Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 20 (1929)

Artikel: La vie sociale et la pensée de l'enfant
Autor: Piaget, Jean
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-111652

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: 21.07.2025

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

La vie sociale et la pensée de l'enfant.

Il ne s'agira point ici de l'action des classes sociales ou des conditions économiques sur l'intelligence des écoliers, mais d'un problème plus abstrait quoique tout aussi essentiel du point de vue de l'école et de la formation de l'enfant : quelle est l'influence, sur le développement de la logique enfantine, des rapports sociaux que les enfants peuvent avoir entre eux, et des échanges de pensée qu'ils pratiquent avec leurs camarades ou avec leurs aînés. Ou encore, si l'on préfère cette forme pratique de la question : faut-il laisser parler les enfants entre eux, même à l'école, pour développer leurs facultés intellectuelles, ou bien cette vie sociale entre enfants sera-t-elle un obstacle à leur développement spontané ?

Y a-t-il une vie sociale entre enfants, cette vie sociale ou cette absence de vie sociale, suivant les âges, peut-elle avoir une influence quelconque sur la structure de la logique de l'enfant ? Ce sont là, semble-t-il, problèmes bien oiseux, qui peuvent présenter un intérêt pour le spécialiste, mais qui resteront loin du centre des questions. J'aimerais au contraire rappeler aux pédagogues que le problème des facteurs sociaux de la pensée est au cœur même de cette question cruelle, de savoir si l'enfant pense et raisonne de la même manière que nous, et si les discours que nous lui adressons, à l'école ou dans la vie, ne sont pas parfois aussi vides de sens pour lui, que sont pour nous les siens.

Voici donc, en deux mots, ce que nous voudrions essayer de montrer. Nous allons tenter de faire voir, tout d'abord, que le fait de communiquer ou de garder pour soi ce qu'on pense, n'est pas un accident pour la pensée, mais transforme le raisonnement dans sa structure même. Puis nous essayerons de prouver

que la pensée enfantine est beaucoup moins socialisée, ou beaucoup plus égocentrique, que la nôtre. Nous donnerons ensuite quelques exemples de l'influence de cet égocentrisme sur le fonctionnement de la pensée. Et enfin nous concluerons qu'il faut laisser les enfants parler et se parler entre eux, même en travaillant, si l'on veut en faire des intelligences logiques et capables de contrôle.

I

Voici une petite expérience, que chacun a pu faire en appliquant les tests de Binet et Simon. On montre à un enfant de cinq ans deux petites boîtes, de même volume et de même apparence, en demandant : « Laquelle est la plus lourde ? » L'enfant, qui n'a pas lui-même soupesé ni touché les boîtes, montre l'une des deux, au hasard, et dit « celle-là ». On insiste, on dit « Mais tu n'as pas essayé ? » ou « Comment le sais-tu ? » L'enfant ne comprend pas l'objection. Il continue à ne pas avoir l'idée de saisir les boîtes, et il continue à être convaincu que celle qu'il montre est la plus lourde. Certes, il y a des enfants timides et d'autres assurés, il y en a de retardés et d'intelligents, on comprend donc que tous ne pensent pas à faire eux-mêmes l'essai. On comprend même qu'aucun ne le fasse. Mais ce qu'on ne comprend plus du tout, c'est leur conviction. Ils ont décidé que la première venue des deux boîtes était la plus lourde, et ils le croient. Ce qui est pour nous une hypothèse est pour eux une croyance. Il y a des affirmations, il n'y a pas de contrôle.

Nous touchons là un fait fondamental. Je le généralise tout de suite, car chacun sait qu'il est général. Nous en aurions des quantités de pareils à raconter. Demandons à un enfant d'où viennent les ruisseaux. Il répondra que des ouvriers l'ont creusé et qu'on a mis de l'eau dedans. « Comment sais-tu cela ? — *J'y sais.* » Un enfant m'a dit qu'on faisait le papier avec des plumes de coq, un autre qu'on fait les ciseaux avec du fer, lequel est fait de soudure, laquelle est faite de poix. Et ainsi de suite. D'où viennent ces mythes ? Personne n'a jamais dit de telles choses à ces enfants. Ils n'ont jamais essayé de les confirmer auprès de quelqu'un. Ce sont des hypothèses surgies un beau jour dans leur cerveau. Souvent on en peut retracer l'origine. Mais toujours on constate le même phénomène : ces hypothèses, sitôt nées, sont devenues des croyances. Ou, si l'on veut, l'idée même

naît, dans la pensée de l'enfant, à l'état de croyance. Il y a « conviction spontanée ».

Or, on saisit l'importance capitale d'un tel fait. Qu'est-ce, au fond, que la capacité de contrôle ? C'est la faculté logique elle-même. L'intelligence est faite de deux facultés, aussi importantes l'une que l'autre : l'imagination et le contrôle, ou si l'on veut, l'invention et la preuve. Pour résoudre un problème, quel qu'il soit, nous commençons par inventer ou imaginer certaines solutions, « il nous vient des idées » comme on dit. Mais ces idées nous viennent pêle-mêle, sans suite, plus ou moins justes ou fausses. Ensuite nous les contrôlons. Nous examinons chacune pour voir où elle mène, et nous choisissons. L'invention était l'œuvre de l'imagination, ce choix est l'œuvre d'une toute autre faculté : l'esprit critique, en un mot la logique. La logique c'est l'art de la preuve.

Ce défaut de contrôle que nous venons de constater chez l'enfant serait donc un défaut de logique.

Or comment naît chez nous le besoin de logique ? Quelles sont les conditions qui chez l'enfant règleront et provoqueront le besoin de faire la preuve ? Nous allons essayer de montrer que c'est précisément la vie en commun et le contact de la pensée propre avec celle des autres.

