son énonciation identifie le référent comme appartenant à une collection. L'attachement du mot à un objet-pour-le-sujet présente en quelque sorte un objet-pour-l'observateur, de niveau supérieur. Qu'on hésite à appeler celui-ci concept ou classe, il y a de bonnes raisons à cela. Mais il faut se rendre compte que ce renvoi appelle à un

réglage du champ du référent qui dépend autant du découpage sensori-moteur de l'événement que du repérage des régularités *pour l'autre*, telles qu'elles apparaissent à travers son discours. Par ailleurs, en l'absence de signification combinatoire («combinatorial meaning» de GREENFIELD & SMITH 1976), ce serait un péché de différencier à ce stade *Sinn* et *Bedeutung*<sup>4</sup>. Il faut donc en conclure que le référent est un objet ou un fait. Un objet, non seulement collectif, puisque le mot s'applique à une catégorie de choses, mais intersubjectif, puisqu'il est identifiable par l'autre. Un fait, c'est-à-dire un événement objectif, qui est forcément collectif puisqu'on ne brûle pas deux fois la même allumette. Or, si l'adulte est capable de déceler la communauté des événements dénommés par l'enfant, ne faut-il pas à plus forte raison prêter à celui-là la même capacité, puisqu'il emprunte à l'adulte le mot précieux qu'il crie devant l'objet? «Dodo», «pati», «vou-vou» et autres déclarations utilisent donc bien des signes, qui renvoient à autre chose que des choses. On ne peut que s'étonner de voir dénier à ces mots la qualité de signe sous le prétexte de l'instabilité de l'extension du référent. Comment le réglage du signifié pourrait-il se faire autrement que par tâtonnement? Et si l'enfant veut comprendre, ne faut-il pas lui laisser la liberté de définir lui-même ce qu'il veut comprendre?

Cette utilisation épistémique du symbole apparaît à un stade où l'enfant est dirigé vers le monde physique, et donc prompt à s'oublier. (Le stade V est celui de l'expérimentation active, celui où le bébé réarticule les propriétés de l'objet). Dans les situations de miroir, alors qu'il se révèle capable de se retourner vers une chose présentée derrière lui, en face de sa propre image, c'est l'image qu'il explore. De même, dans les mises en scène du Faire-comme-si, il joue son propre rôle: le théâtre aide à comprendre le décor, l'action, les accessoires, mais non l'agent. Il faudra encore plusieurs mois pour que l'objectivation du sujet soit attestée, vers la fin de la deuxième année.

---

<sup>4</sup>On peut relever ici que «gavagaï» est une holophrase. Et que ce célèbre exemple n'est pas très éloigné de «etanda, elamba» de Ogden et Richards [1985: 77-78]. N'indiquerait-il pas simplement que pour constituer une catégorie, ou reconstituer le découpage opéré par autrui, il est nécessaire de disposer de plusieurs exemplaires de l'événement ainsi désigné?

Du *Stade VI*, je parle ici brièvement et par contraste. Objet permanent, c'est-à-dire conservé sous toutes les transformations, invention de moyens nouveaux; pratiques composées et communication *stricto sensu*<sup>5</sup> [voir BONNET 1980: 126 et 230], toutes les conduites qui apparaissent impliquent des détours et des médiations. Au niveau du langage, l'apparition des phrases à deux mots témoigne aussi d'un progrès dans le sens de l'articulation. Le «pivot» et la «classe ouverte» (désignation du psycholinguiste) ont chacun une fonction bien différente. Je reviendrai plus bas sur le pivot privilégié que constituent les négateurs, mais souligne l'importance des déictiques, relevée déjà par Schaerlaekens [1973: 169]. Leur fonction épistémique est évidente, ainsi qu'elle l'exprime très clairement:

«From the highly frequent deictic sentences in the early developmental period, a function emerges which simply designates, identifies, or draws attention to objects and events, and in which the child gives no indication that it desires anything from this object that would satisfy some need. Apparently, the child is concerned about disinterested language usage [...] not meant to control the environment [...]. It would be basically ill-advised to insist that this abstract or disinterested function of language be considered a secondary development of language use as a satisfier of needs». [*Ibid.* p. 170].

Les pivots tels que «là», «cela» sont liés à la découverte du nom des choses [BONNET & TAMINE-GARDES 1984], et leur usage est la marque d'une différenciation, d'une autonomisation. En rattachant le nom à l'objet, l'enfant le sépare de sa propre activité de dire qui, au stade précédent, avait pour fonction d'appréhender le référent. Cette autonomisation se marque d'une autre manière, par le déplacement de l'énonciation. Mentionner

---

<sup>5</sup> Les longues discussions (par exemple in Behavioural and Brain Sciences 1978, 4) sur la communication, opposée à l'indication, chez l'animal, invitent à au moins autant de prudence en ce qui concerne le petit Humain! Avec Bresson [1987] entre autres (et en opposition à certains auteurs publiés dans le même ouvrage), nous tenons à inclure l'intention de communiquer dans la définition de la communication (voir infra l'importance de ce critère par rapport à la tromperie).

*in absentia*, c'est présenter le référent, c'est représenter, au sens que Piaget voulait lui donner, qui suppose un mode de présentation intérieure autre que la simple activation du schème d'objet: l'image est re-présentative pour le sujet [voir à ce propos l'analyse de VAN GEERT 1983].

Ces progrès dans la connaissance objective (physique et culturelle, on voit bien que ce n'est pas opposable) s'accompagnent d'une conquête spectaculaire au pôle subjectif. Même s'il ne se reconnaît pas comme sujet, ce qui serait beaucoup demander à son âge, l'enfant s'attribue son image spéculaire. Autrement dit, en tant qu'entité réelle inscrite dans l'espace et le temps, le sujet s'objective lui-même. En se mirant, il ne regarde ni derrière le miroir, ni derrière lui, mais sur lui.

Avant d'aborder brièvement la période qui suit, je résume ci-dessous l'essentiel des conduites décrites, en donnant pour chaque série quelques indications bibliographiques (cf. Tableau I).

### *L'enfant après 24 mois*

L'enfant de deux ans *se place* comme objet parmi les objets, mais il *fonctionne* comme sujet et agent—sujet sémiotique, capable de substituer une représentation à une présentation. Nous avons vu que la chose et l'événement ne peuvent pas être objectivés de la même manière: le découpage introduit par le sujet dans son expérience isole l'objet dès le stade IV, alors que l'identification des faits, au stade V, s'accompagne de conduites verbales. Ces nominations et désignations donnent elles-mêmes lieu à une activité cognitive puisqu'au stade VI l'enfant recherche le nom des choses. Cette distanciation, cette autonomisation du signe (par rapport au sujet mais non à l'objet) constitue un premier degré dans la réflexion. Bonnet et Tamine-Gardes [1984] présentent une analyse très importante pour le point qui nous intéresse, c'est-à-dire le recul épistémique du sujet par rapport à ses pratiques. En effet, elles montrent que le stade dit représentatif est le lieu de prises de consciences successives remarquables, qui libèrent le signe de son utilisateur, qui permettent son objectivation puis sa conceptualisation. Les trois stades qu'elles dégagent (entre deux et trois ans, entre trois ans et quatre ans et demi, et de là à six ans) présentent un sujet

**Tableau I.** Caractéristiques des différents stades. Les lignes horizontales indiquent une hiérarchie intradomaine. Les études interdomaines sont rares et sujettes à discussion, et je ne mentionne ici que la hiérarchie "verticale" suggérée par Chapman (1987).

