

Gabriella AIRENTI*

Le rôle des représentations dans le développement de la capacité communicative**

Dans ce texte je me propose d'analyser le rapport entre théories de la communication et théories du développement. Mon point de départ est le suivant: les théories courantes de la communication se fondent généralement sur l'étude du comportement adulte, et ne prennent pas en compte l'évolution de la capacité communicative chez l'enfant. Quant à eux, les psychologues cognitivistes, utilisent sans les critiquer les théories pragmatiques telles qu'elles ont été conçues par les philosophes. Je soutiendrai ici que ce rapport entre théorie de la communication et théorie du développement doit être inversé. Il faut construire une théorie de la communication capable de rendre compte du développement de la communication, depuis les premières interactions jusqu'à l'âge adulte.

Mots-clés: communication, développement, théorie de l'esprit, coopération

The role of representations in the development of communicative ability. In this paper I analyze the relationship between the theories of communication and the theories of development. My startpoint is that the theories of communication deal with adult communication and ignore the development of communicative ability in children. On the other hand cognitive psychologists use the theories of pragmatics formulated by the philosophers of language without criticizing them. I maintain here that the relationship between theories of communication and theories of development has to be reversed. A theory of communication has to be constructed giving account of the development of communicative ability from first interactions between the babies and their mothers to adult communication.

Key-words: communication, development, theory of mind, cooperation

* Centro di Scienza Cognitiva, Università di Torino, Via Po 14, I-10123 Torino, Italie . e-mail: airenti@psych.unito.it

** Une première version de cet article a été présentée à l'ARC '98, au symposium *Construction des représentations*, organisé par J.Segui et Y.M.Visetti. J'ai pu développer ces thèmes de recherche lors d'une série de séminaires que j'ai donnée en automne 1999 à l'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm, à l'invitation de Claude Imbert. Je tiens à la remercier chaleureusement.

La recherche dont cet article rend compte a été soutenue par un financement du MURST (Ministère Italien de l'Université et de la Recherche Scientifique) pour l'année 1999.

1. INTRODUCTION

Dans ce texte je me propose d'analyser le rapport entre théories de la communication et théories du développement. Mon point de départ est le suivant: les théories courantes de la communication se fondent généralement sur l'étude du comportement adulte, et ne prennent pas en compte l'évolution de la capacité communicative chez l'enfant. Cela est vrai aussi bien pour les théories formulées dans le domaine de la philosophie du langage, comme celle de Grice (1957), que pour la seule théorie de ce genre qui se veut cognitive: la théorie de la pertinence proposée par Sperber et Wilson (1986). Quant à eux, les psychologues cognitivistes, du moins ceux qui pensent que le développement du langage doit être considéré comme l'apprentissage d'une capacité communicative s'exprimant d'abord de façon non verbale et ensuite de façon verbale, utilisent sans les critiquer les théories pragmatiques telles qu'elles ont été conçues par les philosophes. A ce propos, il suffira de rappeler, par exemple, l'utilisation du concept d'acte de langage par Bruner (1975) ou Bates et al. (1975).

La question est la suivante: la définition de Grice de signification non-naturelle prévoit le recours à différents niveaux de représentation¹. Un certain nombre de recherches sur la théorie de l'esprit ont montré que les enfants en dessous d'un certain âge n'ont pas la capacité de construire des métareprésentations. Du point de vue du développement cela signifie, comme Shatz (1983) l'a écrit, qu'on ne pourra pas parler de communication, au sens strict du terme, avant les trois ou quatre ans. D'autres auteurs pensent, au contraire, que, puisque indiquer et montrer sont déjà des formes de communication ostensive, la théorie de Grice prouve que ces actes impliquent nécessairement des métareprésentations. A partir de ce constat purement théorique la naissance des métareprésentations se trouve donc, selon ces auteurs, fortement anticipée dans le temps (Leslie et Happé, 1989)².

¹ Ceci vaut aussi pour la théorie de Sperber e Wilson. Comme l'ont remarqué Rebol et Moeschler (1998), les définitions données par Sperber et Wilson de l'intention informative et de l'intention communicative ainsi que la notion de communication ostensive-inférentielle placent ces auteurs parmi les héritiers de Grice.

² Le seul fait de considérer communicatives seulement les interactions réalisées à partir des quatre ans pose certainement une difficulté. Pour résoudre ce problème certains auteurs ont proposé d'anticiper la naissance de la capacité métareprésentative de l'enfant. Ce raisonnement est à mon avis erroné. Ces auteurs posent deux hypothèses. La première est que les enfants semblent communiquer à partir d'un très jeune âge. La deuxième est que la communication, comme le veut Grice, requiert la capacité de métareprésenter. Ces auteurs en concluent que la capacité métareprésentative doit-elle aussi être conçue comme une capacité précoce. C'est de cette manière que ces auteurs justifient donc la nécessité de postuler un processus cognitif à partir d'un modèle logique qui néanmoins n'est pas et n'a jamais été présenté comme un véritable modèle cognitif. Afin de soutenir cette

Dans cet article je soutiendrai que ce rapport entre théorie de la communication et théorie du développement doit être inversé. En fait, toute tentative de construire une théorie du développement de l'enfant qui soit compatible avec les théories de la communication est à mon avis vouée à l'échec. Il faut reconnaître que ces théories ont une base purement logique et que leur plausibilité psychologique n'est pas démontrée. Je propose donc d'utiliser un certain nombre de données concernant la psychologie du développement pour construire, à l'inverse, une théorie de la communication compatible avec ce que nous savons du développement de la capacité communicative, de la petite enfance jusqu' à la communication adulte³. Nous verrons que le fait de considérer la communication comme une activité cognitive dans son développement nous permettra aussi d'illustrer plus clairement le rapport qui s'instaure entre différents aspects de la communication étudiés par la pragmatique, une discipline qui semble aujourd'hui constituée de thèmes hétérogènes (Airenti, 1998).

argumentation, ils essayent de trouver des preuves indépendantes de la communication elle-même, qui illustrent l'existence d'une capacité métareprésentative précoce. Leslie (1987) par exemple a voulu trouver ces preuves dans le jeu de fiction que les enfants pratiquent à partir d'un âge qui se situe autour des dix-huit mois. Perner (1991) a au contraire observé que dans le jeu de fiction se manifeste la capacité de l'enfant de manipuler deux modèles du monde, un pour la situation réelle et l'autre pour la situation hypothétique. Dans le jeu de fiction se manifesterait donc la même capacité représentative que l'enfant manifeste au même âge dans la représentation du changement temporel, un modèle de l'état présent des choses confronté avec un modèle de la situation passée. L'enfant à cet âge pourrait donc manipuler deux représentations, ce qui ne signifie nullement qu'il a acquis la capacité de représenter des représentations. Baron-Cohen (1991) propose d'anticiper encore la capacité d'attribuer des états mentaux en affirmant que les enfants de neuf mois sont en mesure de comprendre l'attention comme état mental existant chez les autres. A ces remarques Butterworth (1991) a répondu en montrant que l'attention partagée se fonde dans une première phase sur un mécanisme écologique qui autour des douze mois devient un mécanisme géométrique et ne requiert de la part de l'enfant aucune capacité théorique. De l'examen de cette littérature on pourra conclure que dans tous les cas concernant les enfants de très jeune âge on a montré que tout ce qui a été attribué à une capacité de lecture des esprits des autres est en fait explicable à partir de mécanismes mentaux plus simples.

³ Cette exigence a été défendue d'un point de vue philosophique par Risjord (1996) qui a affirmé que les recherches sur les enfants démontrent que la théorie Gricéenne de la signification est dépourvue de fondement.

2. LANGAGE ET COMMUNICATION

Dans la vie quotidienne, nous avons affaire normalement à un usage du langage tourné vers la communication. Toutefois, il est facile de montrer que cela n'est pas toujours vrai. On peut penser à deux types de cas particuliers: 1) le langage n'est pas utilisé pour communiquer, mais simplement comme moyen d'exprimer la pensée 2) dans certains cas pathologiques, on constate la possibilité d'un usage grammatical de la langue lorsque les capacités cognitives et/ou celles présidant à la communication manquent. L'analyse de ce genre de cas particuliers a été utilisée pour confirmer l'autonomie théorique de la grammaire, défendue par Chomsky dans toute son oeuvre. On peut déduire d'autres considérations de ces faits bien attestés. En particulier, comme je vais le soutenir dans ce texte, on peut en déduire que parmi les facultés cognitives de l'enfant il existe une capacité communicative indépendante du langage. Je vais appuyer mon argument sur trois remarques:

- on peut citer en littérature un certain nombre de cas pathologiques qui nous montrent que la capacité de manipuler la grammaire et la capacité communicative se construisent de façon indépendante, et que dans des cas particuliers chacune des deux peut exister en absence de l'autre (Curtiss, 1989).

- les bébés se trouvent engagés dans des interactions au moins une année avant que les premiers rudiments du langage apparaissent.

- les adultes peuvent communiquer en utilisant des moyens non-linguistiques.

De ces faits, on peut conclure que non seulement la linguistique, ou plutôt la grammaire, comme Chomsky (1968) l'a soutenu, mais aussi la communication est à considérer comme une partie de la psychologie humaine. Chomsky a observé que l'autonomie de la grammaire implique que l'esprit humain possède comme l'un de ces éléments constitutifs un « module du langage » qui se développe d'une façon indépendante des autres capacités cognitives. On pourrait donc se demander s'il existe, de manière analogue, un ou plusieurs modules qui président à la capacité communicative en tant que telle, et qui se développent de façon indépendante d'autres capacités cognitives. On pourra aussi, dans l'hypothèse qu'un tel module existe, se demander comment cette capacité indépendante est structurée.