Il n'est, en effet, pas besoin d'une analyse approfondie pour voir que nous sommes tous par nous-mêmes extrêmement portés à croire sans plus à notre propre pensée et à vivre, comme les enfants, en l'état de perpétuelle « conviction spontanée ». A chaque instant nous viennent des idées bizarres, des soupçons sur le compte d'autrui, des projets irréalisables auxquels nous croyons, des idées de grandeur, bref tout un arsenal d'idées saugrenues auxquelles notre conviction s'attache d'emblée lorsque nous sommes seuls et qui tombent d'elles-mêmes au contact d'autrui. Si nous n'avions pas les autres comme garde-fous, si nous ne vivions pas mentalement en discussion perpétuelle avec des contradicteurs que nous nous représentons souvent en chair et en os, nous serions tout le jour dans un état semblable à celui dans lequel nous sommes le soir, juste avant de dormir, ou dans la somnolence d'une rêverie, c'est-à-dire que nous serions dans un état voisin de l'imagination délirante. A quoi reconnaît-on, en effet, un aliéné ? C'est au fait qu'il pense uniquement pour lui-même et sans s'occuper de l'opinion

d'autrui. Il rumine sans cesse une pensée à laquelle il est seul à croire, et la gravité de son état réside justement en cela qu'il ne cherche pas à convaincre et que peu lui importe d'être seul de son avis.

Sans la vie sociale nous en serions peut-être tous là ! C'est une chose remarquable, en effet, et très importante pour la psychologie de l'enfant, dont nous ne nous éloignons qu'en apparence, que l'« imperméabilité » des esprits à l'expérience ! Sans les autres, sans l'incessant contrôle que produit en nous la discussion avec autrui, nous ne tiendrions pas compte de la réalité, des faits objectifs, ou plutôt nous les arrangerions à notre façon.

Il faut donc s'attendre à ce qu'un individu qui pense constamment pour lui-même et qui, par impossible, serait complètement enfermé dans son moi, ait une mentalité et une logique extrêmement différentes des individus dont la pensée est en quelque sorte socialisée, c'est-à-dire fondue de plus en plus avec la pensée des autres. Encore une brève remarque sur ce point, et nous serons ramenés tout naturellement à la pensée de l'enfant, dont nous verrons que le principal caractère est précisément de n'être pas sociale et d'être égocentrique.

Réfléchissons, par exemple, à ce petit fait courant mais bien instructif. Nous sommes en train de lire un théorème de mathématique ou une démonstration quelconque, un peu abstraite. A un moment donné nous croyons avoir tout compris. Les différents points paraissent logiquement liés les uns aux autres. Bref nous sommes satisfaits intellectuellement. Essayons à ce moment d'expliquer à quelqu'un d'autre ce que nous venons de comprendre. Les choses changent du tout au tout. Ce qui nous semblait clair ne l'est plus. Deux points qui nous paraissaient s'impliquer l'un l'autre se trouvent être très éloignés et il manque entre eux deux toute une série de chaînons intermédiaires. Nous nous apercevons que telle image que nous nous étions faite mentalement non seulement ne peut s'exprimer mais même perd toute valeur à nos yeux. Bref, nous avons changé de sentiments intellectuels, de croyances. La différence est souvent si grande entre la compréhension personnelle ou intime et l'explication faite à autrui qu'il semble presque que l'on ait changé d'idées entre deux.

En réalité on met simplement le doigt sur la différence

considérable qui sépare la pensée intime et informulable de la pensée socialisée. Bref, la pensée individuelle et incommunicable est étrangère au besoin de vérification réelle. Elle est somme toute une imagination intuitive, une divination. La pensée socialisée au contraire est dirigée toute entière par les exigences de la démonstration : comme telle elle devient logique et déductive.

C'est là une conclusion sur laquelle les études récentes de la psychanalyse ont fortement insisté. L'un des grands mérites de la psychanalyse est d'avoir montré qu'à côté de l'intelligence, ou de la pensée logique, il existait un grand nombre de variétés de pensée, que l'on peut rassembler sous le nom de *pensée symbolique* : c'est par exemple la pensée du rêve, si l'on admet que le rêve est une sorte d'histoire sans parole qui traduit nos désirs secrets. C'est la pensée de l'aliéné, du rêvasseur, c'est l'imagination de l'artiste, du mystique et de l'enfant qui joue. Toutes ces formes de pensée, nous le voyons d'emblée, diffèrent de l'intelligence par deux ou trois caractères essentiels : prédominance de l'image ou du geste sur le concept ou le mot, caractère décousu des moments successifs de la pensée, inconscience des motifs réels qui guident la fantaisie, etc. Or le célèbre psychiatre zurichois, M. Bleuler, a précisément montré que ces caractères si étranges de décousu, de visualisation, d'inconscience, proviennent du fait que la pensée symbolique est strictement intime et incommunicable. Il a baptisé « pensée autistique », c'est-à-dire justement pensée individuelle, cette manière de pensée, par opposition à la pensée socialisée que constituent l'intelligence et la raison.

J'en ai assez dit, semble-t-il, pour que nous puissions poser en termes clairs le problème social de la pensée de l'enfant. Si l'enfant est encore autistique, si sa pensée est moins socialisée que la nôtre, il faut nous attendre à ce que sa logique diffère de la nôtre, et soit beaucoup plus proche de celle du rêve que de celle de l'intelligence consciente. Demandons-nous donc, maintenant, dans quelle mesure l'enfant socialise sa pensée, puis nous chercherons à dégager les résultats de cette enquête au point de vue de la mentalité enfantine.

II

Quelle méthode allons-nous employer pour résoudre cette question de savoir si l'enfant a tendance ou non à socialiser sa pensée ? Il semble que la première société dont il faille étudier l'influence sur l'enfant soit celle de ses parents. L'enfant échangera-t-il sa pensée avec ses parents ? Mais il importe ici d'être très prudents dans nos conclusions. Tout le monde a remarqué que l'enfant questionneur a souvent une bizarre manière de poser ses questions, qui consiste à ne pas attendre la réponse ou à la donner lui-même immédiatement. On a cité (Nagy) cette question : « Pourquoi les ours ont quatre pattes ? » à laquelle l'enfant lui-même a ajouté aussitôt : « Parce qu'ils ont été méchants et le bon Dieu les a punis ». D'autres questions sont plus sérieuses : l'enfant est inquiet et veut une réponse à tout prix. Mais on sait combien il est difficile alors de le satisfaire. Il déforme ce qu'on lui affirme. Il oppose même parfois une fin absolue de non-recevoir. Je tiens d'une mère de famille très distinguée, et dont le témoignage est sûr, cette histoire instructive. Interrogée par sa fille sur la naissance des bébés, elle a répondu d'une manière discrète, mais avec autant de véracité que possible. Quand la fillette eût compris la relation qui existe entre les mères et leurs enfants, elle déclara sans plus que cela ne lui plaisait pas et qu'elle croyait que cela n'était pas vrai. — Voici encore un garçon à qui l'on avait appris que la terre était ronde et qui m'a avoué sans honte qu'il pensait que « c'était des blagues ».