	Stade IV	Stade V	Stade VI
<b>Objet</b>	Schème d'objet	Recherche en fonction des déplacements	Objet permanent
<b>Miroir</b>	Se retourne vers l'objet	Touche la tache sur son visage	Se dénomme
<b>Jeu symbolique</b>		Jeu réflexif	Poupée patient Bloc patient Poupée agent
<b>Pratiques</b>	Identification	Désignation Nomination	Communication
<b>Conduites relationnelles</b>	Protoimpératifs Triangle	Protodéclaratifs	
<b>Langage</b>	Apprentissage phonologique	Phrases d'un mot	Phrases de deux mots Phrases complexes inter alia

Piaget (1936, 1937)

Zazzo (1977)

Bertenthal & Fischer (1978)

Gouin-Décarie & al.(1983)

Watson & Fischer (1977)

Chapman (1987)

Bonnet (1980)

Bates & al. (1979)

Greenfield & Smith (1976)

qui d'abord objective un signe encore indifférencié de son référent. Il le sépare ensuite, en fait un objet distinct de l'objet, et enfin, le construit comme signe doté des propriétés très spécifiques qui sont les siennes. Pour un sujet qui, à sept ans, devient logicien, ces détachements sont certainement importants. Ils invitent en effet à lier le mécanisme d'abstraction réfléchissante aux systèmes sémiotiques qui permettent la représentation. Les images ou présentations, même issues de prises de position multiples et «décentrées», ne peuvent être représentées ou réfléchies que par le biais d'une présentation symbolique. Dans la mesure où la négation n'est possible que dans la langue<sup>6</sup>, la construction du non prend une importance très particulière. La présentation que je vais en faire devrait suggérer en effet que c'est la réflexion du *non* qui va permettre la prédication.

#### **Le non de l'enfant: protestation, constat, affirmation, déni.**

Nicky, anglophone âgé d'une année, dit «*na na*» en se traînant vers un objet interdit [GREENFIELD & SMITH 1976: 95]. Allison (quinze mois) dit «*no*» en regardant le verso (blanc) de pages illustrées [BLOOM 1975: 91]. Y..., Japonais, dit «*ya*», «*iya*», «*yanon*» pour refuser, alors que son compatriote et contemporain S dit «*nai*» dans les mêmes circonstances [HAKOYAMA 1979: 17]. Lucienne (oui, elle!) dit à quinze mois «*non*»,

---

<sup>6</sup> Malgré les nombreuses recherches qui utilisent des dessins que l'enfant doit décrire, et où l'expérimentateur prétend représenter la négation d'états ou d'actions [par exemple, BEAUDICHON & LEMAIRE 1972/73: 376], il faut s'entendre: la négation se trouve dans une description, et pas dans le dessin. Ou alors, si l'on utilise le biffage, il s'agit d'une notation conventionnelle comparable à une traduction, mais qui part du langage. D'une manière analogue, Freud avait montré que le langage des rêves ne connaît pas la négation. Les nons des messages inconscients sont en fait ceux du discours interprétatif, et le discours onirique n'asserte ni ne réfute: il indique. Il se situe en deçà de la contradiction ou de l'ambivalence, à un stade où comme le dit Bleger [1981: 353] «la discrimination n'a pas encore été acquise».

«non seulement pour refuser quelque chose mais quand, cherchant un objet de la main, elle ne le trouve pas. La transition entre le premier sens et ce dernier est le 'non' appliqué à un objet défendu» [PIAGET 1978: 231].

Le non holophrastique, on le voit, est aussi bien mot-dada que mot-étiquette. Mot-dada, c'est une protestation, diffuse ou dirigée (rejet d'une action, d'un objet qu'on veut imposer, ou simple expression de mécontentement). Mot-étiquette, il est énoncé spontanément et désigne, nomme, identifie. Même si les choses et les événements qui surviennent *sont*, se manifestent dans un univers de réalité qu'on peut appeler positif [voir APOSTEL 1973], une des premières désignations de l'enfant est ainsi celle de «constat négatif». Un tel constat renvoie à la disparition, l'absence d'un objet ou d'une propriété attendus, l'échec d'une action. Le non peut aussi *désigner* une autointerdiction (ce qui est plus que l'exprimer).

Comme pour l'adulte, le non peut aussi survenir en réponse à une question: «Tu veux sortir? -*Non*». Et c'est ici qu'apparaît une fonction méconnue du non qui est d'affirmer:

Marshall (19 mois) essaie d'atteindre le biberon sur la TV. Il prend l'adulte par la main. A: «What do you want?» E: «*[am]bottle*». A: «You want the bottle?» E: «*No*». Il prend l'adulte par la main, va vers la bouteille et dit: [E] «*want bottle*». [STEFFENSEN 1978: 234]

Que pour l'observateur beaucoup de réponses *non* semblent «inappropriées» (d'après l'auteur cité, Marshall dit deux fois plus de nons déplacés que «corrects», entre 16 et 24 mois), cela a été relevé à plus d'une reprise. Mais il faut souligner que ce non dialogique n'implique pas un désagrément: il marque une position, une opposition. Assertif, il l'est dans le sens de l'affirmation de soi-même, de la mise en évidence du Je qui se place face à l'alter [SPITZ 1962: 106]. Si à quinze mois, un petit Latvien «semble confondre 'ja' et 'ne'» [RŪKE-DRAVIŅA 1972: 226], ou qu'à dix-huit mois, «Nicky uses 'no' to mean 'yes'» [GREENFIELD & SMITH 1976: 95], ce n'est donc pas forcément qu'ils calculent mal (nous allons voir qu'ils ne sont pas

indifférents aux valeurs de vérité), mais que le non est pour eux *le* marqueur de force illocutoire [GILLIERON 1984].

Le mot négatif que j'ai désigné par «non» (et qui souvent imite effectivement le mot-réponse-de-déni de l'adulte: no, non, nein, etc.), ce mot est donc multiple. Expression d'un refus, ponctuation d'une action problématique—transgression ou essai malheureux—, reconnaissance d'un état de fait décevant, et enfin, marqueur de position, le non est aussi bien performatif que constatif. Mais il ne l'est pas simultanément. Par ailleurs, bien qu'à ce niveau, l'enfant puisse être comédien, son non ne désigne jamais la réalité dissimulée: le mensonge n'existe pas encore.

