

Zeitschrift: Archives des sciences [1948-1980]
Herausgeber: Société de Physique et d'Histoire Naturelle de Genève
Band: 18 (1965)
Heft: 2

Artikel: Prise d'information et psychologie de l'enfant
Autor: Rey, André
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-739216>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 23.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

PRISE D'INFORMATION ET PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT

PAR

† André REY

Les faits que les psychologues analysent surprennent souvent les spécialistes des autres sciences: Ainsi, que peut-on tirer de la manière dont, aux différents âges de son développement, l'individu appréhende les caractères d'un objet banal ? Quelles constantes peut-on dégager de cette prise d'information ?

L'individu prend de l'information *dans le milieu* toutes les fois qu'il enregistre des caractères ou des événements référencés à ce milieu. Ces perceptions peuvent confirmer le sujet dans les habitudes qu'il possède déjà: il reçoit alors peu d'informations. Ou bien, il peut se trouver en face de données nouvelles, d'apparition peu probable relativement à ce qu'il sait déjà et à ce qu'il peut prévoir: dans ce cas il reçoit beaucoup d'information.

En classant les caractères énumérés par l'observateur d'un objet, il est clair que nous apercevrons les diverses habitudes mentales qu'il possède, habitudes qui président à sa saisie du milieu et à la signification, pour sa pensée, des données qui le composent. Ces habitudes peuvent être telles que certaines données ne seront ni perçues ni même soupçonnées, l'activité cognitive devant posséder certaines structures fonctionnelles minimum pour que nous soyons frappés par des caractères ou des relations nouvelles. Dans ce cas l'information ne nous atteint pas; nous ne pouvons pas la prendre: nous savons tous que nous sommes entourés de phénomènes et de relations qui nous échappent encore complètement.

Il sera donc relativement facile, si l'on peut dégager, au cours du développement, des constantes dans la prise d'information, de déduire quel genre de données, caractères ou relations, échapperont à une prise de conscience aux diverses étapes de l'évolution de l'individu et d'en tirer certaines conséquences pour l'explication du comportement lui-même aux divers niveaux de la croissance fonctionnelle mentale.

Ce genre de recherches est relativement ancien mais il ne nous semble pas qu'on ait encore tiré tout le parti possible des faits déjà mis en évidence.

Alfred Binet, il y a plus d'une cinquantaine d'années, avait eu l'idée de montrer à des enfants d'âges différents des images représentant une scène banale. Il découvrit

alors que les petits sont en général incapables de dégager des relations significatives entre les éléments de l'image. Ils énumèrent inlassablement des détails concernant objets ou personnes et il faut attendre l'âge de sept ans pour que s'amorcent des descriptions relevant des relations spatiales, des rapports de cause à effet entre geste et intention des personnes, pour que paraissent des allusions à un événement physique ou psychologique. Plus tard les individus interprètent l'image: toutes les données figurant sur le dessin sont alors ramenées à une signification générale transcendant la totalité des détails et des relations particulières: on dira, par exemple, dans le cas des images que Binet avait utilisées: « cela représente un déménagement, une scène de misère à Paris, ou un prisonnier ». Ces diverses formes de prise, ou de saisie de l'information visuelle, sont si nettes au cours de la croissance intellectuelle que Binet n'avait pas hésité à les assimiler à trois stades successifs: « l'énumération, la description, l'interprétation » et à en faire des critères valables pour un des aspects du développement mental.

Nous allons montrer que la découverte de Binet intéresse un processus général encore plus accusé, à certains égards, que ne le laisse entrevoir la réaction à des images qui, se composant nécessairement de collection d'êtres ou d'objets bien séparés, limitent en quelque sorte le détail à ces unités.

Nous avons eu l'idée de faire observer un objet, une chose bien banale, mais comportant cependant, comme toute structure matérielle, des détails ou des accidents englobés dans une forme et une substance générique. Un bouchon retiré selon les règles d'une bouteille de vin rouge a parfaitement fait notre affaire, mais nous eussions pu prendre n'importe quel autre objet bien défini comportant, comme presque toute chose, des détails de texture et des accidents de forme.

Le test se présente sous la forme suivante: l'objet étant remis au sujet on lui demande d'indiquer tout ce qu'il observe, tout ce qui lui vient à l'esprit en présence de cette « chose ». On adapte cette consigne à la compréhension des jeunes enfants en insistant sur les termes « tout ce que tu peux remarquer, tout ce que tu peux dire, tout ce que tu peux penser quand tu tiens ça ». On demeure ainsi dans le général évitant de suggérer une entrée sensorielle plutôt qu'une autre, ou telle ou telle dominance associative.