On voit que la discussion ou l'échange de pensée entre adultes et enfants, même entre parents et enfants, ne peut pas être un échange complet, d'égal à égal pour ainsi dire, tel qu'il existe entre deux adultes. Cet échange d'adultes à enfants est, en effet, limité par deux restrictions considérables. D'une part l'enfant ne dira pas tout aux adultes, loin de là. Ou bien il croit que tout le monde lit dans sa propre pensée, que ses parents savent tout ce qu'il croit et désire, et alors il garde pour lui un monde de pensées d'une richesse que nous ne soupçonnons pas et que nous n'épuiserons jamais. Ou bien il se tait par peur d'être désillusionné, par peur qu'on lui enlève ses idées. D'autre part, quand nous parlons aux enfants, ils se gardent de recevoir

nos dires avec la docilité que nous leur supposons. Ou bien ils déforment tout sans s'en douter, ou bien ils refusent d'accepter ce qu'on leur affirme. Ils se représentent le monde des grandes personnes comme un immense univers my térieux qui n'est pas fait pour eux et qui n'a point de contact avec leur monde à eux.

Bref, si importante que soit la parole adulte elle ne suffira pas à créer un échange de pensée d'égal à égal avec l'enfant, et à libérer la pensée de l'enfant de son égocentrisme. Etudions donc les échanges de pensées entre enfants et enfants.

Si l'enfant tient à sortir de son moi, s'il éprouve le besoin de socialiser sa pensée et de l'appuyer sur celle des autres, il doit en effet pouvoir satisfaire ce besoin, non pas avec des amis occasionnels qu'on voit quelques heures une après-midi, mais avec des camarades de chaque jour. Or nous avons, à Genève, un terrain idéal d'expérience à cet égard : c'est la Maison des Petits, dans laquelle les enfants entre trois et quatre et huit et neuf ans, peuvent parler en travaillant, peuvent s'associer s'ils le veulent, et cela sans y être invités en aucune façon. Eh ! bien, dans de telles conditions, les enfants socialisent-ils ou non leur pensée ? Travaillent-ils ensemble ou seuls ? Discutent-ils ? Ces discussions ont-elles une influence quelconque sur leurs raisonnements ?

Pour résoudre ces problèmes nous avons procédé de la manière suivante. Nous avons commencé par choisir un enfant au moins par âge, au hasard, et par suivre et noter ses faits et gestes pendant à peu près un mois. Nous avons recueilli ainsi environ 1500 propos par enfant, et notre collection se monte actuellement à plus de 8000 propos. Une fois ces documents recueillis rien n'est plus facile que de les classer au point de vue qui nous intéresse ici. En effet, au sujet de chaque phrase que l'enfant a prononcée on peut se poser cette question : pourquoi l'enfant parle-t-il ? Est-ce pour apprendre quelque chose aux autres ? Est-ce pour demander quelque chose ? Est-ce pour discuter ? Est-ce pour le plaisir de parler ? Est-ce pour se pousser lui-même à l'action ? Bref, tout est possible.

Or on distingue d'emblée deux grandes catégories dans ces fonctions du langage enfantin, le *langage socialisé* et le *langage égocentrique*. Le langage socialisé comprend par exemple toutes les informations adaptées à l'interlocuteur. C'est un élève habile qui donne des conseils à un camarade, ou ce sont les propos

successifs d'une discussion, comme celle-ci, de deux enfants de six ans : « *Deux lunes. — Non deux soleils. — Les soleils ils sont pas comme ça avec une bouche. — Ils sont ronds. — Ils sont tout ronds mais ils n'ont pas des yeux, une bouche. — Mais si, ils voient. — Mais non c'est le bon Dieu seulement qui voit.* » D'autres propos nettement socialisés consistent en critiques ou moqueries : « *Moi j'sais bien qu'il peut pas. — Il est bien plus joli le nôtre* », etc. D'autres consistent en ordres, menaces, prières, questions et réponses. Bref tout ce langage socialisé ressemble, par sa fonction, au langage adulte : il sert à communiquer la pensée.

Par contre le langage égocentrique est spécifiquement enfantin. Il consiste essentiellement en monologues ou soliloques. Jusque très tard, c'est-à-dire au moins sept-huit ans, les enfants parlent tout le temps, même pour eux, même quand personne ne les écoute et qu'ils sont seuls dans une chambre. La fonction de la parole est ici bien distincte de ce qu'elle était tout à l'heure. L'enfant parle au fond simplement pour s'exciter à l'action. Voici un garçon de six ans qui travaille à dessiner des chiffres. Il parcourt son cahier et dit pour lui, sans que personne ne l'écoute : « 7, 8, 9, *numéro* N° 9, N° 9, N° 9, *moi je veux le* N° 9. *Maintenant je vais faire le* 9, *je fais le* 9, *crayon rose, il faut* 9, *maintenant j'suis à* 9, » etc. Le langage dérive des cris dont l'animal accompagne son action, cris de colère dans la lutte, de plaisir dans la construction du nid, etc. Ces cris longtemps ont fait partie intégrante de l'action : ils en sont devenus inséparables. Il suffisait de les prononcer pour déclencher les actes. Avouons que les soliloques d'enfants au travail et au jeu sont encore bien proches de cette fonction primitive du langage.