Au sixième stade, c'est souvent le même mot négatif qui va entrer dans les nouvelles phrases, ou comme anaphore, ou comme modificateur. Avec l'équivalent du «encore», le «non» est en effet un des pivots majeurs [BLOOM 1970; SCHAEERLAEKENS 1973]. Son jumelage avec ce qui semble fonctionner comme un prédicat (pour l'observateur, qui bien sûr reconstruit—mais fait-il autre chose en interprétant un discours adulte?), l'articulation qui en résulte en fait alors un nouveau signe. Lorsque Arnold dit «*niet uitkrijgen*» [non sortir] en essayant en vain de sortir un bâton dans un bloc de construction [SCHAEERLAEKENS 1973: 173], c'est bien un constat d'échec, mais qui spécifie la propriété de l'événement qui en fait un échec.

Parfois, les énoncés sont simplement précisés, et la négation ne paraît pas porter sur le «nom», le «verbe» ou l'«adjectif» qui l'accompagne. C'est le cas toutes les fois que le non répond à une intervention de l'adulte, et qu'une pause le sépare du mot suivant. On parle alors de non «anaphorique». Ainsi lorsque l'enfant veut s'emparer des notes de son papa observateur, et que celui-ci refuse «*Na, i*» [nein, ich] dit Inga, 19 mois [WODE 1977: 92], et bien sûr ce qu'elle entend, c'est «oui, moi!». Elle dit non à la soustraction, et précise que les notes sont pour elle.

L'auteur juste mentionné veut faire dériver la première négation de celle-ci, mais l'évidence des données génétiques dans différentes langues n'est pas indiscutable [voir par exemple PARK 1979]. Par ailleurs, il pourrait sembler curieux qu'une des formes soit simplement transposée sur l'autre, alors que précisément l'intention de la phrase non anaphorique pointe dans la direction opposée à celle de la réponse où le non est

anaphorique («no, milk» refuse ce qui n'est pas du lait, et «no milk» refuse le lait...). Quoi qu'il en soit, le non prédicatif («no milk» pour indiquer qu'il n'y a plus de lait, ou que le breuvage présenté n'est pas du lait), ce non là est le dernier à apparaître dans la conversation de l'enfant.

Le développement de l'utilisation du *non* reproduit, en ses débuts, la séquence observée dans l'utilisation du geste de dénégation: protestation et rejet, autointerdiction, constat [PEA 1980; GILLIERON *et al.*, données non publiées]. Mais ce que le geste ne pouvait faire, le *non* le peut: après qu'il a fonctionné comme affirmation (le signe «-»?), il devient prédicatif, et donc susceptible de renvoyer à la prise de position elle-même.

#### *Quand le non se mêle de vérité*

Qu'un enfant dise «papa» pour tous les messieurs, il a peut-être tort, du point de vue de la communauté linguistique dans laquelle il apprend à s'insérer, mais il ne dit pas quelque chose de faux. Une nomination n'est assertive que du point de vue de l'observateur. Qu'il dise «bleu» devant un objet rouge, on peut légitimement supposer qu'il essaie un nom pour une couleur, plutôt qu'il n'affirme telle propriété de l'objet. Les nominations du stade V, plus particulièrement les nominations d'événements («parti») ne sont pas encore des propositions. Ce sont des actions qui aident l'enfant à identifier. En tant qu'actions, elles sont positives, sans pour autant asserter.

Or, le *non*, d'expressif qu'il était dans la protestation, ou épistémique dans le constat solitaire, le non devient simultanément prédicatif et communicatif, vers 24 mois. Il est «affirmation d'une négation». C'est un double critère qui permet donc de l'identifier comme tel. Un critère formel, puisque la négation doit être reconnue par l'interlocuteur, et un critère psychologique qui renvoie à l'utilisation de l'énoncé négatif. En informant (ce qu'il fait avant de vouloir tromper), l'enfant représente un fait. L'énonciation *utilise* la présentation dans le dialogue, elle constitue en cela une pratique composée [BONNET 1980]. Mais si la nomination pose l'objet ou l'événement, l'assertion pose simultanément le fait et le sujet qui le construit, puisqu'il n'y a pas, pour le fait, l'équivalent de la chose pour l'objet. Le fait résulte nécessairement d'un réfléchissement,

d'une lecture que le sujet doit faire de ses propres activités de mise en relations. Cependant pour le sujet, ce statut ambigu n'apparaît pas. Pour lui, l'assertion renvoie à un état de fait aussi normatif que l'objet, et qui de son point de vue justifie pleinement une théorie—implicite!—de la correspondance. Norme et vérité viennent ainsi avec la prédication, cette prédication qui accompagne la négation. Tout se passe comme si le non, qui permet à l'enfant de s'affirmer, lui permet de construire le «en vérité».

Toutes sortes de conduites montrent qu'entre deux et trois ans, l'enfant «calcule» déjà, qu'il évalue les énoncés qui apparaissent ainsi comme des propositions. Aux ordres ou aux interdictions qu'il ne manque pas de préférer («*No mommy soldier soldier*» dit Eve, 24 mois, pour empêcher sa mère de chanter «*soldier, soldier*» [VOLTERRA & ANTINUCCI 1979:286]; «*Don't stand on my ice cubes*» s'insurge une autre Eve, à 27 mois [DE VILLIERS & DE VILLIERS 1979: 56]), l'enfant corrige et module ses corrections. Il peut certes s'adresser à lui-même, mais souvent, c'est à l'adulte qu'il fait la leçon («*See, this one better but this not better*» [DE VILLIERS & DE VILLIERS 1979: 56]; «*C'est pas une abeille, ça, c'est un bourdon*» [PIAGET 1978: 239]). Il peut surtout, spontanément ou en réponse à une question, se référer à un «état de fait» qui est le même que celui de l'adulte. Ses propositions, les phrases aussi bien «négatives» que positives qu'il énonce ont alors toutes, de son point de vue, valeur de vérité:

[Adulte]: «Jean-Paul est un petit animal» [Jean-Paul (2;1)]  
«*Non c'est un petit garçon*» [BONNET & TAMINE-GARDES 1984: 52];

[Adulte]: «Quand tu seras grande, on t'achètera une grande bicyclette» [Jacqueline (2;6)]; «*Non, une petite. -Pourquoi une petite? -Comme moi... Moi je suis pas grande. Toi tu es grand, moi je suis pas grande*» [PIAGET 1978: 245]...

... sauf quand il joue:

[Eva (2;7)] «*Je ne m'appelle pas Eva, je m'appelle maman*» [BONNET & TAMINE-GARDES *ibid.*: 70].

Les exemples ci-dessus montrent en même temps la complexité remarquable des énoncés des bambins qui grandissent, et une différenciation des formes négatives, bien pratique en français. Seul le *non* anaphorique garde la forme qu'il avait, et indique le désaccord dans le dialogue, alors que le non prédicatif se modèle sur les formes correctes (ne...pas). Mais ce qui nous importe est que dès deux ans, la forme négative de la phrase semble avoir moins d'importance que sa valeur de vérité. D'une part l'enfant utilise aussi bien des formes «positives» que négatives lorsqu'il contredit l'autre; d'autre part, il réagit à des requêtes, des commentaires, des taquineries exprimées sous les deux formes. Pour répondre aux questions, par contre, la situation se complique quelque peu, comme nous allons le voir. Mais aux questions exprimées sous une forme affirmative, l'enfant de cet âge répond en fonction de l'état de fait: «Is it a biscuit? —No, apple» (CB 25 mois); «Is it warm? —No, cold» (RT 22 mois) [PEA 1980: 169].