Le test est intéressant par l'acharnement que l'expérimentateur met à inventorier une prise d'information étendue car on laisse le sujet pendant dix minutes devant l'objet en le pressant d'en relever tous les caractères possibles. Avec les petits, qui au bout de quelques minutes ne signalent plus rien et sont parfois étonnés par l'insistance, on propose un dessin libre, puis, la détente opérée, on revient encore pendant quelques instants sur la prise d'information de façon à être sûr d'avoir épuisé leurs possibilités d'observation et d'association.

Les adultes comprennent en général que l'épreuve s'adresse à leurs qualités d'observateur.

En confrontant des protocoles, où les propos des sujets sont intégralement relevés, nous nous sommes immédiatement rendu compte qu'il existait d'importantes diffé-

rences dans le mode d'appréhension des données selon qu'il s'agissait d'êtres jeunes ou de sujets plus avancés dans leur développement, ces modes n'étant pas toujours faciles à dégager à travers l'aspect formel des réponses:

Tout d'abord il y a des formes de réponses qu'on ne trouve que chez les jeunes et d'autres qui, bien sûr, ne sont présentes qu'au terme de l'évolution, chez les adultes. Examinons ces réponses typiquement infantiles. Les petits remarquent et énumèrent, souvent inlassablement, d'infimes détails de structure qui sont de plus en plus négligés, et pour ainsi dire inaperçus, à mesure que l'on avance dans le développement. Mais ici il faut s'entendre et établir des critères très précis pour le repérage de ces « détails ».

A six ans des petits notent, en montrant du doigt le plus souvent, « là il y a un petit trou, là une petite tache, là il y a encore un trou, là c'est un peu brun, ici il y a du brillant, ici c'est un peu enlevé, là c'est marqué avec comme avec l'ongle, là il y a une raie, ici une petite ligne et là une autre petite ligne » etc., etc. Ce n'est pas à dire que nous n'enregistriions pas d'autres réponses comme « il est rond, c'est long, c'est un bouchon, c'est brun, c'est rayé, c'est plein de trous, c'est pour boucher les bouteilles ... ». Ce qui s'est révélé typique, c'est l'insistance de l'enfant à noter des micro-détails, des accidents de structure, saisis un à un, sans aucune ou presque aucune formulation de leur ensemble. Un sujet qui dit « il y a des trous », ou « c'est troué », saisit un aspect général de la substance du bouchon ce qui implique une appréhension de l'objet comme un tout. Dès l'instant où l'on a constaté qu'il y a des trous, des raies et des taches, il n'y a plus aucun intérêt à montrer un à un chaque trou, chaque raie, chaque tache comme autant d'événements perceptifs distincts, apportant individuellement une information utile. Le simple emploi du pluriel, il n'est pas même besoin de connaître les adjectifs troués, rayés, tachés, transcende en quelque sorte la collection des accidents particuliers de texture ou de formes. Dès lors toutes les fois que de tels pluriels furent employés nous avons pensé qu'il y avait appréhension d'un caractère global et forcément relation entre l'objet vu comme un tout et l'une des propriétés de sa substance constitutive. Nous n'avons donc relevé comme typiquement infantiles que les énumérations d'accidents singuliers où il semble que, tandis qu'on remarque la petite tache, ou la petite raie, ou le trou plus grand, etc., le corps même de l'objet total s'évanouisse quelque peu.

Certains accidents singuliers n'ont toutefois pas ce caractère: l'enfant peut dire, par exemple, « là il y a une raie plus longue que celle qui est de l'autre côté, là il y a une tache plus foncée que là, ici c'est plus plat que là », etc. Dans toutes ces informations nous avons affaire à des mises en relation. Jusqu'à quel point exigent-elles une appréhension implicite de la totalité de l'objet ? Certes il peut y avoir des rapprochements très locaux d'accidents et dans ce cas nous sommes encore en présence de réactions infantiles. Il s'agit alors de détails de détails, pourrait-on dire: deux accidents voisins sont comparés, mis en relation en tant qu'accident. Il n'y a certes pas encore d'appréhension globale lorsque des petits déclarent « ce trou est plus creusé que celui-là,

au fond de ce trou il y a du brun, pas dans celui-là, cette raie fait comme ça en bas mais pas celle-là ».