Or, cette formulation du problème n'est acceptée ni par les linguistes qui travaillent à partir de l'hypothèse d'une grammaire universelle, ni par ceux qui considèrent que la pragmatique est indissociable de la grammaire. Les pragmaticiens, quant à eux, considèrent que la séparation entre langage et communication est le principal défaut de la théorie Chomskyenne, puisque cette théorie permet ainsi de séparer le langage de son but principal (Searle, 1972). Chomsky a répondu à cette objection que le langage est avant

tout l'expression de la pensée (1975). Le langage, à son avis, peut être utilisé de manière tout à fait appropriée sans aucune intention de convaincre un auditoire (qui peut même être absent), de professer une croyance ou d'accomplir une action donnée. Pour Chomsky la communication est seulement une des fonctions du langage, et elle ne fait même pas partie de ses fonctions essentielles. Chomsky a proposé une distinction nette entre la signification littérale et la signification du locuteur. La première est celle qu'une théorie du langage doit expliquer, tandis que l'autre n'est pas spécifiquement linguistique, et ne requiert pas une distinction entre les expressions linguistiques et des actes extra linguistiques comme, par exemple, claquer une porte. Ces remarques de Chomsky sont très importantes du point de vue psychologique, précisément parce qu'elles permettent de définir des fonctions communicatives fondées sur des structures cognitives distinctes de celles qui président au fonctionnement du langage. En fait, il n'y a aucune raison de penser que les facultés cognitives qui président à la communication soient les mêmes qui contiennent les règles de la grammaire.

Cependant, dans l'intention de maintenir la primauté de la notion de grammaire, Chomsky et ses disciples sous-évaluent fortement le rôle de la communication. Par conséquent, tout en admettant volontiers que la structure linguistique ne possède pas en soi une fonction communicative, il faut aussi reconnaître que dans la vie quotidienne le langage est utilisé surtout pour communiquer. En fait, les cas pathologiques où la grammaire est utilisée en l'absence de capacités pragmatiques montrent que le langage, une fois dépourvu de ces capacités, est perçu comme un instrument lourdement défectueux, et de maniement difficile.

Dans le domaine de la pragmatique, nous trouvons la position inverse: la primauté de l'aspect pragmatique face à l'aspect grammatical est déduite de la considération que le langage est utilisé avant tout pour communiquer, et cette seule constatation est considérée comme la démonstration du fait que la fonction communicative ne peut être séparée de la structure linguistique. Je vais essayer de montrer qu'une approche fondée sur l'étude du développement de la capacité communicative, que je mènerai ici du point de vue théorique - en discutant la littérature existante sur la question - peut jeter une lumière nouvelle sur ces problèmes.

3. LE PROBLEME DE LA CONTINUITÉ

Une autre manière de considérer la question du rapport entre langage et communication est illustrée par le débat engagé en psychologie du développement à propos de la transition de la communication préverbale à la communication verbale. Dans ce cas on passe d'une vision synchronique du rapport entre langage et communication à une vision diachronique. Quelle est donc l'évolution qui permet à l'enfant de passer des premières interactions

aux premières formes communicatives non verbales, et ensuite aux formes de communication verbales ? Existe-il une continuité entre ces différentes formes de relation de l'enfant ou bien s'agit-il de formes d'interaction fondamentalement différentes ? Ici aussi, les deux positions que nous avons rappelées s'affrontent, celle qui se trouve influencée par la linguistique Chomskyenne et celle qui s'inspire plutôt aux théories pragmatiques de la communication. Dans le premier cas l'accent est mis sur l'unicité du langage. De ce point de vue la capacité structurante de la grammaire constitue le véritable moteur de l'acquisition du langage. Tout ce qui a pu se passer avant cette acquisition ne serait intéressant qu'à condition d'en pouvoir reconstruire la syntaxe, ce qui jusqu'à présent n'a pu se réaliser (Gelman, 1983). Les auteurs qui s'inspirent au point de vue pragmatique sur le langage considèrent au contraire que le langage n'est qu'un instrument parmi d'autres permettant d'exprimer de manière plus raffinée des actes communicatifs que l'on peut repérer sous forme stabilisée déjà au stade de la communication non verbale. C'est dans la phase préverbale qu'on apprend l'aspect conventionnel des actes de langage. Selon Bruner, cet apprentissage constitue une condition préalable à tout usage du langage (Bruner, 1983). Nous remarquerons quant à nous, que dans les deux positions que nous venons d'exposer ce qu'on se propose d'expliquer est toujours le passage au langage, passage qui est conçu comme le point culminant du développement de la capacité communicative.

Signalons à ce propos l'approche originale de Shatz (1983) qui tout en assumant un point de vue Griceen sur la communication, considère que si on doit admettre l'existence d'une transition affectant la capacité communicative, il faut aussi reconnaître que le passage crucial n'est pas celui qui conduit de l'expression non-verbale au langage. Il s'agit plutôt de la transition qui conduit vers la capacité communicative elle-même. Shatz fait remarquer que puisque, selon Grice, la communication requiert toujours au moins deux niveaux de représentations, et puisque cette capacité de plusieurs niveaux de représentation est pleinement acquise seulement autour des quatre ans, ce sera seulement à cet âge qu'on pourra affirmer que l'enfant a réellement acquis une capacité communicative. Selon elle donc, contrairement à ce que pense Bruner et son école, la capacité communicative n'est pas le point de départ vers l'acquisition de la capacité linguistique mais plutôt la phase finale d'un développement qui se réalise dans une période assez longue. A cette évolution contribue la maturation et l'articulation d'un certain nombre de sous-systèmes tels que la connaissance syntaxique, la connaissance à propos des actes de langage, la compréhension de l'intentionnalité des agents, etc. Ce point de vue de Shatz est intéressant pour différentes raisons. Il permet tout d'abord d'échapper à l'éternelle question de savoir si le langage dérive de la communication ou si la communication doit être considérée comme l'expression du langage dans un contexte particulier. Deuxièmement, à partir de cette approche, on peut cesser de considérer le langage comme le point culminant de l'activité

communicative. Troisièmement, la position de Shatz montre que pour comprendre le développement de la capacité communicative il ne suffit nullement de décrire le changement qui se réalise entre la première et la deuxième année de vie d'un enfant. La capacité communicative qui caractérise l'adulte est en fait l'aboutissement d'un parcours qui se développe dans un arc temporel très long, qui dure plusieurs années. Un point essentiel de la position de Shatz, toutefois me semble discutable. Comment se justifie l'utilisation de la définition de Grice du concept de communication à l'intérieur d'un modèle à proprement parler cognitif de la communication ? Grice (1957) a bien posé le problème de comment on peut représenter du point de vue logique le concept de communication ouverte. Ceci l'a amené à la définition de signification non naturelle qui, comme nous l'avons vu, requiert au moins deux niveaux de représentation. Il s'agit ici de l'effet que le locuteur a l'intention de provoquer sur celui ou celle qui écoute, effet qui doit se réaliser à travers la reconnaissance, de la part de ce dernier, de l'intention qui anime le locuteur. Cette définition s'est pourtant montrée inadéquate du point de vue technique puisque on a pu montrer qu'elle ne garantit nullement une des conditions considérées indispensables par Grice pour qu'une communication complètement ouverte s'établisse. Cette définition a été en effet, à plusieurs reprises, modifiée aussi bien par Grice lui-même que par d'autres auteurs⁴. Au delà des difficultés que la définition de Grice présente et des solutions possibles qui ont été proposées (un problème sur lequel je vais revenir) un constat s'impose: le fait même d'assumer la définition classique de Grice de communication risque de nous faire méconnaître la complexité du phénomène communicatif. C'est encore Shatz qui affirme que, les enfants pouvant être très brillants, nous avons tendance à leur attribuer des capacités communicatives bien plus remarquables que

⁴ Cette définition a été en effet critiquée et intégrée par Strawson (1964) pour éliminer ces cas de transfert d'information qui sans être communicatifs satisfont néanmoins à la définition de Grice. En effet la définition de Grice pose une intention de premier ordre de provoquer un effet et une intention de deuxième ordre qui concerne la reconnaissance de l'intention du premier ordre. Strawson a montré que ces deux intentions peuvent se réaliser dans des cas non communicatifs comme dans des cas où le locuteur n'a pas l'intention que son intention de deuxième ordre soit reconnue en tant que telle. Strawson en a conclu qu'il faut ajouter aux conditions formulées par Grice une autre condition. Il s'agit de l'existence d'une intention du troisième ordre que celui qui écoute reconnaisse en tant que telle l'intention du deuxième ordre du locuteur. Schiffer (1972) à travers l'analyse d'un certain nombre des contre-exemples toujours plus complexes a montré que même les conditions énoncées par Strawson ne sont pas suffisantes. L'essentiel de cette question est qu'aucune définition contenant un nombre fini d'intentions ne résout ce problème. En effet si dans la définition on requiert une intention d'ordre n , l'acteur peut toujours ne pas avoir l'intention d'ordre $n+1$ (Airenti et al., 1993). La condition que la définition de Grice voulait obtenir, c'est à dire que la situation communicative soit complètement ouverte n'est donc pas réalisée et ceci parce qu'il y existe toujours une partie de cette situation qui n'est pas reconnue par celui ou celle qui écoute.

celles qu'ils ont en réalité. On remarquera toutefois que, si, comme nous et Shatz le pensons, la communication consiste dans la mise en oeuvre graduelle d'un ensemble de capacités cognitives, il n'est pas pertinent de chercher à établir à partir de quel moment les critères Gricéens de communication se trouvent respectés. Il s'agira plutôt, pour nous, d'explorer les différentes étapes d'évolution de cette capacité. Chercher donc une continuité dans l'évolution chez l'enfant de la capacité communicative ne signifie pas nécessairement commettre l'erreur dénoncée par Shatz, qui consiste à chercher une ressemblance entre ce qui se passe dans les premières phases de la vie et ce qui se réalise dans des étapes ultérieures du développement de l'enfant. On admettra plutôt que ce que nous voyons réalisé dans la phase adulte est en effet le résultat d'une accumulation de phénomènes qui émergent à différents stades du développement cognitif.