Dans une recherche où l'adulte profère systématiquement des contrevérités, Pea [1982] montre une évolution dramatique des réactions de l'enfant entre 24 et 30 mois. On remarque une augmentation massive des protestations à une affirmation erronée, avec, très souvent (dans la moitié des cas), une précision qui indique l'«erreur». Les réponses à une proposition négative sont plus difficiles à analyser, car on peut s'opposer aussi bien au fait de les avancer, qu'à leur contenu: «Ceci n'est pas une pipe», dites-vous en me présentant un tableau? *Oui*, en effet, vous avez raison. *Non*, ce n'est pas une pipe. Le choix de la réponse dépend d'une convention linguistique, tout comme la réponse aux questions qui peuvent «traduire» cette affirmation («Est-ce une pipe?» ou «N'est-ce pas une pipe?»). Mais l'ensemble des résultats de Pea lui permettent de conclure que l'enfant est sensible au contenu des propositions, auquel il agrée ou qu'il dénie.

Répondre à une assertion n'est toutefois pas la même chose que répondre à une question. Que l'interlocuteur avance une vérité ou une contrevérité, il pose ce qu'il considère être vérité ou contrevérité (à moins qu'il ne mente). En questionnant, il laisse le soin à l'autre de reconstituer sa croyance. Pour répondre, le locuteur doit donc se référer aussi bien à un état de fait intersubjectif qu'à la manière dont l'interlocuteur présente

implicite sa croyance. Qu'on ajoute à cette difficulté le facteur supplémentaire de la sincérité ou du jeu, on comprendra que le calcul impliqué est des plus complexes. Deux compétences distinctes sont donc à examiner: d'une part, la capacité à traiter le jeu, le mensonge ou la tromperie, d'autre part, celle de distinguer entre *état de fait* et *croyance (de l'autre) en un état de fait*. (Nous ferons comme si la croyance actuelle du sujet en l'état de fait pouvait s'identifier à l'état de fait: en effet, de son point de vue, sa vérité est la vérité...même s'il se trompe). C'est par la première de ces capacités que nous commencerons.

### *Tromperie, mensonge, psychologie spontanée*

Différencier un être vivant d'un être non-vivant, c'est le voir comme porteur d'intention et le connaître comme un agent autonome<sup>7</sup>. C'est déjà lui prêter quelque chose, attendre de lui certains comportements, qui sont vus en tant que comportements, et non comme des événements similaires aux manifestations dynamiques du monde physique [GILLIERON 1986]. Cheney et Seyfarth [1980] montrent ainsi que des femelles cerco-pithèques (stade IV en termes de reconnaissance dans le miroir) ont des comportements différenciés dans la situation sociale très particulière où ils les mettent. Travaillant en milieu naturel, ils cachent des haut-parleurs dans les buissons et attendent que deux mères soient seules dans les environs. Ils font alors passer des enregistrements de cris divers, poussés par l'enfant d'une des femelles. Quand la mère entend son propre enfant, elle regarde immédiatement dans la direction du haut-parleur, et, au début, s'y précipite. Quand il s'agit de l'enfant de l'autre, la probabilité est plus grande qu'elle se tourne vers sa compagne, ce qui indique qu'elle différencie individuellement des autres bébés, non seulement le sien, mais également celui de la voisine. Ne montre-t-elle pas aussi, par là, qu'elle reconnaît chez l'autre quelque chose qu'elle a d'abord connu chez elle?

---

<sup>7</sup> Les études de Michotte et ses collaborateurs [par exemple 1954] montrent que l'attribution interne de causalité intervient au niveau perceptif déjà. La sensation d'automotion qu'éprouve le sujet face à une pseudoamibe en déplacement dépend de caractéristiques très précises du stimulus, et l'effet peut être très facilement brisé lors de modifications minimales des paramètres.

Pylyshyn [1978] parle de «métareprésentation» en parlant de l'attribution d'intentions à autrui. L'analyse présentée plus haut invite à la prudence: il faut probablement distinguer autant de niveaux de «métareprésentation» que de niveaux de calcul, pour comprendre ce que j'appellerai plutôt la psychologie spontanée du sujet. L'autruche est réputée très pauvre psychologue, puisqu'elle identifie son non-voir au non-voir du prédateur. A quel âge l'enfant fait-il la différence? Et le singe, si «malin», peut-il traiter au deuxième degré l'information factuelle, c'est-à-dire, peut-il agir en tenant compte de ce que son partenaire peut savoir et non de ce qu'il sait lui-même, si les deux savoirs ne coïncident pas? Les données de Premack et ses collaborateurs donnent des indications pleines d'intérêt. Elles concernent aussi bien des chimpanzés «causants» (Sarah, leur doyenne, a appris à parler avec l'Humain au moyen d'un tableau magnétique et de plaques de couleurs qui représentent des «mots») que des jeunes soumis à toutes sortes de problèmes humains, mais non entraînés à cette forme de communication. Premack et Premack [1983: 130] montrent que Jessie (un lustre) est la seule des quatre grands enfants de cet âge à enlever des yeux de l'expérimentateur le bandeau qui le gêne dans la tâche qu'elle lui assigne: marcher sans encombre et vite près de la caisse cadénassée qui contient la nourriture convoitée. Elle enlève le bandeau d'emblée, en sachant ce qu'elle fait. Est-il sur le front ou la bouche de l'Humain, elle ne se donne pas la peine de le dénouer. (Faut-il préciser que seul l'Humain à la clé?).

Elle et ses jeunes compagnons ont par ailleurs été entraînés pendant de nombreux mois à tromper un Humain antipathique [WOODRUFF & PREMACK 1979]. Pour réaliser efficacement une tromperie, il faut non seulement «dire» ce que l'on veut dire, mais aussi cacher ce qui pourrait malencontreusement informer le partenaire. Dans la situation expérimentale que les auteurs ont imaginée, le chimpanzé, seul à être informé du lieu où se trouve l'objet intéressant, est mis en cage hors de sa portée. Vient un Humain libre de ses mouvements, et qui a le choix entre différentes cachettes. Que va faire l'animal? Spontanément, et quel que soit le partenaire, il commence par lui indiquer où se trouve l'objet: en passant le bras sous le grillage, en regardant la boîte pertinente, en impliquant l'expérimentateur dans un triangle relationnel... Seulement, il aura affaire à deux

types d'expérimentateurs clairement identifiables par leur accoutrement. Le premier type, coopératif, donne la nourriture à l'animal, pour autant qu'il l'ait trouvée à son premier essai: le singe est récompensé d'une indication véridique et claire. Le deuxième type de partenaire, au contraire, garde pour lui-même l'objet convoité. Le singe a donc tout intérêt à masquer son intérêt, à retenir les gestes qui pourraient le trahir, et, peut-être même, à détourner ses indications: à pointer dans une fausse direction. Lorsque les rôles sont inversés et que l'Humain donne l'information au chimpanzé ignorant, celui-ci doit tenir compte de qui parle. Lorsque l'information vient du méchant, il faut transposer le contenu de son message, inverser, si l'on veut, la valeur de vérité du contenu indicatif «c'est là». Si tu montres à gauche, je vais à droite, fait le chimpanzé qui comprend. Or, un des enfants (la plus âgée) est capable aussi bien de décoder la tromperie que de tromper elle-même. Les autres sont efficaces ou en production, ou en compréhension<sup>8</sup>.