Une autre variété du langage égocentrique est ce que nous pouvons appeler d'un terme bizarre le « *monologue collectif* » : parfois les enfants se mettent à plusieurs pour se livrer à leurs soliloques, mais ce qui est frappant alors c'est qu'ils ne s'écoutent pas nécessairement entre eux. Chacun parle pour lui. Il n'y a pas conversation, il y a une série de petits monologues qui s'entrecroisent et se poursuivent, mais sans action les uns sur les autres. Voici par exemple un garçon de six ans qui, en travaillant, s'écrie : « *Je fais l'escalier, regarde.* » — L'interlocutrice, tout en continuant son propre dessin, répond : « *J'peux pas venir cette après-midi, j'ai le cours de rythmique.* » Voici un autre

dialogue : « *Où est-ce qu'on pourrait faire encore un tunnel ? Ah ! Ici, Eunice !* Réponse : « *Regarde ma jolie robe.* »

Bref, c'est un peu la conversation de certains salons où tout le monde parle de soi et où personne n'écoute. Aussi ne peut-on pas dire qu'ici la fonction du langage soit bien différente de ce qu'elle est dans le pur monologue. L'étude des jeux d'enfants, avant sept-huit ans, conduit à des conclusions analogues.

Maintenant que nous avons distingué le langage socialisé et le langage égocentrique, nous pouvons résoudre notre problème : dans quelle mesure les enfants échangent-ils leur pensée ? Chose intéressante, à trois et quatre ans le langage égocentrique comprend encore les 55 à 60 % des propos spontanés des enfants. A six ans, le langage égocentrique constitue le 43 à 47 % des propos. Ce n'est qu'après sept ans que ce langage est réduit au 25 % des propos, environ. La tendance naturelle des petits enfants est donc d'agir pour eux, de s'enfermer dans leur moi, de rester égocentriques. Ce n'est que peu à peu qu'ils prennent le goût du travail en commun et de la discussion. Mais vers sept-huit ans, le besoin social, j'entends le besoin d'un échange de pensée, devient manifeste. Auparavant les enfants parlent certes beaucoup, presque plus semble-t-il que nous. Mais il ne faut pas confondre le besoin de parler et le besoin d'échange véritable. Bien plus, nous ne savons pas quelle richesse de pensée l'enfant est obligé de taire, faute de mots et de moyens d'expression. Il n'est donc pas téméraire d'accepter le résultat de nos chiffres et de considérer comme essentiel au point de vue de la pensée, l'égocentrisme de l'enfant.

Encore une contre-épreuve et je passe aux résultats de cet égocentrisme en ce qui concerne la structure de la logique enfantine. Si vraiment les enfants pensent et parlent de manière égocentrique, il doit se produire nécessairement un phénomène simple à observer : lorsqu'ils se parlent, même en toute liberté, ils doivent avoir plus de peine à se comprendre entre eux que nous entre nous. C'est là un fait que nous avons souvent eu l'occasion d'observer à propos de recherches nullement dirigées dans un but précis. Il nous est arrivé, par exemple, de voir des garçons de sept à neuf ans se renseigner auprès de camarades pour savoir ce que nous demandons dans nos examens d'enfants. A cet âge le résultat est toujours le même : les enfants sont si incapables de se donner des renseignements objectifs et suffi-

samment explicites, que ceux d'entre eux qui se font raconter tel test et préparent d'avance leur réponse comprennent beaucoup moins vite que les autres ce que nous leur demandons : leurs camarades les ont embrouillés au lieu de les éclairer !

Si tel est le cas, il doit être facile de déceler cette incompréhension mutuelle par une petite expérience. C'est ce que nous avons tenté. Nous avons étudié une cinquantaine d'enfants de la manière suivante. On fait venir deux garçons à la fois, pris dans la même classe et se connaissant bien. On raconte à l'un une très courte histoire pendant que l'autre attend dans la cour. Puis on prie le premier enfant de raconter l'histoire à son camarade et l'on cherche si ce dernier a compris. Inutile d'insister ici sur les procédés à suivre pour intéresser les enfants à ce jeu et pour se rendre compte de la compréhension réelle de l'un et de l'autre des deux sujets. Disons seulement que l'on change les rôles après cette première expérience, et qu'outre les histoires on doit employer aussi de petits dessins représentant un robinet ou une bicyclette, que l'on fait expliquer de l'un à l'autre enfant.

Assurément, l'expérience est artificielle, le dépouillement des matérieux est artificiel aussi. Mais il est clair que si l'on ne prend pas à la lettre les résultats que l'on obtient, et si l'on a soin de les comparer à ce qui se passe dans la vie de tous les jours, tout peut prêter à analyses intéressantes. Or, au point de vue qui nous occupe, l'expérience a montré de manière frappante l'inaptitude des enfants à se faire comprendre ce qu'ils veulent par le moyen de la parole. Voici un seul exemple. Nous racontons l'histoire suivante à un garçon de huit ans :

Il y avait une fois une dame qui s'appelait Niobé et qui avait douze fils et douze filles. Elle a rencontré une fée qui n'avait qu'un fils et point de fille. Alors la dame s'est moquée de la fée parce que la fée n'avait qu'un garçon. La fée alors s'est fâchée et a attaché la dame à un rocher. La dame a pleuré pendant dix ans. A la fin elle a été changée en rocher et ses larmes ont fait un ruisseau qui coule encore aujourd'hui.

Ce garçon la raconte lui-même à son camarade de la manière suivante : « *Il y avait une fois une dame qui s'appelait Niobé, qui avait douze garçons et douze filles, et une fée un garçon et une fille. Et puis Niobé voulait avoir plus de fils* (que la fée). *Alors elle s'est fâchée. Elle l'avait attachée après une pierre. Il est devenu*

un rocher et puis ses larmes ont fait un ruisseau qui coule encore aujourd'hui. » Nous voyons d'emblée les particularités de ce style. L'enfant parle comme si son camarade comprenait tout d'avance. Il emploie à tort et à travers les pronoms personnels : il, elle, etc. Il ne précise rien. Bref, comme les enfants dont nous parlions tout à l'heure, il parle pour lui et non pour l'interlocuteur. Vous me direz peut-être qu'il n'a pas compris l'histoire. Mais, en lui posant après l'expérience un certain nombre de questions nous avons pu contrôler, au contraire, qu'il avait tout saisi. Il ne s'est simplement pas exprimé comme on s'exprime pour instruire : il a parlé par allusions comme on fait avec ceux qui en savent autant que nous.