L'hypothèse que je vais défendre ici est donc que la communication en tant qu'activité cognitive n'étant pas un phénomène du genre « tout ou rien », il est possible d'identifier des degrés différents dans son développement chez l'enfant. Cette hypothèse répond à l'intuition que les petits enfants, bien que de manière très différente des adultes, sont bien capables de communiquer. Elle permet aussi de rendre compte du fait, reconnu par plusieurs auteurs, que la communication est un phénomène beaucoup plus complexe de l'image qui en donne la définition Gricéenne. La seule existence d'une communication non-sincère suffirait à démontrer ce point. L'hypothèse d'un développement graduel de la capacité communicative permet en outre de rendre compte du fait que même la communication adulte implique différents degrés de complexité. On pourra remarquer intuitivement que lorsque nous demandons l'heure à un passant ou lorsque nous essayons de séduire l'homme ou la femme des nos rêves, nous n'avons pas recours à des processus cognitifs de la même complexité. Il faudra enfin reconnaître l'existence de situations de véritable régression dans la communication, situations dans lesquelles, pour des raisons particulières, liées par exemple à une ritualisation de l'usage linguistique, on utilise des formes « enfantines » de communication en remplaçant les mots par un usage particulier de la prosodie.

4. DEVELOPPEMENT DES REPRESENTATIONS ET COMMUNICATION

A partir des travaux de Premack et Woodruff (1978) on désigne avec le terme *théorie de l'esprit* l'exploration de la représentation de soi et de celle des autres. Les études consacrées à la théorie de l'esprit se sont développées suivant deux axes: l'exploration des capacités représentatives chez les primates et l'analyse du rôle de la représentation de soi et des autres dans le développement normal et pathologique chez les humains. L'hypothèse que je formule ici est que ces travaux - tout en nous permettant de suivre le développement

des représentations chez les enfants et de les considérer de manière comparative par rapport aux primates les plus proches de nous - nous mettent en mesure de mieux comprendre les étapes du développement de la capacité communicative du point de vue cognitif. Pour esquisser notre théorie du développement de la capacité communicative, nous commencerons donc par étudier brièvement cet ensemble de travaux.

4.1. Les premières interactions

L'observation psychologique des bébés fait apparaître l'existence d'une tension vers l'interaction dans une phase très précoce, au cours des tout premiers mois de vie. Un grand nombre de chercheurs qui ont étudié les premières interactions entre mère et nouveau-né ont souligné le fait que les deux partenaires s'engagent dans des échanges caractérisés par des conventions partagées. L'alternance et l'interaction en forme de dialogue sont deux aspects de ces interactions généralement relevés par les chercheurs. Quand une mère nourrit ou change son enfant, elle a recours à un répertoire relativement complexe d'actions. Les bébés répondent avec des gestes, des sons, des sourires et des expressions du visage. La régularité relative de ces comportements a amené à interpréter ces premières interactions comme des jeux ou des rituels (Bullowa, 1979). Au cours de ces séquences d'actions chaque couple de partenaires suit un canevas relativement stable qui constitue la base d'une série de petites variations de part et d'autre.

Or, quel est le contenu de ces premières interactions ? S'agit-il, comme certains auteurs ont pu l'écrire de protoconversations ? L'utilisation de ce terme, qui confond aspects linguistiques et aspects communicatifs, est loin d'être satisfaisante, puisqu'elle se fonde uniquement sur l'analogie avec la conversation adulte. En fait, certains auteurs pensent que chez l'enfant on constate seulement l'expression d'un besoin. Ce sont les adultes qui, en interprétant le besoin exprimé par l'enfant, lui attribuent abusivement une valeur de communication⁵. La raison qui détermine ce scepticisme est sans doute qu'il est difficile d'attribuer une intentionnalité à un nouveau-né. Remarquons néanmoins que chez tous ces auteurs nous trouvons la mise en place d'un concept unique d'intentionnalité. Je crois au

⁵ En réalité même dans ce champ d'études les avis sont partagés. D'un côté nous trouvons l'école de Bruner qui pose que l'interprétation des besoins de l'enfant de la part de l'adulte a une fonction fondamentale tout d'abord dans la différenciation des expressions de mécontentement et ensuite dans la transformation de la pure expression du besoin à la formulation de véritables requêtes en forme d'abord analogique et ensuite conventionnelle. D'autre part d'autres auteurs, comme Shatz, pensent que du côté de l'adulte on constate la simple attribution de signification arbitraire de l'expression des besoins exprimés par l'enfant. Le parent qui attribue aux pleurs de l'enfant la signification que l'enfant a faim est tout disposé à attribuer d'autres significations aux causes possibles à ces pleurs jusqu'au moment où il n'aura pas réussi à le calmer.

contraire qu'il serait utile de distinguer entre une intentionnalité tournée vers l'action et une intentionnalité purement communicative. Ce serait là une manière de suivre les indications de Trevarthen (1979) qui distingue entre subjectivité et intersubjectivité primaire. On reconnaîtra volontiers que lorsque le nouveau-né pleure, il n'est nullement en train de *demande* de la nourriture. Toutefois, au moment même où il interrompt son contact avec le sein maternel pour interagir avec la mère, le bébé manifeste un intérêt propre pour l'interaction, qu'il faut distinguer de son intérêt pour le lait. Un certain nombre d'expériences ont montré que cet aspect d'interaction se manifeste dans les pauses de l'allaitement (Brazelton et Tronick, 1980). Tournons-nous maintenant vers ces premières interactions. Trevarthen (1977) les a très bien décrites comme des *interactions sans objet*, qu'il faut comprendre comme la réalisation d'une intersubjectivité pure⁶. Pour atteindre ce but l'enfant peut utiliser une série de capacités qui font partie de sa dotation cognitive naturelle: reconnaître des rythmes, reconnaître la prosodie d'une voix familière bien avant la naissance, reconnaître le visage humain, exprimer des émotions au travers d'expressions faciales, imiter, partager l'attention. En particulier, ces deux dernières capacités ont été considérées par divers auteurs comme des précurseurs des théories de l'esprit. Scaife et Bruner (1975) ont constaté que les enfants de deux mois sont déjà en mesure de suivre le changement du foyer de l'attention chez un adulte, qu'il s'agisse de la mère ou d'un expérimentateur. Ces auteurs ont montré que, déjà à ce stade, on peut parler de l'attention partagée comme d'un phénomène réciproque. Butterworth (1991) a ensuite analysé les phases successives de cette capacité à partir de six mois. L'imitation semble à son tour être une modalité permettant aux enfants de développer la capacité de reconnaître la ressemblance de l'autre (Melzoff et Moore, 1993). Ce qui compte de notre point de vue est que cette capacité d'imitation est exploitée aussi bien par la mère que par l'enfant pour construire des échanges typiques. En effet, on peut penser que la découverte de la ressemblance de l'autre ainsi que la reconnaissance de la possibilité d'interaction avec lui sont deux phénomènes corrélés. Si on ne veut pas considérer l'imitation comme un pur réflexe, on doit l'expliquer par la pulsion innée à partager l'expérience, qui amène le bébé à découvrir la relation. Nous savons que les mères proposent souvent le jeu de l'imitation, en prenant l'initiative d'imiter leur enfant. En effet, si nous analysons les épisodes d'imitation dans leur contexte, nous voyons qu'il s'agit d'une manière relativement pure d'exhiber l'interaction, sans qu'aucune référence soit faite à des objets extérieurs.

⁶ Un type différent d'intersubjectivité va se manifester chez l'enfant à partir des neuf mois lorsque, dans la relation avec la mère va s'insérer l'objet. Dans cette phase, que Trevarthen appelle « intersubjectivité secondaire » on passe d'une situation duelle à une situation triadique. L'enfant est alors en mesure de communiquer à *propos de* quelque chose (Trevarthen et Hubley, 1978).

Nous concluons que les bébés, au cours des premiers six mois de vie, font l'expérience d'interactions avec ceux qui s'occupent d'eux. Ces interactions sont indépendantes des nécessités de l'enfant, même si elles se manifestent en grande partie lorsque l'enfant fait l'objet de soins particuliers. Il est important de souligner ici un certain nombre de points. Un fait très important est que l'enfant reconnaît ces situations. Des études de laboratoire au cours desquelles les interactions normales des enfants entre six et douze semaines avec leur mère étaient troublées de différentes façons, ont montré que les bébés s'engagent effectivement dans ce jeu interactif depuis un âge très précoce (Tronick et al., 1979; Murray et Trevarthen 1985). Face à la mère qui interrompait un échange communicatif immobilisant l'expression de son visage, l'enfant essayait régulièrement tout son répertoire d'expressions faciales et de mouvements de bras et de jambes pour essayer de revenir à l'interaction normale.

Un deuxième point à souligner est que cette disposition à partager une expérience, gratuite, qui n'est pas directement liée au besoin est typiquement humaine. Aucun comportement de ce genre n'a jamais été constaté chez les chimpanzés. Premack et Premack (1994) suggèrent que cette prédisposition a sans doute joué un rôle clé dans l'évolution de l'espèce humaine. Selon eux, la disposition à partager une expérience serait la condition pour le développement du langage et de la pédagogie, c'est à dire de la transmission de l'expérience.

L'émergence de ce type de comportement dans les premières phases du développement du nouveau-né et son absence dans les autres espèces rendent donc fortement improbable que l'intention de partager l'expérience dérive d'états mentaux plus primitifs. Une activité si précoce ne peut s'expliquer qu'en postulant l'existence d'un état mental primitif de communication intentionnelle, qui peut être décrit comme l'intention de partager une expérience avec les autres. Cette capacité est exercée d'abord en utilisant les éléments que l'enfant a à sa disposition: de gestes simples, le sourire, des vocalisations. Ces éléments, bien que pauvres en capacité communicative, sont toutefois insérés dans un schéma d'alternance qui construit les interactions. On a pu mettre en question qu'on puisse constater à cet âge l'existence d'une véritable alternance de tours conversationnels. Qui nous dit, écrit par exemple Shatz, qu'il ne soit simplement impossible pour l'enfant d'émettre des sons et en même temps d'en écouter ? C'est là une remarque raisonnable, que Shatz utilise toutefois dans le but de mettre en doute l'existence d'une véritable communication chez les bébés. Je remarquerai pour ma part, que même au sein de la conversation adulte, où la communication se réalise certainement, il est impossible de mélanger l'émission et la réception de sons. C'est de cette impossibilité que découle la nécessité des tours conversationnels. Contrairement à ce que pense Shatz, on pourra donc poser que, tout en admettant que l'alternance est une condition indispensable pour la communication, c'est précisément à cause de son aspect essentiel qu'on la retrouve

aussi chez le bébé⁷. Il faut donc considérer ces premiers aspects des interactions précoces comme les éléments primitifs de la capacité communicative. On remarquera en fait qu'il s'agit là d'éléments interactifs qui ne vont jamais disparaître dans les phases successives du développement de la communication. Bien au contraire, ces éléments vont faire partie durablement des interactions communicatives typiques de l'âge adulte.