Par contre, d'autres rapprochements supposeront une saisie des diverses faces du bouchon, de sa forme générale: il y a dans ce cas appréhension d'un fond physique porteur des détails ou des figures qui sont alors comparées. Cette prise d'information est beaucoup plus évoluée et nous la versons dans le groupe des réponses supérieures. De même nous y joignons les réactions où l'enfant invoque un usage, une relation de cause à effet qui ont pu produire sur l'objet certains accidents signalés en se référant à leur origine. Dans ces cas là il y a aussi appréhension de l'objet en tant que tout ayant subi une avarie, par exemple (il y a un trou ici à cause du tire-bouchon, là il y a une petite tache à cause du vin).

Nous avons encore trouvé deux types de réactions typiquement infantiles, rétrogradant vite et absentes chez les adultes. La première, peu fréquente, consiste à associer le bouchon à des jeux de construction: « avec ça on peut faire un bateau, un mouton, un cochon, un chapeau, une poupée ». Le caractère infantile implique un usage nettement ludique et l'emploi du singulier; on peut parler ici d'accident d'utilisation en rapport avec des expériences le plus souvent récentes. Certains petits se perdent dans ces énumérations au point de ne rien noter des caractères de l'objet. Dès que l'on mentionne un emploi général ou un usage non ludique, il est clair que nous avons affaire à une autre catégorie de réponses (flotteur, pour brûler et noircir, projectile, pour isoler, pour amortir, etc.). Enfin il est des petits, en fait très peu nombreux, qui donnent des réponses absolument incompréhensibles; il semble que, pressés de décrire tout ce que l'on peut remarquer, ils finissent par s'évader dans l'entourage immédiat actuel de l'objet et par nommer tout ce qu'ils voient sur la table ou dans la chambre.

Ces définitions données et ces conventions faites, voyons comment décroît avec l'âge le nombre de ces réactions typiquement infantiles si caractéristiques.

Nous avons soumis à ce test des enfants âgés de 6 à 12 ans, chaque groupe réunissant environ une quarantaine de sujets; nous possédons également les résultats de 80 adultes environ, étudiants en majorité.

Tout individu n'ayant pas donné au moins 6 réponses pendant la durée de l'observation a été éliminé car nous ne saurions calculer utilement des pourcentages de réponses infantiles et de réponses supérieures sur des productions trop réduites.

Voici tout d'abord des valeurs donnant une idée du nombre total de réponses aux différents âges. Il s'agit de la richesse quantitative des réactions. On verra que les petits donnent souvent moins de réponses que les sujets plus âgés, mais la différence est beaucoup plus faible que celle que l'on eût pu attendre et c'est bien la vérification indirecte qu'au fur et à mesure du développement tous les accidents perçus tendent à venir se grouper sous des termes génériques d'où la réduction des énumérations de détails.

Nous présenterons tous nos résultats en donnant les valeurs extrêmes et les valeurs quartiles des distributions statistiques; c'est la notation la plus riche et la moins trompeuse pour ce genre de confrontation.

Nombre total des réponses aux différents âges

| Quartiles | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 | n |
|---------------|----|----|----|----|-----|----|
| 6 à 6; 11 ans | 8 | 15 | 19 | 32 | 44 | 36 |
| 7 à 7; 11 » | 9 | 11 | 18 | 29 | 45 | 37 |
| 8 à 8; 11 » | 11 | 20 | 31 | 42 | 51 | 13 |
| 9 à 9; 11 » | 6 | 11 | 16 | 24 | 44 | 32 |
| 10 à 10; 11 » | 6 | 19 | 22 | 30 | 56 | 36 |
| 11 à 11; 11 » | 8 | 18 | 24 | 32 | 41 | 40 |
| 12 à 12; 11 » | 12 | 17 | 20 | 28 | 44 | 37 |
| Adultes | 11 | 15 | 19 | 23 | 93 | 85 |

Considérons maintenant l'évolution des pourcentages calculés pour chaque sujet sur le nombre total de réaction, des réponses infantiles portant sur les petits détails, les accidents de texture et de forme. Nous donnerons ensuite les pourcentages de réponses supérieures impliquant une appréhension plus ou moins globale de l'objet. Enfin nous donnerons le pourcentage des catégories secondaires de réaction infantile concernant les usages ludiques accidentels. Les réponses représentant ces curieuses irradiations perceptives observées seulement chez quelques petits sont trop peu nombreuses pour que nous en fassions état.