Le résultat d'un tel procédé est facile à prévoir. L'interlocuteur croit d'emblée tout comprendre. Une assonance quelconque l'aiguille sur une fausse piste et il ne reste rien de l'histoire primitive :

Après avoir entendu le récit de Gio (voir au § 4), Ri (sept ans) raconte comme suit le récit de Niobé : « *Il y avait une fois une dame qui s'appelait Vaïka. Elle avait douze fils. Une fée n'en avait qu'un. Une fois, un jour, son fils a fait une tache à un caillou. Sa maman pleurait pendant cinq ans. Ça* (la tache, comme Gio nous la dit ensuite) *a fait un rocher et ses larmes, ça a fait un ruisseau qui coule encore aujourd'hui.* »

L'idée de la tache est née dans l'esprit de Ri quand Gio a prononcé ces mots : « *Le fils à la fée il l'a attachée à une pierre* ». Il suffit de l'assonance « tache-attaché » pour créer toute cette construction dans l'esprit de Ri.

Il est, je pense, inutile d'insister : l'expérience semble bien confirmer ce que l'observation avait montré à l'évidence. Pas plus qu'ils ne parlent socialement, les enfants ne sont spontanément portés à entrer dans le point de vue les uns des autres. Chacun reste enfermé dans son moi, et leur pensée est, en une certaine mesure, incommunicable.

III

Nous avons donc réalisé la première partie de notre programme. L'enfant a une pensée moins socialisée que l'adulte. Il pense d'une manière intermédiaire entre le rêvasseur qui rêve pour lui tout seul, et l'homme intelligent qui pense en fonction

des autres. Le moment est venu de chercher si vraiment, comme nous l'avons supposé tout à l'heure, les influences de cet égocentrisme sont si considérables sur la structure même du raisonnement. C'est ce que nous allons essayer de démontrer maintenant, en énumérant un certain nombre des caractères du jugement et du raisonnement enfantins, et en indiquant en quoi ils résultent de l'égocentrisme de la pensée.

Voici d'abord trois particularités nettes des jugements d'enfants. La première c'est l'*incapacité à se placer à un point de vue relatif*. Quand un adulte dit : Cette maison est « à gauche », il ajoute tout de suite « à gauche du jardin, et à gauche si vous remontez la rue ». Quand un adulte dit « Suzanne est blonde », il ajoute tout de suite « plus blonde que moi, mais moins blonde que Lili ». Quand Socrate demande à Agathon dans le Banquet : « Voyons, un frère en tant que frère, est-il le frère de quelqu'un ? » Agathon répond non sans quelque surprise : « Assurément, Socrate, il l'est de quelqu'un ! ». C'est que les termes de gauche, de blond ou de frère n'ont point de sens par eux-mêmes : ce sont des *relations*. Pour l'enfant les choses ne sont pas si compliquées. Toutes les expressions, pour nous relatives, ont pour lui un seul absolu, et dès qu'on essaye de le faire raisonner sur des relations on soulève pour lui des difficultés insurmontables.

Voici un premier exemple, bien éloquent dans sa simplicité. J'ai demandé un jour par hasard à un garçon de 5 ans, Raoul, s'il avait des frères. Raoul m'a répondu « J'en ai un. Il s'appelle Gérald ». J'ai continué « Et Gérald est-ce qu'il a un frère ? » Réponse : « *Non, c'est seulement moi qui a un frère* » J'ai insisté : « Mais tu es son frère ? » « *Oui* ». « Alors il a un frère ». « *Non* », etc. Je suis allé ensuite trouver Gérald et je lui ai posé les mêmes questions. Il est tombé dans le piège de la même manière. Depuis lors nous avons soumis plus de 200 petits genevois de classe populaire à cette expérience. Ce n'est qu'à 10 ans que les trois quarts d'entre eux sont capables de dire combien de frères et soeurs ont leurs propres frères et sœurs. On répondra peut-être que ce n'est pas là un phénomène de logique, mais bien de distraction. Mais, il est possible de continuer l'expérience et de poser aux enfants des petits problèmes de raisonnement logique. Il semble même, lorsqu'on a vu sur le vif ces difficultés, que c'est par les petits problèmes purement logiques qu'il faudrait commencer l'enseignement des problèmes arithmétiques à

l'école. On dit par exemple à l'enfant « Ernest a trois frères, Auguste, Charles et Raymond. Combien de frères aura Auguste ? » etc. Si simples qu'ils soient ces problèmes soulèvent des difficultés considérables jusqu'à 9 ou 10 ans.

Bref, une relation aussi élémentaire que celle de frère donne lieu à des difficultés logiques pour l'enfant. Or il est aisé de voir que de telles difficultés sont sous la dépendance immédiate de l'égocentrisme de la pensée. Qu'est-ce que c'est, en effet, qu'un jugement de relation ? C'est un jugement qui change de forme avec les points de vue personnels et qui suppose au minimum deux points de vue à la fois. Lorsque je dis « Charles est mon frère », j'énonce un lien entre Charles et moi, et ce lien changera de forme dans la bouche de Paul. Paul dira « Charles est le frère de Jean ». Charles dira « Jean est mon frère », etc. Toutes les expressions relatives, comme « *j'ai*...un frère », « le frère de... *mon* frère », sont des expressions qui changent de forme suivant les points de vue et qui relient entre eux deux individus au minimum. Au contraire l'expression « Charles est un garçon » ne relie Charles qu'avec lui-même. Elle ne concerne pas deux individus et ne change pas de forme suivant les points de vue. Or supposons maintenant un individu égocentrique, qui ne connaît qu'un seul point de vue, et qui n'a jamais eu la curiosité de se placer à celui des proches. Cet individu saura dire « J'ai deux frères », il saura dire que chacun de ces frères est le frère de l'autre. Il leur attribuera à chacun un frère, mais il ne se verra pas lui-même selon le point de vue des autres. Il oubliera de se compter, par égocentrisme. En ce qui concerne la relation de frère, il est donc bien clair que ce sont les habitudes égocentriques de penser qui entraînent les difficultés logiques et l'incapacité à manier le jugement de relation.