L'étude des premières interactions nous montre donc que nous pouvons reconnaître les premiers éléments de la communication chez l'enfant sans avoir recours, comme le demandait l'hypothèse Gricéenne, ni à des niveaux supérieurs de représentation, ni à des capacités mystérieuses de l'adulte de transférer chez l'enfant des significations qui lui appartiennent. On dira donc, si on veut utiliser la terminologie de Perner (1991) que l'enfant, tout en possédant un seul modèle du monde, dispose aussi d'un ensemble de capacités qui lui permettent de reconnaître la similarité de l'autre et la possibilité de partager son expérience. On pourra en conclure que la première étape vers la théorie de l'esprit réside dans le fait de reconnaître que l'autre est quelqu'un qui voit et ressent les même choses que nous voyons et que nous ressentons. Ce premier pas consiste donc dans l'acte de partager des états mentaux. Cette capacité permet à l'enfant de reconnaître les situations d'interaction dans lesquelles il se trouve impliqué. Le répertoire fini de ces interactions typiques devient ainsi une partie essentielle de son bagage cognitif.

4.2 *Planning et antiplanning*

Un pas successif dans le développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant consistera à identifier les désirs des autres et à constater qu'ils ne coïncident pas nécessairement avec les siens. Wellman et Woolley (1990) ont montré que les enfants entre deux et trois ans sont capables de formuler une psychologie du désir au sein de laquelle des désirs simples peuvent amener les acteurs à s'engager dans des actions ayant un but spécifique. Dans ce cadre le succès ou l'insuccès de l'action ont comme conséquence des états émotionnels différents.

On relèvera à ce sujet un point particulièrement intéressant: la phase que les êtres humains et les primates partagent n'est pas la première du développement cognitif de la capacité communicative, celle qui les rend capable de partager les états mentaux, mais plutôt la phase intermédiaire, celle qui est liée à la conceptualisation de l'action. La phase du développement qui implique le partage des états

⁷ La gestion des tours de conversation est naturellement une question très différente. Elle dépend d'un ensemble d'aspects qui vont de la structure linguistique des énoncés, au type de conversation qu'on est en train de réaliser (s'il s'agit par exemple d'un dialogue ou de la narration d'une histoire), jusqu'au rôle des participants à la conversation, etc. Tous ces aspects, comme une grande partie des capacités conversationnelles, font partie, comme on va le voir, des acquisitions tardives de l'enfant.

mentaux est réservée aux seuls êtres humains. On peut donc formuler l'hypothèse suivante: *la tendance au partage qui préside aux interactions et la conceptualisation de l'action comme moyen pour viser un certain but satisfaisant un désir, sont deux capacités distinctes qui possèdent chacune une ligne d'évolution indépendante.* La capacité de conceptualiser l'action est une capacité qu'au moins dans ses formes plus simples, les êtres humains ont en commun avec les espèces animales les plus évoluées. Humains et chimpanzés auraient donc en commun une certaine conceptualisation de l'action. C'est grâce à ce fait que certains comportements que l'on trouve chez les primates se trouvent également chez les enfants qui n'ont pas encore développé le concept de représentation. Il s'agit donc d'enfants qui, d'une part, possèdent bien la capacité de partager l'expérience qui manque aux chimpanzés. Ces mêmes enfants, d'autre part, n'ayant pas développé de métareprésentations, n'ont pas suffisamment développé une théorie de l'esprit, qui les mettrait en mesure de reconnaître la possibilité de points de vue différents sur un même objet.

Analysons dans cette perspective certains comportements de tromperie et de prévention de la tromperie. En ce qui concerne les chimpanzés, nous pouvons considérer le cas présenté par Menzel (1974). Rock un mâle dominant et la femelle Belle sont en mesure de réaliser des comportements de tromperie et de contre-tromperie pour pouvoir garder la possession de leur nourriture. Plus précisément Belle qui est la seule à connaître l'emplacement où se trouve cachée la nourriture, est aussi en mesure d'essayer des tactiques de plus en plus raffinées de tromperie pour éviter que Rock ne la lui dérobe. Quant à lui, Rock est capable de concevoir une tactique de contre-tromperie à chaque tentative de Belle de lui cacher l'emplacement de la nourriture. L'un et l'autre sont donc capables de réaliser des actions pourvues d'un but. Toutefois on ne constate dans leur comportement l'existence d'aucune réelle base cognitive pour l'interaction.

Un comportement apparemment similaire peut être observé chez les enfants. Il est commun de constater qu'un jeune enfant qui a fait quelque chose d'interdit voudra normalement essayer d'effacer les traces de son action pour éviter d'être puni. Un certain nombre d'études expérimentales, toutefois, ont montré qu'il faut poser une distinction entre d'une part la capacité de construire des formes d'antiplanning dans des tâches de sabotage, un comportement qui a été observé chez des enfants d'environ trois ans, et d'autre part des comportements de tromperie réelle, qui requièrent la manipulation de croyances. Ces comportements ne peuvent se développer chez l'enfant que plus tard (Sodian, 1991; Leekman, 1992). On peut en conclure qu'une certaine forme de tromperie fondée sur la capacité de résoudre des problèmes est donc présente aussi bien chez les chimpanzés que chez les enfants en dessous de quatre ans. Ce point de vue est confirmé par les comparaisons qui ont été menés entre le comportement des enfants et celui des chimpanzés: les chimpanzés

passent normalement les mêmes tests cognitifs non verbaux que les enfants de trois ans. Ils se révèlent incapables de passer les tests que les enfants commencent à passer à partir de l'âge de quatre ans (Premack, 1988). Rappelons en effet que c'est à partir des quatre ans que les enfants commencent à développer la capacité de méta-représentation. C'est ainsi que la psychologie du désir se révèle être une théorie des états internes essentiellement liée au développement de la conceptualisation de l'action. Cette capacité de représentation fait donc partie du processus communicatif chez les êtres humains parce qu'elle s'articule avec la tendance à partager l'expérience qui se trouve à la base de l'intention communicative.

Ce point est particulièrement intéressant parce qu'il permet de rediscuter la base des théories de la communication formulées dans le domaine de la philosophie du langage et notamment le fondement des théories qui considèrent la communication comme une forme d'action rationnelle (Airenti, 1999). Grice (1975) affirme explicitement que les échanges linguistiques présentent certaines caractéristiques typiques des transactions coopératives en général. En développant ce point de vue, Kasher (1976) a suggéré de remplacer le principe Gricéen de coopération avec un principe général de rationalité. Comme nous l'avons vu, le développement de la capacité d'action implique la reconnaissance d'un lien entre des buts et des désirs d'une part et des actions qu'elles impliquent d'autre part. Ce processus d'ajustement des actions avec les buts et les désirs est en réalité assez long. Nous pouvons affirmer que des enfants de l'âge de trois ans ont développé la capacité de reconnaître les buts des autres, ainsi que celle de s'attendre à des séquences d'actions cohérentes avec les buts qu'ils ont reconnus. Nous pouvons aussi affirmer que les enfants sont capables de chercher de prévenir des effets indésirables qui peuvent résulter des actions des autres. Les enfants peuvent aussi essayer d'éviter des obstacles qui se posent à leurs propres actions. Mon hypothèse pour expliquer cet ensemble de données est que ces capacités exclusivement liées à l'action que les enfants ont en commun avec d'autres primates s'articulent - dans le cas des enfants - avec les capacités communicatives spécifiques que nous avons observé dans les toutes premières interactions entre les enfants et leurs mères. Certains philosophes du langage ont soutenu que la communication est une forme d'action sociale, ce que j'admets volontiers. Toutefois ce constat n'implique pas nécessairement qu'on puisse, comme l'a fait Grice, transférer à la communication les propriétés générales de l'action rationnelle (coopérative). La dérivation des propriétés est en effet un procédé de nature logique, qui n'engage nullement la nature biologique ou psychologique de ces phénomènes. Étudiés du point de vue du développement de la capacité communicative chez l'enfant, les processus cognitifs semblent fonctionner en fait de manière différente. En particulier les données concernant le développement de la capacité communicative chez les enfants montrent que l'agir et l'interagir - que Grice prétendait de définir selon les mêmes critères logiques - sont deux capacités différentes, qu'il faut distinguer même si elles sont

destinées à entrer en contact et à s'articuler à partir d'un certain moment du développement⁸.

4.3. Les métareprésentations

Un enfant de trois ans interagit donc avec les autres de manière presque exclusivement linguistique. On reconnaîtra aisément toutefois qu'il ou elle intervient dans la communication d'une manière très différente de celle que nous considérons normale pour la communication adulte. Un certain nombre de travaux expérimentaux à propos de la naissance de la théorie de l'esprit ont montré que les jeunes enfants ne sont pas capables d'élaborer la tromperie vraie, de comprendre l'ironie et de distinguer entre la tromperie et la plaisanterie. Ces travaux ont aussi identifié la cause de ces défauts dans l'incapacité de représenter les croyances des autres (Perner, 1988). En effet c'est encore dans une phase successive que le concept de représentation se développe et avec lui la possibilité de travailler sur plusieurs niveaux de représentations. Une des premières conséquences de ce développement est la possibilité de représenter les autres comme sujets de représentations autonomes, représentations qui peuvent aussi être fausses. Il s'agit d'une capacité qui est observée chez les enfants seulement à partir de l'âge de quatre ans⁹. L'impossibilité pour un petit enfant de reconnaître l'existence de différents points de vue à propos du même objet se reflète, comme on a pu le voir, dans son incapacité de comprendre les formes d'interactions définies par le niveau des représentations utilisées. Aucune caractéristique structurale ne permet de distinguer dans un

⁸ Nous ne cachons naturellement pas que la considération de l'action comme base pour toutes les capacités interactives, y compris les capacités à proprement parler linguistiques, a été défendue par le plus illustre des psychologues du développement, Piaget (1945). Je ne peux pas discuter ici sa position, d'autres l'ont fait (Trevathan et Hubley, 1978 en ce qui concerne le rapport entre communication et action et Chomsky, 1979 en ce qui concerne le langage). Je remarquerai seulement que souvent dans l'œuvre de Piaget l'analyse, pourtant si précise de situations particulières se trouve soumise à un certain nombre de présupposés philosophiques trop généraux pour pouvoir s'y appliquer correctement.