Pourcentage, sur le total des réponses, des réactions typiquement infantiles

| Quartiles: | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 |
|---------------|------|-----|-----|-----|-----|
| 6 à 6; 11 ans | 100% | 95% | 64% | 30% | 0% |
| 7 à 7; 11 » | 85 | 63 | 40 | 15 | 0 |
| 8 à 8; 11 » | 94 | 60 | 36 | 23 | 0 |
| 9 à 9; 11 » | 80 | 45 | 31 | 10 | 0 |
| 10 à 10; 11 » | 61 | 20 | 10 | 0 | 0 |
| 11 à 11; 11 » | 50 | 28 | 17 | 8 | 0 |
| 12 à 12; 11 » | 30 | 13 | 4 | 0 | 0 |
| Adultes | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Pourcentages, sur le total des réponses, des appréhensions de type supérieur

| Quartiles: | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 |
|---------------|----|-----|-----|-----|-----|
| 6 à 6; 11 ans | 0% | 5% | 18% | 47% | 90% |
| 7 à 7; 11 » | 14 | 32 | 50 | 72 | 95 |
| 8 à 8; 11 » | 10 | 35 | 59 | 77 | 100 |
| 9 à 9; 11 » | 80 | 50 | 64 | 80 | 100 |
| 10 à 10; 11 » | 39 | 80 | 90 | 100 | 100 |
| 11 à 11; 11 » | 28 | 72 | 82 | 92 | 100 |
| 12 à 12; 11 » | 70 | 86 | 95 | 100 | 100 |
| Adultes | 85 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Pourcentages, sur le total des réponses, des réactions concernant un usage ludique accidentel

| Quartiles: | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 |
|-------------------------|-----|-----|----|----|-----|
| 6 à 6; 11 ans | 95% | 37% | 0% | 0% | 0% |
| 7 à 7; 11 » | 100 | 14 | 0 | 0 | 0 |
| 8 à 8; 11 » | 90 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9 à 9; 11 » | 90 | 12 | 0 | 0 | 0 |
| 10 à 10; 11 » | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11 à 11; 11 » | 62 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| 12 à 12; 11 » | 19 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Adultes | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Un bref commentaire s'impose. Si nous considérons les valeurs médianes (50) et les quartiles inférieurs et supérieurs des distributions (25 et 75), repères les plus sûrs de l'évolution, nous assistons à une décroissance relativement régulière des réponses infantiles de détails. A six ans. elles sont nettement dominantes dans le groupe; elles deviennent très rares vers dix ans. Elles sont absentes chez les adultes bien différenciés intellectuellement. Inversement nous observons une évolution en sens contraire pour le nombre des réponses manifestant l'appréhension de caractères globaux et génériques. Les réponses de type ludique accidentel sont présentes à tous les âges; plus fréquentes chez les petits, elles restent partout groupées dans le quartile inférieur; elles semblent concerner plus une disposition individuelle de réaction qu'un phénomène général intéressant l'évolution du développement. Nos pourcentages très élevés de réactions aux détails et aux accidents à six ans nous dispensent, pour l'instant, de poursuivre la recherche avec des enfants encore plus jeunes où ces valeurs seraient encore plus fortes.

Pour terminer cette première partie nous donnerons quelques exemples de réactions typiques en transcrivant trois protocoles de la prise du test. Les réponses « détails-accidents » typiquement infantiles sont notées (d.i.).

Voici les réponses d'un garçon de 6 ans et 10 mois; on peut considérer ce document comme typique du groupe de 6 ans:

« ... Des trous — des traits — des points — un petit trait là (d. i.) — là aussi (d. i.) — là aussi (d. i.) — là une petite croix (d. i.) — encore une (d. i.) — un petit trait (d. i.) — là des petits points (d. i.) — là des points (d. i.) — deux points là (d. i.) — des traits (?) — deux petits points (d. i.) — (Qu'est-ce que tu remarques encore?) — une petite croix (d. i.) — une fente (d. i.) — (A part des points, des traits, des croix qu'est-ce qu'on peut dire encore en regardant et en pensant à cette chose?) — là aussi (d. i.) — là encore (d. i.) — des petits dessins là (d. i.) là aussi (d. i.) — tout autour c'est rond — c'est un bouchon — (repos) — là il y a un petit carré (d. i.) — là aussi (d. i.) — deux petits carrés (d. i.) — là aussi (d. i.) — là aussi (d. i.). »

Voici le protocole d'un sujet de 10 ans:

« Il vient d'un chêne-liège — avant il était dans une bouteille — il a passé dans un magasin — il a fait un voyage — il a été passé dans une machine — il a été traité