Il en est de même des relations de gauche et de droite. A 5 ans, à Genève, un enfant est capable de montrer sa main gauche et sa main droite. Mais il lui faudra 3 ans encore pour découvrir la droite et la gauche d'une personne assise en face de lui. Avant 8 ans, les mots « gauche et droite » ont donc un sens absolu pour l'enfant, comme si tout l'univers était orienté par rapport à son seul corps. Mais, ce n'est pas tout. Ce n'est qu'à 11 ans, en moyenne, que les enfants sont capables, lorsqu'on leur montre trois objets alignés, de dire que celui du milieu est à la fois à la droite de l'un et à la gauche de l'autre. On voit

donc que c'est très lentement et très péniblement que s'acquière le sens de la relativité, même pour des relations usuelles comme celles de droite et de gauche. Inutile de dire qu'à ces mêmes âges, un enfant est incapable de comprendre que la Suisse est à la fois au sud de l'Allemagne et au nord de l'Italie : si la Suisse est au sud elle n'est pas au nord !

Encore un exemple. On décrit à l'enfant de 10 ou 11 ans trois petites filles dont l'une est à la fois plus blonde que la seconde et plus brune que la troisième. L'enfant dira que c'est impossible : si elle est plus brune elle ne peut pas être plus blonde ! On n'est pas blond et brun à la fois... Nous avons analysé en détail ce petit problème avec des écoliers intelligents. On ne se représente pas les difficultés que des questions aussi simples peuvent présenter pour eux. Ici encore, il est très net que l'absence de relativité dérive à nouveau des habitudes d'esprit que crée l'égocentrisme. Un enfant qui s'estime blond considérera comme châtains ou bruns tous les camarades plus foncés : il ne pourra concevoir, dans ce cas, qu'un ami soit à la fois plus brun que lui-même et soit considéré encore comme un blond du point de vue d'un tiers.

On pourrait insister. Des termes comme *étranger*, *ennemi*, *ami*, et ainsi de suite, donneraient lieu à des analyses semblables. Mais nous en avons assez dit pour qu'on nous accorde ceci : l'enfant est incapable spontanément de manier la logique des relations, et cela à cause de son égocentrisme. Seules les habitudes de la discussion et de l'échange des points de vue l'amènent progressivement à conquérir cet instrument essentiel du raisonnement.

Une deuxième particularité de la logique des enfants est ce qu'on peut appeler la *juxtaposition*, ou l'absence de synthèse entre les affirmations successives. Pour faire comprendre en deux mots en quoi consiste ce phénomène il suffit de le comparer au phénomène parallèle, que M. Luquet, et les spécialistes du dessin enfantin, ont appelé « incapacité synthétique ». Tout le monde a vu de ces dessins d'enfants dans lesquels chaque détail est indiqué soigneusement, mais qui ne constituent pas un tout. L'enfant dessinera un bonhomme, par exemple, en plaçant le chapeau à 5 cm. au-dessus de la tête, en insérant les bras à la hauteur des jambes, en rajoutant un second œil à un profil, ou en mettant les yeux en dehors de la tête. Bref l'enfant a

une conscience nette des détails, mais il n'arrive pas à la synthèse exacte. Or le langage des enfants nous offre un spectacle très semblable. La plupart des termes marquant une liaison entre les jugements, sont absents. Dans ses descriptions et ses explications l'enfant note une série de détails avec exactitude mais au lieu de les relier par des conjonctions «parce que, puisque, donc, tandis que, etc. » il les relie de préférence par des termes à sens vague « *et puis* » ou « *alors* ». Bref l'enfant juxtapose ses jugements au lieu de les synthétiser.

Un moyen bien simple d'étudier ces termes de liaison et ces conjonctions consiste à faire compléter des phrases préparées d'avance et qui contiennent les conjonctions. On donne à l'enfant la phrase « Ce monsieur est tombé de sa bicyclette parce que... » et on lui demande d'inventer correctement la fin de cette phrase. Les résultats de ces expériences sont très intéressants pour le pédagogue autant que pour le psychologue. En ce qui concerne la liaison causale, le « *parce que* » par exemple, tantôt les enfants, encore à huit et neuf ans, complètent bien les phrases tantôt ils les retournent, comme si le « parce que » indiquait la conséquence et équivalait à un « de telle sorte que ». Voici des exemples : « Un monsieur est tombé dans la rue parce qu'*il s'est cassé la jambe, il s'est fait mettre un bout de bâton* » (une jambe en bois, après être tombé). « Un monsieur..... parce qu'il *était malade après* ». « Ce garçon m'a lancé un caillou parce qu'*il est en prison* », etc. Tout se passe donc comme si l'enfant avait retourné simplement la liaison. Au lieu de dire « Ce garçon est en prison parce qu'il m'a lancé un caillou », il dit « Ce garçon m'a lancé un caillou parce qu'il est en prison ».

Le mot « donc » est complètement absent de la langue enfantine jusqu'à onze-douze ans et plus. Les enfants le comprennent-ils néanmoins ? Voici des exemples qui montrent nettement qu'il n'en est rien, quand même ces enfants prétendent l'avoir entendu souvent : « Fernand a perdu sa plume donc *il avait une jolie plume* » ou « *donc elle était neuve* » ou « *donc il l'a retrouvée* », etc., etc.

Inutile de dire que les conjonctions de discordance comme le « quoique », le « bien que » sont totalement incomprises : « Ce monsieur est tombé du char malgré que *le cheval a glissé* ». « Ce monsieur est tombé de sa bicyclette malgré qu'*il a pédalé trop fort* ». « Je n'ai pas été mouillé quoique *j'avais un parapluie* ».