⁹ L'expérimentation pour établir si la capacité métareprésentatives a été acquise concerne ce que Wimmer et Perner (1983) ont appelé la fausse croyance. Une expérience typique est la suivante: on présente à l'enfant une boîte de Smarties et on lui demande qu'est ce qu'il pense qu'il va y trouver. Après que l'enfant a donné sa réponse on lui montre qu'en réalité la boîte contient des crayons. On lui demande ensuite que répondrait à la même question un autre enfant qui serait resté jusqu'à ce moment là en dehors de la pièce. Si le sujet répond « Smarties », il a passé son test. Dans le cas contraire il ne l'aura pas passé. Si l'enfant répond « crayons » cela signifie qu'il n'a pas compris que les circonstances demandent que son interlocuteur ne connaisse pas la vérité et donc qu'il ou elle ait une représentation non seulement différente de celle de l'enfant mais aussi en contraste avec la vérité. Toutes les expérimentations ont montré que les enfants commencent à passer ce test autour de l'âge de quatre ans.

énoncé faux s'il s'agit d'une erreur, d'une tromperie ou d'un usage ironique. Dans tous ces cas, la capacité de lecture des états mentaux de l'autre est indispensable à la compréhension.

Il y a toutefois un autre aspect qu'il faut souligner. Les enfants pendant une longue période interagissent avec les autres dans une façon qui semble aux adultes gauche et inadéquate, et qui suscite souvent le sourire. Cela est dû au fait que les enfants n'ont pas encore acquis les capacités conversationnelles qui se trouvent normalement utilisées dans la conversation adulte. Typiquement les enfants sont trop directs et ils n'appliquent pas correctement les règles qui caractérisent la communication courtoise entre les adultes. Ici il est nécessaire d'opérer une nouvelle distinction entre l'organisation des tours de la conversation et d'autres stratégies. En fait, comme nous avons déjà vu, le respect des tours alternés semble être la première caractéristique des interactions acquise par un jeune enfant. En ce qui concerne les autres caractéristiques de la conversation nous pouvons constater par contre que les enfants restent longtemps fortement incompetents¹⁰. Comme Foster (1990) a noté les capacités conversationnelles sont soumises à un apprentissage explicite. Un enfant qui est parfaitement en mesure de comprendre un acte de langage indirect à partir du moment où il a acquis le langage (Shatz, 1978) ne sera pas en mesure d'utiliser au moins spontanément des formes de courtoisie conversationnelle indirecte, si cela n'a pas fait l'objet d'un enseignement explicite¹¹. Ce constat doit être en relation encore une fois avec l'émergence de la théorie de l'esprit chez l'enfant. En fait la grande majorité des stratégies conversationnelles ont pour but le respect mutuel de ce qu'on appelle la *face* (Brown et Levinson, 1987). C'est là la raison pour laquelle il n'est pas approprié d'introduire un nouveau thème conversationnel de manière abrupte. Tout nouveau thème doit normalement être précédé par des salutations et d'autres formules de politesse qui sont en mesure de commencer l'interaction et qui doivent être répétées avant qu'on puisse interrompre cette interaction (Schegloff et Sacks, 1973). C'est là aussi la raison pour le choix fréquent de formules indirectes, qu'on appelle les actes de langage indirects, les préséquences, les marqueurs utilisés pour introduire les parties non préférées des échanges linguistiques (*dispreferred*

¹⁰ Cet aspect a été remarqué aussi par Ninio et Snow (1996). Ces auteurs ont affirmé que dans la conversation des enfants on peut également constater, de façon paradoxale, la co-existence d'une précocité et d'une immaturité.

¹¹ Il existe en effet une asymétrie entre la compréhension et la production d'acte de langage indirects. Tandis que la production est tardive, la compréhension ne semble présenter aucun problème, même pour des enfants qui viennent d'acquérir le langage. La facilité de compréhension a été expliquée avec le fait que les enfants réagissent au contexte (Sinha et Carabine, 1981). Gibbs (1994) pense que la possibilité d'utiliser le contexte pour la compréhension serait une démonstration de la pensée métonymique des enfants qui se montrent capables de comprendre que la référence à un objet ou à une action remplace une série entière d'événements.

seconds), la hiérarchie de préférence dans la réparation des erreurs, et en général l'ensemble des phénomènes étudiés par les analystes de la conversation (Schegloff et al., 1977; Schegloff, 1988). La règle de la préservation mutuelle de la face prévoit que les partenaires de la conversation aient la possibilité d'une retraite honorable au niveau de la conversation, au cas où leurs buts comportementaux ne s'accordent pas. Brown et Levinson ont souligné que le processus de préservation de la face est un phénomène universel. Ce phénomène influence la conversation mais il ne détermine pas la manière dans laquelle celle-ci est pratiquée dans différentes cultures. Ce qui connecte les règles conversationnelles avec le problème de la représentation est le fait que seulement la possibilité de représenter les états mentaux des autres rend possible de comprendre des règles dont la motivation est sociale et qui sont réalisées de manière purement conventionnelle. C'est seulement quand l'enfant sera en mesure de conceptualiser un modèle approprié de l'autre qu'il ou elle pourra comprendre qu'une requête indirecte peut être plus efficace qu'une requête directe, ou que le langage a ses propres manières d'influencer les sentiments des autres, ou encore que personne n'aime essuyer un refus, etc. La possibilité de traiter des faits de ce genre d'une manière efficace est le résultat d'un long processus d'apprentissage conduit par essai et réparation de l'erreur. Ce processus est conduit avec l'assistance constante des adultes.

5. ASPECTS DU DEVELOPPEMENT ET THEORIE DE LA COMMUNICATION

L'analyse du développement des représentations et des leurs répercussions sur l'activité communicative dont nous avons examiné quelques traits dans le paragraphe précédent nous permet maintenant de tirer quelques conclusions à propos du développement de la communication. Il s'agira ensuite de présenter quelques réflexions sur le concept de communication en général. D'ores et déjà, une première conclusion émerge de façon claire: les possibilités représentatives que l'enfant possède aux différentes étapes de son développement impliquent des formes d'interaction différentes. S'il apparaît clairement que l'enfant manifeste à partir des ses premières phases de vie une prédisposition spécifique à l'espèce au partage des ses expériences, il faut aussi reconnaître que les différentes capacités cognitives de l'enfant déterminent les limites de ces possibilités d'interaction. Parmi ces capacités, celle de représenter ses propres états mentaux et ceux des autres semble particulièrement significative¹². Un autre élément important est à reconnaître dans le fait que le développement de la communication est vu en général comme un processus qui a son point culminant dans l'acquisition du

¹² Il existe un ensemble de recherches expérimentales montrant que les enfants éprouvent la même difficulté à comprendre leurs propres états mentaux passés et ceux des autres (Astington et Gopnik, 1991)

langage. Dans cette perspective l'élément décisif est donc le passage vers la conventionnalisation des intentions communicatives¹³. En réalité la conventionnalisation ne se limite pas à l'acquisition du langage. Elle continue au contraire avec l'acquisition des règles de la conversation, ce qui implique un processus plus lent et un résultat tardif.

Ces considérations nous permettent de tirer deux conclusions à propos de la communication en général. Une première question concerne la manière dont on construit le partage nécessaire à l'ouverture qui semblait à Grice la caractéristique fondamentale de la communication. Le procédé logique utilisé pour construire le partage consiste, comme nous l'avons vu, dans le fait d'ajouter progressivement des intentions d'ordre logique supérieur, pour se rendre compte qu'aucun nombre fini de niveaux garantit la condition d'ouverture complète que Grice voulait attribuer à la situation communicative. Schiffer (1972) a proposé de résoudre ce problème en introduisant le concept de connaissance ou croyance mutuelle. Ce concept permet de modifier la formule originale de Grice en posant comme condition pour la signification du locuteur que la reconnaissance de la part de celui ou de celle qui écoute de l'intention du locuteur de produire un certain effet sur lui à partir de la reconnaissance de la même intention, soit considéré comme une connaissance mutuelle entre locuteur et celui ou celle qui l'écoute. L'analyse de la signification du locuteur prévoit donc, dans la définition de Schiffer une régression à l'infini dans la série d'intentions que l'intention communicative soit reconnue. Grice (1969) lui-même, toutefois, s'est déclaré non convaincu que la régression à l'infini dans la définition de la signification du locuteur soit complètement inoffensive. En effet, il est évident selon Grice, que du point de vue factuel cette régression à l'infini est difficile à concevoir. Très tôt dans le processus de régression, c'est à dire déjà dans les situations qui demandent d'ajouter une quatrième ou une cinquième condition, les calculs exigés pour concevoir les niveaux des intentions exprimées seraient d'une difficulté insurmontable pour les humains.