On ne dispose pas de données comparables avec des enfants humains, mais les humains parlent. Le discours de l'enfant qui n'est plus *infans* est donc susceptible de jeter des lumières à la fois sur ses théories (implicites) de la référence que sur sa psychologie spontanée. On aura ainsi l'occasion de suivre le long cheminement qui le mène jusqu'au point où il pourra ajuster l'une à l'autre.

*Savoir que l'autre croit autre chose que ce qui est et que l'on sait être*

L'enfant de trois ans peut faire semblant, et admettre que l'autre fasse semblant... pour autant que le registre du dialogue soit clairement indiqué. La pire tromperie, de son point de vue (mais n'est-ce pas, en vérité, définitoire de la tromperie?) est de faire croire à un registre alors qu'on se trouve dans l'autre. C'est aussi ce qui rend très angoissantes pour lui les simulations prolongées, où il ne sait plus faire la part du jeu et celle de la

---

<sup>8</sup> Il faut cependant ajouter qu'alors même qu'ils «indiquent» clairement dans la situation décrite, aucun d'entre eux n'utilise le geste d'indication dans les conditions plus naturelles qu'ils connaissent quotidiennement. Aux lecteurs de Trân Duc Thao [1973], ce fait paraîtra certainement important.

réalité. Etant donné que le registre normal (normatif!) est celui de l'information, il s'ensuit que normativement, l'autre dit la vérité, c'est-à-dire énonce ce qui est conforme à l'état de fait.

Perner, Leekam et Wimmer [1987] synthétisent un ensemble de recherches sur le développement de l'attribution de croyance, insistant avec raison sur la différence qu'il faut faire entre «se mettre à la place de l'autre», et «se représenter simultanément deux états de faits antagonistes». Une de leurs expériences montre bien que l'on a affaire à deux niveaux différents.

Ils présentent à des enfants entre trois et quatre ans une boîte de Smarties, que tous connaissent. Une boîte à Smarties, faudrait-il dire, puisqu'elle n'en contient aucun, mais renferme un crayon à la place. L'enfant est questionné: «Qu'est-ce que tu crois qu'il y a dans cette boîte?», et confronté à la décevante réalité. Maintenant, si l'on pose la même question à un camarade resté derrière la porte, que va prévoir le camarade? Va-t-il parler de Smarties, ou de crayon?

A trois ans et demi, la majorité des enfants disent qu'il va parler de crayon. A quatre ans, seuls la moitié d'entre eux arrivent à prêter à l'autre la croyance erronée qu'ils viennent pourtant d'exprimer pour eux-mêmes. Ces résultats convergent avec d'autres données bien connues. Ce n'est que vers quatre ans et demi que l'Humain transpose une information donnée qui se trouve en contradiction avec ce qu'il croit lui-même être correct. Mais cette recherche fournit des données intéressantes par rapport à un autre problème, à savoir le calcul opéré sur les valeurs de vérité des atomes d'une proposition moléculaire. En effet, les auteurs prévoient deux groupes expérimentaux. Le premier se trouve dans les conditions que l'on vient de décrire, alors que le deuxième est mis en présence d'une boîte qui contient aussi bien des Smarties qu'un crayon. Il ne serait donc pas faux de dire que la boîte contient des Smarties, puisqu'elle en contient aussi. Or les enfants du deuxième groupe continuent, dans exactement les mêmes proportions, à attribuer au camarade la croyance «correcte» par rapport à l'état de fait, mais erronée par rapport à sa position d'observateur. Ils disent toujours que l'autre croira qu'il y a un crayon, refusant de lui prêter

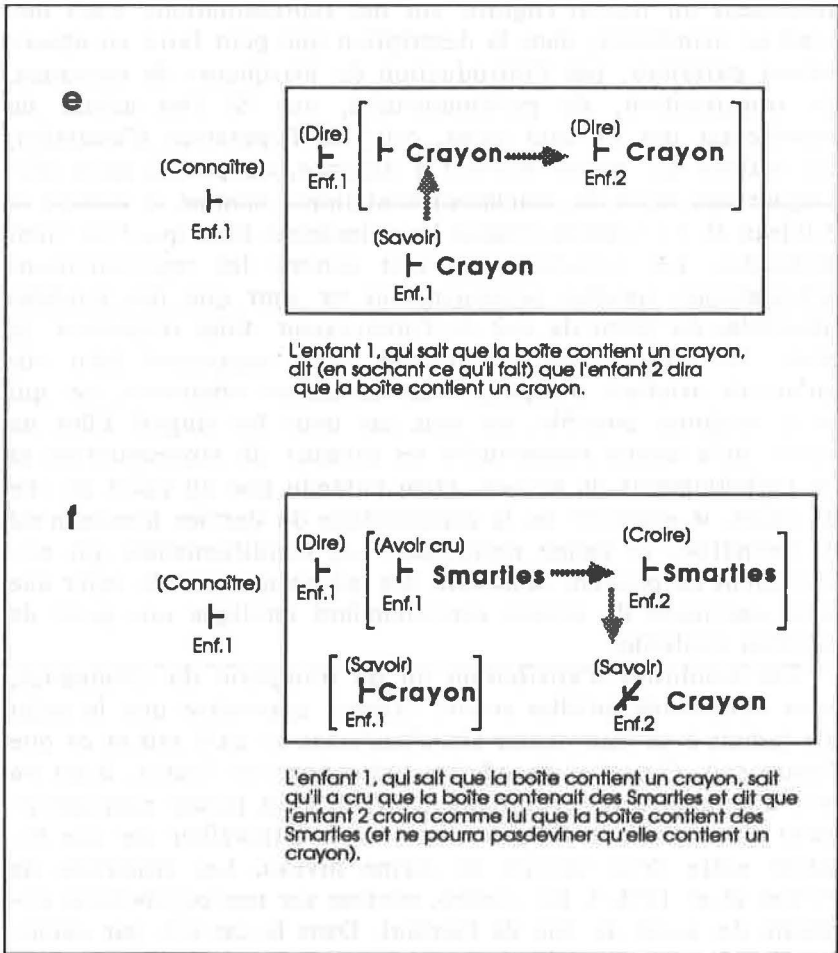
l'inférence même qu'ils ont faite (puisque c'est une boîte-Smarties, elle contient des Smarties). Tous se passe comme si de leur point de vue, la vérité d'une proposition impliquait la fausseté de l'autre. Erreur de calcul, il y a bien, mais le calcul se situe sur un plan de réflexion supérieur à celui de la simple présentation d'une vérité, ou d'une contrevérité.