Il semble inutile d'insister. C'est là une vérité que tout le monde acceptera, que les liaisons logiques et causales sont encore indifférenciées chez l'enfant. Mais pourquoi ce manque de synthèse et cette tendance à se contenter de simples juxtapositions ? Je crois qu'ici de nouveau c'est l'égocentrisme enfantin qui nous donnera la clef de ce phénomène. Comment pensons-nous, en effet, lorsque nous rêvassons pour nous-mêmes ? Par une série de tableaux successifs dont nous savons comment ils se relient les uns aux autres, mais sans nous donner la peine de les relier explicitement. Le rêve pousse ce caractère à l'extrême. Il y a une très belle page dans les œuvres de Freud, où le créateur de la psychanalyse compare le rêve à une histoire sans paroles. Or sans paroles on peut représenter par de simples images tous les substantifs, les adjectifs et les verbes. On verra par exemple un homme, ou une teinte pâle ou l'action de sortir, etc. Mais on ne pourra traduire en images les termes de liaison ni les conjonctions. Pour marquer la cause on se contentera de juxtaposer deux objets : on indiquera à côté d'une bicyclette cassée, la personne qui l'a cassée, mais on ne pourra trouver une image correspondant au mot « parce que » et exprimer cette liaison : la roue est cassée *parce que*, etc.

Eh bien ! l'enfant, quand il pense pour lui seul, procède de la même manière. Il juxtapose des images et des tableaux. Ce n'est que dans les discussions et les échanges de pensée qu'il arrivera à sentir le besoin de faire plus, de trouver les raisons et les preuves de ce qu'il affirme et lier ainsi les jugements successifs par des conjonctions de connexion causale ou logique. Or, s'il en est ainsi nous devons trouver, à l'étude des discussions d'enfants, une grande différence entre les discussions antérieures à sept-huit ans et les discussions ultérieures. Rappelons-nous, en effet, que l'âge de sept-huit ans marque un réel progrès dans la socialisation de la pensée parlée. Jusqu'à sept-huit ans près de la moitié des propos enfantins restent égocentriques. Après sept-huit ans les propos égocentriques ne constituent plus que le quart des propos spontanés. Or, chose intéressante, c'est ce qu'une enquête spéclale nous a montré très clairement. Nous avons trouvé deux types très distincts de discussion avant et après sept-huit ans, et que nous appellerons la *discussion primitive* et la *discussion véritable*.

La discussion primitive c'est un simple choc d'affirmations

contraires, sans preuves ni justifications. Dans de telles discussions il n'y aura donc pas de « parce que » ou de liaisons explicites. C'est ainsi que discutent les enfants avant sept-huit ans. Voici un exemple pris chez deux garçons de six ans : « *Regarde comme ce sera joli mon 6. — Oui c'est un 6, mais pour de vrai c'est un 9. — Non c'est un 6. Zéro. — Tu dis zéro, et puis c'est pas vrai, c'est un 9. — C'est vrai. — Non. — Oui. — C'était déjà fait avant. — Eh non menteur, il est fou !* »

Voici maintenant un exemple de discussion véritable, telle que les garçons la pratiquent en moyenne après sept et huit ans : « *Maintenant tu l'auras pas (le crayon)* **parce que** *tu l'as demandé. — Si* **parce qu'***il est à moi. — Que non il est pas à toi, il est à tout le monde, il est à tous les enfants. — Oui il est à mademoiselle et à tous les enfants. — Il est à mademoiselle* **parce qu'***elle l'a acheté et à tous les petits.* » On voit la différence : chaque affirmation est motivée. Sur cinq propos il y en a trois qui contiennent le mot « parce que ». Or, sur 60 conversations que nous avons étudiées chez des enfants avant sept-huit ans il n'y en a qu'une seule de ce type-là ! Il semble donc bien que ce soit au moment où l'égocentrisme diminue, que les discussions deviennent plus compréhensives et que les liaisons logiques soient mieux marquées. Ce seraient donc les habitudes sociales qui amèneraient l'enfant à donner de l'unité à son langage et à éviter la juxtaposition.

Une troisième particularité de la logique enfantine est ce que nous pourrions appeler le *syncrétisme*. Nous n'avons vu jusqu'ici que les caractères en somme négatifs de l'intelligence enfantine : absence de relativité des notions, absence de liaisons entre les parties d'un même tout, etc., mais il faudrait se garder de croire que cette impression de décousu et d'immédiateté que nous donne la pensée de l'enfant vue du dehors corresponde à quelque chose dans la conscience même de l'enfant. Le phénomène du syncrétisme va nous montrer au contraire qu'à un défaut de liaisons objectives, pour ainsi dire, correspond un excès de liaisons subjectives. En effet, d'où vient, dans les dessins d'enfants dont nous parlions tout à l'heure, que les détails soient ainsi représentés sans ordre ni synthèse, les uns à côté des autres ? Est-ce que l'enfant n'a vu que des détails et pas le tout du bonhomme qu'il dessine ? Il est évident, au contraire, que l'enfant a vu un tout, s'est fait du bonhomme une image globale et confuse,

et c'est précisément parce que l'image est restée trop globale que l'enfant ne sait plus la rendre quand il veut la dessiner et qu'il la remplace par deux ou trois détails. En fait, de nombreuses observations permettent de contrôler que les perceptions primitives d'enfants sont bien des perceptions d'ensemble, des visions globales et non analysées. M. Claparède a cité le cas d'un garçon de quatre ans qui savait reconnaître les pages d'un recueil de chansons simplement d'après la figure d'ensemble de la page. M. Decroly a fondé sur cette particularité toute sa méthode d'enseignement de la lecture, la « méthode globale », apprenant à lire les mots avant les lettres et même les petites phrases avant les mots. C'est ce phénomène de la perception globale que nous appellerons le syncrétisme.