Si nous considérons la même question du point de vue naturel, nous nous apercevons que la difficulté apparaît en sens inverse. Pour l'enfant le point de départ est le partage des états mentaux. C'est seulement plus tard qu'il va acquérir la capacité de comprendre qu'il est possible de construire des représentations différentes de la même situation. Il s'agit donc pour lui de construire différents niveaux de

¹³ Bruner (1983) par exemple considère que le développement de l'activité communicative est le passage de la pure expression des besoins (le nouveau-né pleure parce qu'il a faim) à l'apprentissage des conditions selon lesquelles les actes de langage (comme et comment on performe une requête) sont couronnés de succès. Ces conditions permettent l'utilisation d'actes de langage non-verbaux. Plus tard ces actes, après l'acquisition du langage, vont se transformer en actes de langage de caractère verbal.

représentation à partir du partage¹⁴. Il est donc paradoxal qu'un modèle logique qui se trouve, comme on a vu, avoir vécu une série de transformations et qui présente tant de difficultés, soit encore utilisé pour définir à quel moment un enfant commence à communiquer. Il est certainement beaucoup plus raisonnable d'utiliser les données concernant le développement pour construire une théorie de la communication capable de prévoir des degrés différents de développement. Lorsqu'on pose le partage comme une donnée évidente, on se met en mesure de concevoir une première forme de communication, particulièrement simple. Des formes plus complexes de communication exigent quant à elles un certain nombre, qui restera très limité, de niveaux de représentation d'ordre supérieur¹⁵.

Une deuxième question concerne la nature même de la communication. Si nous suivons encore Grice, l'efficacité de la communication se trouve interprétée à partir du concept de coopération. C'est l'attribution de coopération que permet d'aller au-delà de la signification littérale des énoncés pour comprendre les intentions communicatives. Différents auteurs ont trouvé dans le concept de coopération de Grice un certain nombre de faiblesses¹⁶. Dans Airenti et al. (1993) mes collègues et moi-même nous avons montré que le choix des exemples opéré par Grice ne permet pas de voir que la coopération est constituée par deux aspects très différents que nous avons appelé *coopération comportementale* et *coopération conversationnelle*. Le premier type de coopération concerne le but qu'on veut atteindre par la communication, ce qu'on pourrait appeler l'aspect perlocutionnaire de la communication. La coopération conversationnelle, par contre, concerne les modalités utilisées pour atteindre ce but. Entre ces deux types de coopération il peut y avoir contradiction. Notre hypothèse a été que si, chez l'adulte, la coopération conversationnelle existe presque toujours, cela n'est pas le cas pour la coopération comportementale. Face à une requête, je peux avoir l'intention de répondre de façon négative. Je nierai donc dans ce cas ma coopération comportementale. En général toutefois je

¹⁴ Clark et Marshall (1981), étant donnée l'implausibilité psychologique d'une formule infinie, ont proposé l'hypothèse de la croyance mutuelle comme primitive de la communication. Airenti, Bara et Colombetti (1993) ont montré qu'il est possible d'opérer une révision de la définition de Grice de la communication du point de vue logique qui, tout en posant la croyance partagée comme une primitive, permet de définir un état mental d'intention communicative dont il sera possible de dériver une série des niveaux de représentation supérieurs.

¹⁵ Une hypothèse de ce type a été suggérée par Perner en 1988, bien que cet auteur ne l'ait pas ultérieurement élaborée. Perner formule donc l'hypothèse que la communication normale soit fondée sur la transparence des états mentaux, tandis que le développement des représentations d'ordre supérieur serait nécessaire pour comprendre les erreurs et les usages non littéraux du langage.

¹⁶ Pour une discussion de ce point on peut se référer par exemple à Attardo (1997).

vais exprimer ce refus en suivant les règles de la coopération conversationnelle¹⁷. L'analyse du développement de la capacité communicative chez l'enfant que nous avons menée dans ce texte confirme la présence de ces deux coopérations, conversationnelle et comportementale, tout en nous permettant de réfléchir à nouveau sur l'articulation entre elles. En fait, comme on l'a vu, ce qui est impossible chez l'adulte devient possible chez l'enfant : une forme simple de communication est possible même quand la coopération conversationnelle ne se vérifie pas. Il s'agit des situations dans lesquelles le seul élément de la coopération conversationnelle qui se réalise est constitué par l'alternance des tours.

6. LE DEVELOPPEMENT DE LA SIGNIFICATION DU LOCUTEUR

Il découle de cette analyse de la littérature consacrée au développement de la communication qu'il est possible de suivre, étape par étape, la signification du locuteur tout au long du processus du développement, à partir des premières interactions jusqu'à la communication adulte. Tentons maintenant une esquisse de ce développement: si nous suivons les premiers mois de vie d'un bébé, le fait qui nous frappe le plus est son habilité à partager son expérience avec d'autres êtres humains. Dès que le bébé acquiert une nouvelle capacité (qu'il s'agisse du sourire ou de l'émission de sons, etc.) il ou elle essaye de la partager avec la personne qui s'occupe de lui ou d'elle. Sa nouvelle capacité devient donc toujours un élément dans l'interaction. Cela est aussi vrai, comme on a pu le voir dans des cas où aucune expression de besoin ne se manifeste. Nous pouvons en conclure qu'à ce stade du développement cette intention de partager ne semble pas pouvoir être dérivée d'états mentaux plus primitifs. Une activité de partage aussi précoce peut en effet être expliquée seulement en postulant l'existence d'un état mental primitif qu'on pourrait appeler, *communication intentionnelle*. Nous avons défini cet état en termes formels in Airenti et al. (1993). Dans une perspective non formelle nous pouvons définir cet état comme l'intention de partager son expérience avec d'autres. Cette capacité est exercée au début en utilisant les éléments que le bébé a à sa disposition: de simples gestes, le sourire, les vocalisations. Ces éléments relativement pauvres se trouvent insérés dans un cadre d'échanges alternés qui est en mesure de structurer les interactions. Un point important à ce propos est le rôle de la personne adulte qui

¹⁷ En réalité, la question est plus complexe même en ce qui concerne la communication adulte. Les règles de la conversation limitent les conséquences sociales des conflits possibles entre buts divergents des interlocuteurs. Elles mettent en place des modalités acceptables de gestion de ces conflits. Ils existent toutefois des situations dans lesquelles on permet au conflit d'exploser. Dans ce cas les règles conversationnelles normales se trouvent suspendues. Dans ces situations on s'arrache les tours de conversation, on peut ignorer des actes de langage qui en général impliquent une réaction, on peut répéter à l'infini des choses déjà dites, on a recours à un langage extrêmement direct, etc. (Airenti, 2000).

s'occupe du bébé. On a souvent dit que l'illusion de communication ans ce cas est due aux efforts de cette personne qui en réagissant aux comportements du bébé construit des significations à sa place. Il est certainement vrai que le comportement actif de l'adulte joue un rôle fondamental ici, notamment lorsqu'il ou elle propose des possibilités au bébé. Toutefois ce comportement serait inutile si le bébé n'avait aucune prédisposition à y répondre. Les actions du bébé sont toujours adressées à l'adulte qui s'occupe de lui ou d'elle. Il faut observer aussi que ces interactions font partie de l'expérience de l'enfant et vont constituer la base pour des nouvelles interactions. En termes théoriques, ces interactions s'inscrivent dans la connaissance de l'enfant sous forme de *jeux*, c'est à dire sous forme de structures décrivant des interactions stéréotypées (Airenti et al., *ibid.*). La relation entre le bébé et l'adulte au début est naturellement très asymétrique. Ce sera l'adulte qui proposera des jeux ou qui spécifiera la nature d'un geste de l'enfant en tant qu'acte de communication en l'insérant dans un jeu. Il ne faut pas oublier toutefois que l'enfant pour sa part manifeste la capacité de participer à ces jeux en comprenant implicitement leur règles: l'alternance, la répétition, la possibilité de légères variations sur une base de routines établies qui attribue une signification particulière à telle ou telle action, etc. Je fais donc l'hypothèse que la capacité d'interpréter le comportement communicatif d'autrui sur la base d'un jeu est innée et que cette capacité constitue avec l'intention communicative la dotation humaine fondamentale pour l'exercice de la communication.

C'est là une première forme de communication dans laquelle on trouve les éléments qui vont constituer la base pour la reconnaissance de la signification du locuteur dans la phase adulte. Tout geste sera reconnu dans sa signification communicative lorsqu'il fera partie d'un jeu de comportement connu. Toutefois, ce qui caractérise les premières interactions est leur rigidité. Comme l'enfant ne peut pas analyser ses propres états mentaux ni les états mentaux des autres, en cas d'échec, il n'a aucun moyen d'interpréter la situation, ni de la réparer. Au cours des premiers mois, l'enfant se limite à exprimer sa colère pour l'échec de la communication (Harding et Golinkoff, 1979). A partir de la deuxième année, il cherchera de trouver un remède mais, comme il ne possède pas encore une capacité d'interprétation, sa stratégie se réduira simplement à répéter l'acte communicatif échoué, parfois avec un petit changement (Golinkoff, 1983).

L'émergence du langage, sans changer complètement la structure communicative, offre un ensemble de possibilités nouvelles à l'expression des contenus. En fait, les jeux de comportement qui peuvent être réalisés en utilisant exclusivement des moyens non-verbaux sont en nombre très limité. En outre il est clair que le langage accélère l'acquisition de jeux nouveaux, et plus particulièrement leur transmission. Ce qui caractérise les premières interactions est avant tout le fait que les personnes impliquées sont

en nombre très limité. Pour réaliser des jeux de comportement en utilisant exclusivement des actions, il faut que les interlocuteurs aient une connaissance très intime l'un de l'autre. Quand deux personnes se connaissent très bien, un simple geste réalisé par l'un des deux peut être compris comme la proposition de jouer un certain jeu. Le même geste, réalisé par un étranger, serait complètement dépourvu de signification. Toutefois cette reconnaissance, dans le contexte des premières interactions, est la seule possibilité effective de communication. Seulement le langage permet de nommer les jeux de comportement et de les proposer à un ensemble plus large de participants.