— il a été tiré par un tire-bouchon — il a été bien serré dans la bouteille — quand on a débouché ça a fait du bruit — il est marqué — il est venu à Genève ... il a été dans un appartement chez quelqu'un. On a fait un trou ici (d. i.?) — il est rond — ça brûle bien — peut-être il a passé dans une poubelle — il a passé dans plusieurs mains — à un bout il est plus mince qu'à l'autre — on a dû l'enlever de l'arbre — il était tout mouillé de l'alcool, du vin — il est en liège — il est ondulé ici (d. i.?) — pendant le voyage il a été secoué — il a été longtemps dans les caves — c'est pratiquement la seule chose faite en liège. »

Enfin voici un protocole bien banal provenant d'un adulte (bachelier):

« Objet léger — à petits orifices bruns foncés irréguliers — cylindrique — diamètre 3 cm environ — longueur 9 cm — sert à boucher les bouteilles — empêche le fumet, les gaz et autres de s'échapper — peut se travailler et donne un cheval avec des allumettes — odeur un peu acre — il flotte sur les liquides — consistance un peu spongieuse, friable, imperméable — objet tiré d'un végétal — produit du chêne-liège — ne se mange pas ... — bon marché à l'achat très courant — peut servir à isoler, à caler et à presser — peut devenir un jouet — pour le chat, roule facilement. »

* * *

Avant de conclure, remarquons, avec les lecteurs qui y auraient déjà songé, que les réponses spontanées enregistrées pourraient donner lieu à de nombreuses classifications. Si nous nous sommes contentés ici de la dichotomie en réponse « détails-accidents » et réponse saisissant l'objet comme un tout ou relevant un attribut ou encore une fonction globale, c'est qu'elle nous paraît capitale du point de vue psychogénétique. Divers autres classements des réponses ont été réalisés, nous ne relèverons que l'évolution intéressante des perceptions non visuelles. En effet, l'objet peut être appréhendé par d'autres sens que la vue. Une fois de plus nous assistons au primat des afférences visuelles: l'être humain dit avant tout, et commence toujours par dire ce qu'il voit, ce n'est que plus tard et souvent accessoirement qu'il note des impressions tactiles, bâresthésiques, olfactives, auditives, gustatives à propos d'un objet perçu sans consigne ou besoins spéciaux à satisfaire. Mais l'intérêt est l'évolution avec l'âge de cette extension de la diversité des impressions sensorielles. Les petits, à quelques exceptions près, demeurent totalement visuels, ce n'est qu'avec l'âge que nous voyons croître le souci de relever d'autres impressions sensorielles.

Nous avons fait calculer, pour chaque groupe d'âge, le pourcentage des réponses non visuelles en distinguant séparément: 1. les réactions bâresthésiques (poids); 2. la résistance à la pression et le contact tactile (rugueux, lisse, etc.); 3. les réactions intéressant l'olfaction, la saveur possible, la température, le bruit produit par l'objet, ... etc. ...

Voici l'évolution de ces réactions, de 6 ans à l'âge adulte:

| Ages | 6 ans | 7 ans | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans | 12 ans | Adultes |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|---------|
| 1. Poids | 0,3 % | 0,5 % | 0,2 % | 0,4 % | 1,1 % | 2 % | 2,6 % | 3,4 % |
| 2. Tact | 1 % | 1,5 % | 4,3 % | 3,1 % | 4,7 % | 6,4 % | 6,3 % | 9 % |
| 3. Sensations diverses | 0,4 % | 0,1 % | 0,8 % | 0,1 % | 1 % | 0,8 % | 0,8 % | 5,1 % |

Ainsi pratiquement aucun des petits n'invoque le poids, le tact ou d'autres sensations non visuelles. Ces désignations de l'information spontanée sont présentes par contre chez les deux-tiers des sujets dès 12 ans.

* * *

Outre l'intérêt intrinsèque de ces faits, quelle est leur valeur pour la psychologie de l'enfant ? C'est tout un article qu'il faudrait écrire sur cette question ou alors, à défaut, quelques lignes marquant une orientation.

Quand sur le plan des recherches psychologiques et des tests nous proposons à l'enfant diverses opérations intellectuelles élémentaires sur un contexte, il est clair que les dispositifs concrets ne sont pas saisis par les petits à la manière de l'adulte qui, lui, imagine le problème posé en fonction d'une saisie évoluée de l'information. Il pourrait y avoir dès lors une sorte de malentendu fondamental qu'il faut relever pour en marquer en quelque sorte la fonction sur le plan de la recherche mais aussi sur celui de l'évolution même de l'enfant.