Tromperie d'un côté et attribution de croyance de l'autre supposent un travail cognitif sur des représentations. Ceci devrait se manifester, dans la description que peut faire un observateur extérieur, par l'introduction de marqueurs de croyance, de transposition, de positionnement, etc. Si l'on admet de représenter par un seul signe, celui de l'opérateur d'assertion, ces actions qui toutes mettent à distance, on pourra alors distinguer des types de «métareprésentation», comme le montre le Tableau II. Ce tableau résume les principaux faits que l'on vient d'aborder. Les «traductions» tout comme les représentations schématiques qu'elles accompagnent ne sont que des modèles plausibles du point de vue de l'observateur. Elles respectent, je crois, le principe de parcimonie, mais supposent bien sûr qu'aucun artefact n'explique les conduites observées, ce qui reste toujours possible, en tout cas pour les singes! Elles ne visent qu'à mieux comprendre les niveaux de représentation et les emboîtements de savoirs, étant entendu que du point de vue du sujet, le «savoir» ou la connaissance du dernier niveau n'est ni thématiqué, ni même représenté. Les conditionnelles qui apparaissent ne peuvent donc être des opérateurs pour le sujet que si le marqueur de niveau correspondant implique une prise de position explicite.

Les conduites d'attribution ou de tromperie du chimpanzé, pour complexes qu'elles soient, laissent apparaître que le sujet n'a jamais à se représenter simultanément ce qu'il sait et ce que l'autre sait. Quand il décode les indications de l'autre, il est en état d'ignorance (et réciproquement). Il peut passer alternativement d'une position à l'autre, sans avoir à travailler sur une relation entre deux savoirs de même niveau. Les situations de Perner *et al.* [1987], par contre, portent sur une psychologie explicite du point de vue de l'enfant. Dans le cas (e), par exemple, l'enfant attribue à l'autre la croyance-crayon, *parce qu'il y a un crayon*. C'est donc une théorie de la croyance du point de

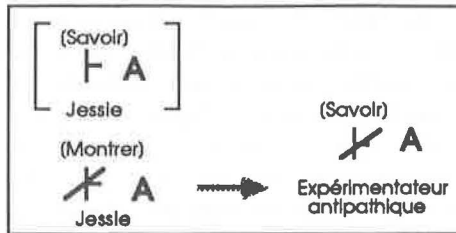
**Tableau II**

Schématisation des différentes prises de position impliquées dans les conduites attributives



(Connaître)

┆  
Jessie

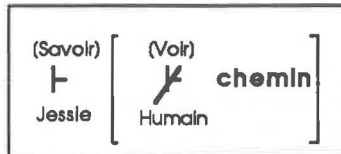


a

Pour Jessie, le fait de ne pas montrer A (bien qu'elle sache que l'objet est en A) fera que le méchant ne saura pas qu'il est en A.

(Avoir)

┆  
Jessie

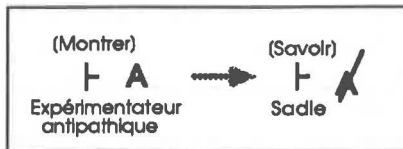


b

Jessie montre qu'elle sait que l'Humain aux yeux bandés ne voit pas le chemin

(Connaître)

┆  
Sadie

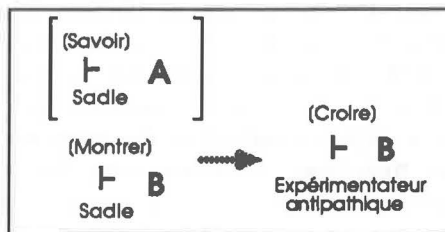


c

Pour Sadie, le fait que le méchant montre A indique que non-banane-en-A.

(Connaître)

┆  
Sadie



d

Pour Sadie, le fait de montrer B (bien qu'elle sache que la banane est en A) fait que le méchant croira que banane-en-B.

vue du sujet: «N'importe qui, en face de la boîte-Smarties, dirait qu'il y a un crayon *puisque* il y a un crayon».

Maintenant, si croyance erronée et tromperie aboutissent chacune à des déclarations contrefactuelles, il est possible de combiner les deux opérations. Mais une telle combinaison n'est possible que pour autant que l'on puisse les rendre commensurables, c'est-à-dire, qu'on les vide de leur contenu psychologique pour ne regarder que les valeurs de vérité. C'est ici, et ici seulement, que la négation peut devenir un opérateur du point de vue du sujet. On voit combien précieux est cet opérateur. Les hiérarchies créées par les emboîtements de représentations, les hiérarchies collapsent lorsqu'elles deviennent objet de discours, et seules subsistent les dénnotations des propositions. Ces dénnotations combinées, une seule reste: celle de la proposition moléculaire assertée.

Le progrès suivant, en psychologie aussi bien qu'en calcul, consiste donc à comprendre que l'on peut dire la vérité tout en mentant, c'est-à-dire: affirmer quelque chose que l'on croit faux mais qui correspond à l'état de fait véritable (que l'interlocuteur connaît). Wimmer et Perner [1983] montrent que dès quatre ans et demi, les enfants capables d'attribuer à autrui une croyance différente de la leur, peuvent aussi de manière cohérente prévoir ce que va faire quelqu'un qui a l'intention de tromper. Mais lorsqu'il faut porter un jugement sur ce que dit l'autre, le mensonge n'est pas reconnu tant qu'il coïncide avec la vérité (la présentation de l'état de fait). Ce n'est que vers six ans, dans le meilleur des cas, que le mensonge est reconnu comme tel.

Ceci nous ramène à un problème délaissé plus haut, celui des systèmes de réponse aux questions «négatives». Système conventionnel et culturel, avons-nous dit, et qui doit prendre en compte aussi bien la croyance de celui qui pose la question que l'état de fait par rapport auquel la question est posée. En effet, soient les deux questions suivantes, avec les deux états de fait possibles, la porte est ouverte, ou la porte est fermée (on identifie «non ouverte» avec «fermée»).

(Q1) La porte est-elle ouverte?

(Q2) La porte n'est-t-elle pas ouverte?

Quatre réponses sont théoriquement possibles si l'on veut prendre en compte la présupposition indiquée par la forme de la question. Ces quatre réponses pourraient coexister dans la langue, et elles étaient présentes dans l'anglais du XVI<sup>ème</sup> siècle [POPE 1973]. Suivant que la porte est ouverte (o) ou fermée (f), l'interlocuteur (sincère) répondrait:

- (R1o) Yeah (elle est ouverte)
- (R1f) Nay (elle n'est pas ouverte)
- (R2o) Yes (elle est ouverte)
- (R2f) No (elle n'est pas ouverte).

«Yeah» et «no», en même temps qu'ils informent sur l'état de la porte, indiquent un accord de l'interlocuteur avec la croyance implicite du locuteur. «Nay» et «yes», au contraire, démentent ou s'opposent. Vous croyiez que la porte n'était pas ouverte (Q2)? Vous aviez tort, elle est ouverte (R2o). Sans être une réponse de Normand, la réponse dit bien à la fois oui et non.