Le réel changement se réalise quand se développe chez l'enfant la capacité métareprésentationnelle. L'enfant est alors en mesure de comprendre que le partage de l'expérience n'est pas une donnée de la communication, mais plutôt un but à atteindre. Cette nouvelle possibilité permet d'analyser l'échec - quelque part, le partage de la communication ne s'est pas réalisé - et éventuellement d'y trouver remède. Dans la phase précédente, l'enfant participe aux interactions et reconnaît les jeux de comportement qui confèrent une signification communicative aux actions qui les constituent. Quand la capacité métareprésentationnelle se développe l'enfant est en mesure de comprendre, par exemple, que son interlocuteur n'est pas intéressé à poursuivre le jeu qu'il propose. Il devient donc nécessaire de changer de jeu, ou de trouver un moyen de convaincre l'interlocuteur à jouer le jeu de comportement proposé.

Cette capacité, une fois établie, est celle qui gouverne la communication adulte. Face à un acte de communication donné, le destinataire cherche d'abord le jeu de comportement dans lequel cet acte acquiert un sens. Dans certains cas, l'interprétation est banale. Face à une personne qui monte sur un taxi en donnant une adresse, le chauffeur n'a pas de doutes. Il interprète l'énoncé comme une requête du client de se faire amener dans tel ou tel endroit. Toutefois, si les interlocuteurs partagent simultanément un nombre élevé de jeux de comportement, la recherche du sens peut devenir plus complexe, et donner lieu à des erreurs d'interprétation. Imaginons que Louis est le chef de Jean et qu'il entretient avec lui une relation extrêmement amicale. Louis s'adresse à Jean: « Viens à la réunion demain. Cela peut être utile. » Jean peut légitimement se demander si cet énoncé doit être compris comme faisant partie d'un jeu entre un chef et son collaborateur et qu'il doit donc l'interpréter comme un ordre ou s'il doit comprendre cet énoncé comme faisant partie d'un jeu plus amical, où Louis offre à Jean des chances d'avancement. On a là donc plusieurs cas de figure. Jean peut considérer une des ces deux possibilités comme celle effectivement proposée par Louis et penser d'avoir identifié la bonne intention communicative. Si par contre Jean ne pense pas avoir d'éléments suffisants pour sélectionner une des deux interprétations et il ne veut donc pas risquer de commettre une erreur d'interprétation, il peut interrompre le processus d'élaboration de l'énoncé et demander des éclaircissements à Louis.

La situation toutefois pourrait être encore plus complexe si Jean avait quelques raisons de penser que Louis a l'intention de lui faire seulement croire qu'il joue le jeu « aide réciproque entre amis » pour en réalité jouer un autre jeu qui lui est plus utile: celui qu'on pourrait appeler « distribuer des tâches désagréables à ses collaborateurs », etc. Dans des contextes de communication plus raffinée, les éléments primaires de la communication que nous avons ainsi identifiés - à savoir l'intention communicative de base et les jeux de comportement partagés - peuvent progressivement relever de processus mentaux de plus en plus complexes.

On peut ainsi proposer une théorie ou on établirait une continuité entre les premières interactions du bébé jusqu'aux interactions entre adultes. Dans cette théorie le point de départ est représenté par l'attribution réciproque de la capacité de partager l'expérience. Le principe du développement serait basé sur les capacités successivement développées d'élaborer des états mentaux d'ordre supérieur. Une telle théorie expliquerait non seulement que la communication est possible très tôt, mais aussi que les premières interactions sont particulièrement limitées. Searle (1978) décrit la signification comme construite sur la base d'assomptions non représentationnelles qui en constituent la toile de fonds (Background). Il s'agit là d'assomptions si fondamentales selon Searle qu'elles restent parfaitement inconscientes. Si nous cherchons à en faire le répertoire par un effort conscient nous découvrons qu'elles sont en nombre indéfini et que toute tentative de les représenter nous amènera à des nouvelles assomptions. Ces prémisses sont le produit des nos perceptions et des nos connaissances. C'est donc grâce à ce Background que face à l'énoncé « Le chat est sur le paillason » mon interprétation est que le paillason est bien posé sur le plancher, par exemple, et qu'il ne vole pas dans l'air, même si la formulation littérale de l'énoncé n'exclut pas cette possibilité. On pourrait dire la même chose de la signification du locuteur: il suffira d'admettre que tous les jeux réalisés depuis le plus jeune âge constituent progressivement le Background pragmatique pour l'interprétation des jeux effectivement représentés et mis en place dans la communication courante.

7. CONCLUSIONS

La réflexion théorique sur le rôle des représentations dans le développement de la capacité communicative que nous avons menée jusqu'à présent pose comme son point de départ que la communication adulte est une activité complexe qui exprime un ensemble de capacités cognitives. L'analyser du point de vue du développement nous permet d'établir à quel moment ces différentes capacités se manifestent et quelles sont les conditions qui déterminent leur évolution. Ce point de vue nous a conduit à un certain nombre de considérations. La théorie Gricéenne de la communication n'est pas une théorie complète de la communication.

Grice a tenté de fournir les conditions logiques qui définissent une situation comme communicative, et cela aussi bien du point de vue comportemental que du point de vue conversationnel. Au-delà des difficultés que sa définition pose du point de vue technique, nous avons pu conclure qu'en utilisant sa définition nous pouvons au mieux définir seulement un des aspects de la communication adulte: celle qui est à la fois intentionnelle et coopérative. Accepter cette définition nous conduit à limiter de façon drastique ce qui peut être défini comme communication. En réalité si nous étudions la communication humaine en tant que telle, la distinction entre signification naturelle et signification non-naturelle se révèle insuffisante. Les interactions réelles entre humains sont plus complexes. Étudier la communication du point de vue du développement nous montre d'une part que la capacité à communiquer des adultes est le résultat d'une tendance de base des êtres humains à partager l'expérience et d'autre part que la communication résulte de la découverte (que les enfants font relativement tard) que le partage de l'expérience n'est pas toujours présent dans la communication. Un enfant en très jeune âge ne peut pas imaginer qu'il existe une représentation d'un état des choses différent du sien. Nous avons constaté aussi que même dans ce cas, quoiqu'en forme particulièrement simple, une communication a bien lieu. Imaginons un exemple extrêmement simple. Un enfant qui serait au stade de développement où ses phrases sont constituées par un seul mot dit: « Balle ». Sa mère interprète cet énoncé comme: « Regarde la balle » et répond, par exemple: « Elle est belle ta balle, elle est rouge ». L'enfant qui voulait jouer à la balle avec sa mère et non seulement la lui montrer n'a aucun moyen de dépasser cet échec de communication. Il peut seulement répéter le mot « Balle ». Face à l'incompréhension de la mère l'enfant n'a pas d'autres possibilités. Un enfant plus grand ou un adulte dans une situation analogue essaierait de comprendre si l'échec est dû à une incompréhension de la part de la mère ou bien s'il est la conséquence d'un refus volontaire d'adhérer à sa proposition. Il me semblerait parfaitement inadéquat d'affirmer que dans un cas il y a bien communication et dans l'autre que la communication est absente. Il est beaucoup plus correct de dire que dans un cas il y a une forme de communication particulièrement simple et dans l'autre cas nous observons une forme de communication plus complexe.

Si cela est vrai nous pouvons tirer de l'analyse de cet exemple d'autres conclusions qui concernent la relation entre communication et langage. Une grande partie de la communication adulte est de nature linguistique. Toutefois, comme l'a montré Bruner et son école, le langage peut être utilisé de façon communicative précisément parce que l'enfant a déjà acquis avant le langage l'exercice d'une fonction de communication. Une fois reconnu ce fait, il faut aussi prendre une certaine distance de ce point de vue. En fait les psychologues du développement, en assumant le point de vue des pragmaticiens (philosophes du langage et linguistes) considèrent la construction des différentes forces illocutionnaires comme le but de

l'apprentissage. Dans cette perspective l'enfant apprend de manière non verbale les conditions selon lesquelles un acte de langage est ou n'est pas couronné de succès. L'acquisition du langage perfectionne cette évolution en permettant d'exprimer les différentes forces illocutionnaires avec les modalités linguistiques conventionnelles de sa langue maternelle. Or, cette perspective occulte un fait significatif. Comme nous l'avons vu, on peut distinguer dans la communication deux composantes de base, une composante comportementale qui désigne ce qu'on en entend réaliser par l'usage d'un acte communicatif et une composante conversationnelle qui désigne les modalités utilisées pour atteindre ce but. La composante comportementale est aussi fondamentale que la composante réalisée par l'alternance des tours de la conversation. Les autres éléments conversationnels sont importants pour la vie sociale mais ne sont pas indispensables à la définition du processus de la communication. Cela nous amène à opérer une distinction générale entre deux niveaux de la pragmatique: une pragmatique profonde, innée et inhérente à la compétence communicative humaine et une pragmatique superficielle, qui dépend de la culture et qui est apprise¹⁸.

En conclusion, il apparaît que le concept de jeu de comportement peut aussi être utile pour clarifier le rôle qu'il faut attribuer aux aspects cognitifs et aux aspects sociaux de la communication. Sperber et Wilson, qui ont proposé la théorie cognitive de la communication la plus accomplie, se fondant sur le fait que les actes de communication sont le produit d'esprits individuels, considèrent que l'interprétation est un ensemble d'inférences pertinentes, dont les seules contraintes dépendent de la structure de la mémoire. Les théoriciens de la conversation, au contraire, pensent que toute la complexité de la communication dépend des règles sociales qui la gouvernent. La réflexion que nous avons menée ici sur la relation entre communication, langage et développement cognitif permet de répondre, aux uns et aux autres, que la communication est le produit d'esprits individuels qui ont à leur disposition des structures cognitives spécifiques pour représenter entre autres choses, *aussi* les interactions sociales. De mon point de vue, ce qui délimite dans la compréhension les inférences qu'un acte communicatif peut provoquer est la recherche du *type de jeu communicatif partagé* dont cet acte fait éventuellement partie. De la même manière, cette limite

¹⁸ Un certain nombre d'études anthropologiques ont montré que dans des situations de communication rituelle on utilise des modalités communicatives de base dans lesquelles les conventions linguistiques peuvent se trouver suspendues. Dans ces situations il reste du processus de la communication seulement l'intention de partager l'expérience et le schème d'alternance des tours, exactement comme dans les premières interactions de l'enfant. M.C. Bateson (1974, 1975) a analysé de manière intéressante un usage du langage non référentiel qu'elle a proposé d'associer aussi bien aux premières interactions linguistiques chez l'enfant qu'au processus de ritualisation du langage.

est repérable dans la production d'actes de communication, où elle permet d'exclure les actes qui ne font pas partie des jeux communicatifs partagés utilisables ou de leurs extensions admises.