Certes, tous les faits obtenus, quand on interroge l'enfant en pensant que sa prise d'information sur le réel ne diffère pas trop de la nôtre quant aux caractères élémentaires des données, demeurent inchangés et parfaitement exacts dans leur contexte de recherche. Mais on doit alors noter que dans une foule de cas, l'enfant n'est pas en présence de problèmes. Là, où pour nous, en vertu de notre mode d'appréhension des choses il y a des relations à trouver, des faits à expliquer, il n'y a peut-être rien de tel pour les jeunes enfants. Les réponses qu'ils donnent ne font alors que manifester, sous des formes diverses, que la psychologie génétique moderne a fort bien classées, une persévération dans des modes de prise d'information que nous, adultes, tendons à négliger. On peut alors se demander s'il n'est pas possible d'obtenir de nouveaux faits intéressants en réglant mieux la prise d'information de l'enfant lors de l'expérimentation sur sa manière de raisonner. Enfin, l'importance du réglage intelligent de cette prise d'information revêt du même coup une importance pédagogique énorme, aperçue depuis longtemps certes, mais que l'on pourrait élaborer d'une manière plus cohérente.

Terminons enfin en considérant l'évolution. Comment l'enfant passe-t-il de son mode particulier de prise d'information aux aspects globaux essentiels, constants et catégoriels qui caractérisent notre élaboration mentale du réel ? Trois facteurs jouent simultanément : 1. L'expérience, bien sûr, qui pousse journellement à négliger l'accident

et bientôt à le saisir comme tel et à l'écartier parce que des constantes se dessinent; pour devenir utilement un spécialiste des accidents et du particulier il faut avoir longuement évolué sur le plan du général et du permanent; 2. Le langage, instrument fait pour communiquer des caractères génériques, des convergences et des sommes de détails; il faut bien arriver peu à peu à se servir des mots; 3. Enfin le malentendu même entre les prises d'information infantiles et adultes doit jouer un rôle. En contrignant sans cesse l'enfant à saisir des caractères génériques et à raisonner comme s'il en prenait une conscience élémentaire, on lui fournit sans cesse des modèles qu'il finit par adopter d'autant mieux que leur caractère adaptatif pour l'espèce n'est pas à démontrer. L'enfant tend dès lors à prendre toujours mieux l'information dans le sens où la pression sociale l'oriente, tandis qu'implicitement il se pénètre des avantages qui en résultent tant sur le plan de la communication que de l'action. Quant à savoir exactement comment un petit perçoit un objet, bouchon, grain de sucre, caillou, poupée, maison ou allumette, nous n'en savons rien. Tout ce que nous pouvons relever, c'est son indifférence à l'égard de caractères généraux, qu'il sait cependant nommer, et sa fixation, quand on l'interroge, sur d'innombrables détails et accidents que nous adultes négligeons complètement.

Une dernière remarque montrant l'intérêt de ces hypothèses sur le plan de l'étude des diverses fonctions intellectuelles, celle de la mémoire, par exemple:

Dans une série de recherches récentes nous constatons que les jeunes enfants manifestent relativement peu de différences par rapport aux adultes lorsqu'il s'agit de « reconnaître » des choses vues mêlées à des choses nouvelles. La recognition, l'un des aspects élémentaires de l'activité mnésique, évolue donc relativement peu avec l'âge. Par contre, le fossé devient énorme entre les âges lorsqu'on demande d'évoquer sans plus ce qui a été présenté et vu. On peut comprendre facilement ce qui se passe: dans la recognition, les objets, en tant que détails, événements ordonnés de l'extérieur, se présentent comme succession d'accidents auxquels il suffit de réagir positivement ou négativement au fur et à mesure de leur passage. L'enfant reconnaît alors presque tout sans difficulté. Quand il doit évoquer, tout change. La collection des données présentées ne doit-elle pas, en tout cas, avoir été saisie comme un tout, tout possédant certaines structures essentielles. Ici le défaut d'appréhension simultanément globale et détaillée (par rapport à ce global), l'absence de saisie catégorielle, placent les jeunes enfants devant des difficultés énormes. Ils ne savent qu'énumérer une ou deux données, qui les ont frappés et qui demeurent en quelque sorte coupées de l'ensemble (collection, série, suite) qui, lui, devrait être clairement présent à la conscience, même sous forme vague, pour soutenir et contrôler l'effort d'évocation.