Dans l'anglais actuel, comme le français, le oui et le non n'indiquent plus l'agrément ou le désagrément, mais seulement l'état de fait. Pour répondre à une question négative, il faut donc oublier le présupposé de l'interlocuteur et ne regarder que le contenu de la question. Par contre, dans une langue comme le japonais, c'est le choix contraire qui a été fait (choix, puisque seules deux formes existent). Le oui et le non ne renvoient pas à l'état de fait, mais à l'accord et au désaccord avec l'implicite de la question. «Hai» cumulerait les fonctions de «yeah» et «no», et «iie», celles de «yes» et «nay».

La comparaison interculturelle de l'acquisition des systèmes de réponse par l'enfant est donc fort instructive. Akiyama [1979], dans une étude transversale<sup>9</sup> d'enfants monolingues anglais et japonais, ainsi que d'enfants bilingues anglais/japonais, a étudié l'évolution des performances entre trois et six ans. Différentes comparaisons l'amènent à conclure que le système de l'anglais est acquis plus précocement que celui du japonais, chez les monolingues. Chez les bilingues, les effets

---

<sup>9</sup> Contrairement aux recherches dites longitudinales, les études transversales portent sur des sujets d'âges différents, examinés une fois dans le temps.

**Tableau III.** Evolution de l'enfant entre deux et huit ans : Points de repères dans différents domaines métareprésentatifs.

	2 ans	3 ans	4 ans 1/2	6 ans	8 ans
<b>Conscience de la réalité linguistique</b>	Recherche du nom des choses	Différenciation signe/référent	Différenciation aspect forme/signification	Jugements de synonymie	
<b>Attribution psychologique</b>	Intentionnalité	Différenciation actes volontaires et involontaires	Croyance attribuée correctement	Mensonge attribué correctement	
<b>Réponses oui/non</b>	-aux affirmations erronées -aux questions de forme positive	-aux questions négatives système anglais	système japonais		-aux questions négatives en japonais (bilingues)

d'interaction sont dramatiques. Alors qu'à une question négative, les petits Nippons de trois ans déjà répondent plutôt correctement qu'incorrectement, chez les bilingues, le système «européen» est adopté au détriment du japonais, quand bien même les autres mesures indiquent une maîtrise de la langue comparable à celle du groupe monolingue. A six ans, les bilingues n'atteignent même pas, pour le «iie», la proportion de succès des enfants monolingues de trois ans. A trois et quatre ans, leurs réponses sont clairement calquées sur l'anglais et présentent des configurations qui ne sont jamais observées chez les monolingues.

Ceci constitue un indice de plus de l'effacement de la subjectivité, mais cette fois, c'est un effacement de la subjectivité de l'autre. En action et en projection (donc en représentation), le sujet se situe sur un plan assertorique. La réintroduction du sujet suppose alors un nouveau réfléchissement, donc de nouveaux instruments. L'évacuation du contenu sémantique, ou tout au moins, d'un certain type de contenu, est alors probablement une des conditions qui rendent possible la théorisation. Les progrès dans la connaissance des formes pourraient alors constituer une base indispensable à un retour aux choses. Mathématisation du réel, certes, mais sémiotisation aussi: c'est peut-être un double détour qui permet la connaissance approchée.

Le Tableau III résume l'évolution de l'enfant entre deux et sept ans par rapport aux points abordés, et dont nous avons vu qu'ils touchent tous le non, d'une manière ou d'une autre.

## Conclusion

Il est indéniable que les négations de «Sans doute à nos malheurs ton coeur n'a pu survivre» contrastent splendidement avec celles de «non(non-p)». Nonobstant cette différence à laquelle aucun francophone n'est insensible, l'aspect formel de celles-ci n'exclut pas leur caractère naturel<sup>10</sup> [GILLIERON 1983]. Le développement naturel du sujet humain l'amène à une réflexion sur les formes, et à une théorisation corrélatrice. L'opposition entre «logique formelle» et «logique naturelle» ne saurait donc

---

<sup>10</sup> Combien de négations, «lexicales» ou «formelles», dans les quatre lignes qui précèdent?

s'appuyer sur une distinction de fait entre «sujet formel» et «sujet naturel». Mais si la logique naturelle est celle des schématisations discursives, elle renvoie à un sujet social et parlant. Va-t-on alors opposer sujet naturel et sujet culturel? C'est ce que suggèrent Apothéloz et Grize [1987: 36] lorsqu'ils font l'hypothèse d'une «double genèse cognitive». Cette hypothèse est compréhensible pour qui accepte de considérer objets et prédicats, placés sur le même plan, comme *ancrés* les uns et les autres *dans* des «notions primitives» [BOREL, GRIZE & MIEVILLE 1983: 104 *sqq.*]. Mais il me semble que c'est le modèle de départ qui détermine leur analyse des conduites du jeune enfant. Pour moi, l'analyse devait toucher les «notions primitives», car du point de vue génétique, elles ne peuvent être «primitives». Objets et prédicats ont bien été présentés ici comme le produit de pratiques discursives, mais j'espère avoir montré l'importance du discours *pour leur constitution en tant que notions*. A la chose déjà objectivée, la nomination confère la reconnaissance de son statut intersubjectif. En face de l'événement, le mot permet de pointer une propriété elle aussi vue comme co-lisible, commune; enfin, la prédication constitue le fait. Avant même que des objets puissent être créés dans le discours au moyen de l'articulation («soit un éléphant vert qui ne fume que des Davidoff...»), le discours construit.

Lorsqu'elle n'est pas verbale, la relation interpersonnelle n'est pas communicative; cependant la communication langagière fait plus qu'ajuster ou retailer un habit qui vêt l'indicible. Si l'on reprend l'image de deux «phylums cognitifs» [APOTHELOZ & GRIZE 1987: 37], ils doivent former une tresse: le discours ne double pas la représentation. Par ailleurs, à la source de la construction prédicative, on trouve le *non*. J'espère avoir montré son importance pour tout le développement cognitif.

*Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Université de Genève*

## Références

- AKIYAMA M.M. [1979]: Yes-No answering in young children. *Cognitive Psychology*, 11, 485-504.
- APOSTEL L. [1973]: Negation: The tension between ontological positivity (negationless positivity) and anthropological negativity (positively described), in: APOSTEL L. (ed.), *Negation*. Leuven, Nauwelaerts, 209-317. (Original 1971).
- APOTHELOZ D. & GRIZE J.-B. [1987]: Langage, processus cognitifs et genèse de la communication. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, no 54.
- BATES E., BENIGNI L., BRETHERTON I., CAMAIONI L. & VOLTERRA V. [1979]: *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York, Academic Press.
- BEAUDICHON J. & LEMAIRE F. [1972/73]: Acquisition de la négation considérée sous différents aspects chez l'enfant de 3 à 8 ans. *Bulletin de Psychologie*, 26, 375-382.
- BERTENTHAL B.I. & FISCHER K.W. [1978]: Development of self-recognition in the infant. *Developmental Psychology*, 14, 44-50.
- BLEGER J. [1981]: Commentaire sur «Le sens opposé dans les mots primitifs». In: *Symbiose et ambiguïté: Etude psychanalytique*. Paris, PUF, 349-356. (Original 1967).
- BLOOM L. [1970]: *Language Development: Form and Function in Emerging Grammar*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- BLOOM L. [1975]: *On Word at a Time*. Paris/The Hague, Mouton.
- BONNET C. [1980]: *L'enfant et le symbolique: L'accès aux premières structures sémiotiques*. Paris, Vrin.
- BONNET C. & TAMINE-GARDES J. [1984]: *Quand l'enfant parle du langage: Connaissance et conscience du langage chez l'enfant*. Bruxelles, Mardaga.
- BOREL M.-J. [1987]: Discours descriptif et référence. In: *La référence. Points de vue linguistique et logique. Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, no 53, 77-89.
- BOREL M.-J., GRIZE J.-B. & MIEVILLE D. [1983]: *Essai de logique naturelle*. Berne, Lang.
- BRESSON F. [1987]: Les fonctions de représentation et de communication. In: PIAGET J., MOUNOUD P. & BRONCKART J.-P. (éds), *Psychologie*. Paris, Gallimard, 933-982.