Bibliographie

- Airenti G., 1998. Dialogue in a developmental perspective, *Dialoganalyse VI*, Teil 1, Niemeyer, Tübingen, 283-290
- Airenti G., 1999. Rational action and communication: differences in development. Dans : S.Bagnara, éd., *Proceedings of the European Conference on Cognitive Science*, Roma, 219-223
- Airenti G., 2000. Cooperazione e conflitto: aspetti cognitivi e sociali della comunicazione, *Etnosistemi*, 7, 58-66
- Airenti G., B.G. Bara et M. Colombetti, 1993. Conversation and behavior games in the pragmatics of dialogue, *Cognitive Science*, 17, 197-256
- Astington J.W. et A. Gopnik, 1991. Developing understanding of desire and intention. Dans: A. Whiten, éd., *Natural theories of mind*, Basil Blackwell, Oxford, 39-50
- Attardo S., 1997. Competition and cooperation: beyond Gricean pragmatics, *Pragmatics and Cognition*, 5,1, 21-50
- Baron-Cohen S., 1991. Precursors to a theory of mind: understanding attention in others. Dans: A. Whiten, éd., *Natural theories of mind*, Basil Blackwell, Oxford, 233-251
- Bates E., L.Camaioni et V.Volterra, 1975. The acquisition of performatives prior to speech, *Merrill-Palmer Quarterly*, XXI
- Bateson M.C., 1974. Ritualization: a study in texture and texture change. Dans: I.I.Zaretsky et M.P.Leone, éd., *Religious movements in contemporary America*, Princeton University Press, Princeton, 150-165
- Bateson M.C., 1975. Linguistic models in the study of joint performances. Dans: M.D.Kinkade, K.L.Hale et O.Werner, éd., *Linguistics and anthropology. In honor of C.F.Voegelin*, The Peter de Ridder Press, 53-66
- Brazelton T.B. et Tronick E., 1980. Preverbal communication between mothers and infants. Dans: D.R.Olson, éd., *The social foundations of language and thought. Essays in honor of Jerome S.Bruner*, Norton, New York, 299-315
- Brown P. et S. C. Levinson, 1987. *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge
- Bruner J.S., 1975. The ontogenesis of speech acts, *Journal of child language*, 2, 1-19
- Bruner J. S., 1983. *Child's talk: learning to use language*, Norton, New York
- Bullock M., éd., 1979. *Before speech*, Cambridge University Press, Cambridge
- Butterworth, G., 1991. The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. Dans: A. Whiten, éd., *Natural theories of mind*, Basil Blackwell, Oxford, 223-232
- Chomsky N., 1968. *Language and mind*, Harcourt, Brace, Jovanovich, New York

- Chomsky N., 1975. *Reflections on language*, Pantheon Books, New York, N.Y.
- Chomsky N., 1979. A propos des structures cognitives et de leur développement: une réponse à Piaget. Dans: M. Piattelli-Palmarini, éd., *Théories du langage théories de l'apprentissage*, Editions du Seuil, Paris, 65-87
- Clark H.H., Marshall C.R., 1981. Definite reference and mutual knowledge. Dans: A.K.Joshi, B.L. Webber et I.A. Sag, édés., *Elements of discourse understanding*, Cambridge University Press, Cambridge, 10-63
- Curtiss S., 1989. The independence and task-specificity of language. Dans: M.H.Bornstein et J.S.Bruner, édés., *Interaction in human development*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 105-137
- Foster S.H., 1990. *The communicative competence of young children*, Longman, London
- Gelman R., 1983. Reconsidering the transition from prelinguistic to linguistic communication. Dans: R. M.Golinkoff, éd., *The transition from prelinguistic to linguistic communication*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 275-279
- Gibbs R.W., 1994. *The poetics of mind*, Cambridge University Press, Cambridge
- Golinkoff R. M., 1983. The preverbal negotiation of failed messages: insights into the transition period. Dans: R. M. Golinkoff, éd., *The transition from prelinguistic to linguistic communication*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 57-78
- Grice H.P., 1957. Meaning, *Philosophical Review*, 67, 377-388
- Grice H.P., 1969. Utterer's meaning and intentions, *Philosophical Review*, 78, 147-177
- Grice, H.P., 1975. Logic and conversation. Dans: P. Cole and J. L. Morgan, édés., *Syntax and semantics 3: speech acts*, Academic Press, New York, N.Y., 41-58
- Harding C. G. et R. M. Golinkoff, 1979. The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, 50, 13-40
- Kasher A. 1976. Conversational maxims and rationality. Dans: Kasher, éd., *Language in focus: Foundations, methods and systems*, Reidel, Dordrecht, 197-216
- Leekman S.R., 1992. Believing and deceiving: steps to becoming a good liar. Dans: S.J.Ceci, M.DeSimone Leichtman, M.Putnick, édés., *Cognitive and social factors in early deception*, Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- Leslie, A. M., 1987. Pretense and representation in infancy: the origins of 'theory of mind', *Psychological Review*, 94, 84-106
- Leslie A. M. et F. Happé, 1989. Autism and ostensive communication: the relevance of metarepresentation, *Development and Psychopathology*, 1, 205-212
- Melzoff A.N. et M.K. Moore, 1993. Why faces are special to infants. On connecting the attraction of faces and infants' ability for imitation and cross-modal processing. Dans: B. de Boysson-Bardies, S. de Schonen, P. Jusczyk, P. MacNeilage et J.Morton, édés., *Developmental neurocognition: speech and face processing in the first year of life*, Kluwer, Dordrecht

- Menzel E., 1974. A group of young chimpanzees in a one-acre field. Dans: M.Schrier, F.Stolnitz, éd.s., *Behaviour of non-human primates*, vol.5, Academic Press, New York
- Murray L. et Trevarthen C., 1985. Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. Dans: T. Field et N.Fox, éd.s., *Social perception in infants*, Ablex, Norwood, 177-197
- Ninio A. et Snow C.E., 1996, *Pragmatic development*, Westview Press, Boulder
- Perner J., 1988. Higher-order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. Dans: J. W. Astington, P. L.Harris and D. R.Olson, éd.s., *Developing theories of mind*, Cambridge University Press, Cambridge, 271-294
- Perner J., 1991. *Understanding the representational mind*, MIT Press/Bradford, Cambridge, Mass.
- Piaget J., 1945. *La formation du symbole chez l'enfant ; imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Delachaux et Niestle, Neuchatel
- Premack D., 1988. 'Does a scimpanzee have a theory of mind ?' revisited. Dans: R.W.Byrne et A.Whiten, éd.s., *Machiavellian intelligence: social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans*, Oxford University Press, Oxford
- Premack D. et A. James Premack, 1994. Why animals have neither culture nor history. Dans : T. Ingold, éd., *Companion Encyclopedia of Anthropology*, Routledge, London
- Premack D. et G.Woodruff , 1978. Does the chimpanzee have a theory of mind ? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526
- Reboul A. et J. Moeschler, 1998. *La pragmatique aujourd'hui*, Editions du Seuil, Paris
- Risjord M., 1996. Meaning, belief, and language acquisition, *Philosophical Psychology*, 9, 4, 465-475
- Scaife M. et J.S. Bruner, 1975. The capacity for joint visual attention in the infant, *Nature*, 253, 265-266
- Schegloff E. A., 1988. Presequences and indirection: applying speech act theory to ordinary conversation, *Journal of Pragmatics*, 12, 1, 55-62
- Schegloff E. A., G. Jefferson and H. Sacks, 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation, *Language*, 53, 361-382
- Schegloff E. A. et H. Sacks, 1973. Opening up closings, *Semiotica*, 7, 289-327
- Schiffer S.R., 1972. *Meaning*, Oxford University Press, Oxford
- Searle, J. R., 1972. Chomsky's revolution in linguistics, *New York Review of Books*, June 2
- Searle J. R., 1978. Literal meaning, *Erkenntnis*, 13, 1, 207-224. Reproduit dans : J.R.Searle, 1979. *Expression and meaning*, Cambridge University Press, Cambridge, 117-136
- Shatz M., 1978. Children's comprehension of their mother's question-directives. *Journal of Child Language*, 5, 39-46
- Shatz M., 1983. On transition, continuity and coupling: an alternative approach to communicative development. Dans: R.M.Golinkoff, éd., *The transition from prelinguistic to linguistic communication*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 43-55

- Sinha C. et R. Carabine, 1981. Interactions between lexis and discourse in conservation and comprehension tasks, *Journal of Child Language*, 8, 109-129
- Sodian, 1991. The development of deception in young children, *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 173-188
- Sperber D. et D. Wilson, 1986. *Relevance*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Strawson P. F., 1964. Intention and convention in speech acts, *Philosophical Review*, 73, 439-460.
- Trevarthen C., 1977. Descriptive analyses of infant communicative behaviour. Dans: H.R.Schaffer, éd., *Studies in mother-infant interaction*, Academic Press, London, 227-270
- Trevarthen C., 1979. Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. Dans: M. Bullowa, *Before speech*, Cambridge University Press, Cambridge, 321-347
- Trevarthen, C. et P. Hubley, 1978. Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year. Dans: A. Lock, éd. *Action, gesture, and symbol: the emergence of language*, Academic Press, London, 183-229
- Tronick E., H.Als et L. Adamson, 1979. Structure of early face-to-face communicative interactions. Dans: M. Bullowa, éd., *Before speech*, Cambridge University Press, Cambridge, 349-372
- Wellman H.M. et J.D. Woolley, 1990. From simple desires to ordinary beliefs: the early development of everyday psychology, *Cognition*, 35, 245-275
- Wimmer H. et Perner J., 1983. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, *Cognition*, 21, 103-128