- CHAPMAN M. [1987]: A longitudinal study of cognitive representation in symbolic play, self-recognition, and object permanence during the second year. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 151-170.
- CHENEY D.L. & SEYFARTH R.M. [1980]: Vocal recognition in free-range Vervet monkeys. *Animal Behaviour*, 28, 362-367.
- DALLET K. [1974]: Transactional and probabilistic functionalism. In: CARTERETTE E.C. & FRIEDMAN M.P. (eds), *Handbook of Perception*. Vol. I: *Historical and Philosophical Roots of Perception*. London, Academic Press, 388-397.
- DUCASSE I. [1963]: *Les chants de Maldoror*. Paris, Nouvel Office d'Édition. (Original 1869).
- VAN GEERT P. [1983]: *The Development of Perception, Cognition and Language: A Theoretical Approach*. London, Routledge & Kegan Paul.
- GILLIERON C. [1983]: Pensamiento formal: pensamiento natural. In: *Cognición y desarrollo: Investigaciones postpiagetianas*. Cali, Colombie, CLEPS, 47-80.
- GILLIERON C. [1984]: Réflexions préliminaires à une étude de la négation. *Archives de Psychologie*, 52, 231-253.
- GILLIERON C. [1986]: La validité en psychologie: Première, deuxième ou troisième personne? *Archives de Psychologie*, 54, 201-225.
- GILLIERON C. [1987]: Du tiers exclu au tiers inclus: Le rôle du langage dans la construction du sujet bien pensant. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 25, 115-129.
- GOUIN-DECARIE T., POULIOT T. & POULIN-DUBOIS D. [1983]: Image spéculaire et reconnaissance de soi: Une analyse hiérarchique. *Enfance*, no 1-2, 99-115.
- GREENFIELD P.M. & SMITH J.H. [1976]: *The Structure of Communication in Early Language Development*. London, Academic Press.
- HAKOYAMA F. [1979]: L'expression négative chez les jeunes enfants. *Bulletin de l'Université des Langues Étrangères de Kanagawa*, 54(2), 15-30.
- LORENZ K. [1970a]: Companions as factors in the bird's environment. In: *Studies in Animal and Human Behaviour*. Vol. I. London, Methuen, 101-258. (Original 1935).

- LORENZ K. [1970b]: Gestalt perception as a source of scientific knowledge. In: *Studies in Animal and Human Behaviour*. Vol. II. London, Methuen, 281-322. (Original 1959).
- MICHOTTE A. [1954]: *La perception de la causalité*. Louvain, Publications Universitaires.
- OGDEN C.K. & RICHARDS I.A. [1985]: *The Meaning of Meaning*. London, Ark. (Original 1923).
- PARK T.Z. [1979]: Some facts on negation: Wode's four-stage developmental theory of negation revisited. *Journal of Child Language*, 6, 147-151.
- PEA R.D. [1980]: The development of negation in early child language. In: OLSON D.R. (ed.), *The Social Foundations of Language and Thought: Essays in Honor of Jerome S. Bruner*. New York, Norton, 156-186.
- PEA R.D. [1982]: Origins of verbal logic: Spontaneous denials by two- and three-year olds. *Journal of Child Language*, 9, 597-626.
- PERNER J., LEEKAM S.R. & WIMMER H. [1987]: Three-year-olds difficulty with false beliefs: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- PIAGET J. [1936]: *La naissance de l'intelligence*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- PIAGET J. [1937]: *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- PIAGET J. [1978]: *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. (Original 1946).
- POPE E. [1973]: Question answering systems. *Papers from the 9th Regional Meeting of Chicago Linguistic Society*, 482-492.
- PREMACK D. & PREMACK A.J. [1983]: *The Mind of an Ape*. New York, Norton.
- PYLYSHIN Z.W. [1978]: When is attribution of beliefs justified? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 592-593.
- RIVIERE A. [1985]: *La psicología de Vygotski*. Madrid, Visor. (Original 1984).
- RŪĶE-DRAVIŅA V. [1972]: The emergence of affirmation and negation in child language. In: OHNESORG K. (ed.), *Colloquium Paedolinguisticum*. The Hague, Mouton, 221-241.

- SCHAERLAEKENS A.M. [1973]: *The Two-Words Sentence in Child Language Development: A Study Based on Evidence Provided by Dutch-Speaking Triplets*. The Hague, Mouton.
- SCHNEUWLY B. & BRONCKART J.-P. (éds) [1985]: *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- SEAGRIM G.N. [1987]: Les fonctions de prise d'information et d'exploration. In: PIAGET J., MOUNOUD P. & BRONCKART J.-P. (éds), *Psychologie*. Paris, Gallimard, 853-901.
- SPITZ R.A. [1962]: *Le non et le oui: Genèse de la communication humaine*. Paris, PUF. (Original 1957).
- STEFFENSEN M.S. [1978]: Satisfying inquisitive adults: Some simple methods of answering yes/no questions. *Journal of Child Language*, 5, 221-236.
- TRÂN DUC THAO [1973]: *Recherches sur l'origine du langage et de la conscience*. Paris, Editions Sociales.
- DE VILLIERS P.A. & DE VILLIERS J.G. [1979]: *Early Language*. London, Fontana.
- VOLTERRA V. & ANTINUCCI F. [1979]: Negation in child language: A pragmatic study. In: OCHS E. & SCHIEFFELIN B. (éds), *Developmental Pragmatics*. New York, Academic Press, 281-303.
- WASON P.C. [1973]: In real life negatives are false. In: APOSTEL L. (ed.), *Negation*. Leuven, Nauwelaerts, 17-38. (Original 1972).
- WATSON M.W. & FISCHER K.W. [1977]: A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828-836.
- WIMMER H. & PERNER J. [1983]: Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- WODE H. [1977]: Four early stages in the development of L<sub>1</sub> negation. *Journal of Child Language*, 4, 87-102.
- WOODRUFF G. & PREMACK D. [1979]: Intentional communication in the chimpanzee: The development of deception. *Cognition*, 7, 333-362.
- ZAZZO R [1977]: Image spéculaire, conscience de soi. In: OLERON G. (éd.), *Psychologie expérimentale et comparée: Hommage à Paul Fraisse*. Paris, PUF, 325-338.