Or le syncrétisme dépasse de beaucoup le domaine de la perception. Il caractérise en somme toute la pensée de l'enfant. Lorsque l'on prononce devant l'enfant une phrase qu'il ne comprend pas, ou pas complètement, il n'a jamais l'impression de ne pas comprendre, comme il l'aurait certainement s'il analysait les mots dans le détail. Au contraire il se fait d'emblée une image d'ensemble de la phrase, un schéma syncrétique, et comme sa pensée ne réclame rien de plus qu'un tel schéma, l'enfant est satisfait. Voici deux exemples. Un enfant de huit ans prétend d'emblée comprendre cette phrase : « Les gens d'une petite taille peuvent être d'un grand mérite. On demande ce que veut dire le mot mérite : « *Ça veut dire qu'ils peuvent devenir gros plus tard* ». Un autre prétend comprendre le proverbe « A chacun selon ses œuvres ». On demande ce que signifie « selon ». Réponse : « *viennent : Que chacun vienne à l'œuvre* ». C'est cette compréhension syncrétique qui explique le phénomène du verbalisme. C'est parce que l'enfant se fait des phrases un schéma immédiat et global que les mots lui paraissent toujours faciles à comprendre. Sortis de leur contexte ces mots ne signifient plus rien pour lui. Dans le contexte l'enfant leur donne toujours un sens. On a reproché à l'école de conduire les enfants au verbalisme. En un sens c'est injuste car le verbalisme s'explique par le syncrétisme enfantin. Seulement l'école devrait savoir cela et tout faire pour lutter contre ce danger, en réduisant l'enseignement oral au minimum et en apprenant aux enfants à parler eux-mêmes et entre eux.

Voici une expérience bien simple qui permet de déceler le

syncrétisme des raisonnements enfantins. On donne à l'enfant une liste de dix proverbes faciles, par exemple « les petits ruisseaux font les grandes rivières ». Puis on lui montre une liste de dix phrases, disposées au hasard, mais dont chacune signifie la même chose que l'un des proverbes. Par exemple, pour le proverbe cité « c'est en économisant les centimes qu'on amasse les billets de banque ». On explique cette disposition à l'enfant et on lui demande de trouver, pour chaque proverbe, une phrase correspondante ayant le même sens que ce proverbe. Or l'expérience, fort instructive pour le psychologue, montre que les enfants choisissent la correspondance au hasard d'un petit détail, ou d'un rapprochement saugrenu. Mais, dès qu'ils ont entrevu une correspondance quelconque ils s'arrangent toujours à fondre en un seul tout le proverbe et la phrase, à les assimiler l'un à l'autre, à en faire un schéma unique et global. Voici des exemples :

Kauf (8 ; 8) assimile le proverbe : « Le chat parti, les souris dansent », à la phrase suivante : « Certaines personnes s'agitent beaucoup mais ne font rien ». Kauf, qui comprendrait le sens de chacune de ces deux propositions si elles étaient séparées, déclare néanmoins qu'elles signifient « *la même chose* ». — Pourquoi ces phrases veulent dire la même chose ? — *Parce qu'il y a à peu près les mêmes mots.* — Que veut dire « certaines personnes... etc. ? — *Ça veut dire que certaines personnes s'agitent beaucoup mais après elles ne font rien, elles sont trop fatiguées. Il y a certaines personnes qui s'agitent. C'est comme les chats quand ils courent après les poules, les poussins. Ils viennent se reposer à l'ombre et ils dorment. Il y a beaucoup de personnes qui courent beaucoup, qui s'agitent trop. Après elles n'en peuvent plus, elles vont se coucher.* »

Ou encore, d'un enfant de dix ans :

« D'un sac à charbon ne sort pas de poussière blanche » est assimilé à « Ceux qui gaspillent leur temps soignent mal leurs affaires ». Le proverbe est verbalement compris : « *J'ai compris que d'un sac à charbon il ne veut pas sortir de poussière blanche, parce que le charbon est noir.* » — « Pourquoi ces deux phrases veulent-elles dire la même chose ? — *Ceux qui gaspillent leur temps soignent mal leurs enfants, ils ne les lavent pas, ils deviennent noirs comme du charbon et il ne sort pas de poussière blanche.* — Raconte-moi une histoire qui veut dire la même chose que :

« D'un sac à charbon... etc. » — « *Il y avait une fois un charbonnier qui était blanc. Il était devenu noir et sa femme lui dit : c'est dégoûtant d'avoir un homme comme ça. Ça fait qu'il s'est lavé et il a pas pu devenir blanc, sa femme l'a lavé et il a pas pu devenir blanc, le charbon peut pas devenir blanc alors lui, il se lavait la peau, et il était toujours plus noir parce que la « patte »* (le chiffon) *était noire.* »

Je pourrais multiplier ces exemples. Ils nous suffisent cependant pour que l'on comprenne en quoi consiste le syncrétisme du raisonnement. Pour l'enfant tout tient à tout, les rapprochements les plus bizarres se justifient toujours. Au défaut de liaisons objectives que nous avons analysé tout à l'heure correspond un excès de liaisons subjectives.

Or, ici encore on voit l'influence nette de l'égocentrisme. Le syncrétisme, c'est la manière de penser des êtres renfermés dans leur moi. Nous avons vu tout à l'heure, en effet, que plus la pensée est informulable ou intime, moins elle est déductive et analysée. C'est le langage qui contraint la pensée à se débiter en unités discontinues et analysables. La pensée spontanée est indifférenciée, elle procède par schémas d'ensemble. Bref elle est syncrétique.

Nous pouvons donc conclure de notre triple analyse de la non-relativité des notions enfantines, de la juxtaposition et du syncrétisme, que tout le schématisme du jugement, chez l'enfant est au fond dominé par l'égocentrisme. Il n'est donc pas exagéré d'affirmer que la socialisation de la pensée, le fait d'échanger et de communiquer, transforment cette pensée dans sa nature même et seuls la rendent *logique*.

Il va de soi que si tel est le jugement chez l'enfant, l'allure générale du raisonnement enfantin différera profondément de la nôtre. Encore un mot sur ce point délicat, et nous pourrons mettre un point final à notre démonstration.

Pour caractériser les choses en gros, on peut dire que le raisonnement enfantin, à l'encontre du nôtre, manque de vigueur logique, et ne cherche pas à éviter les contradictions. Ou si l'on préfère une formule plus brève : il est irréversible. La pensée enfantine n'est pas en état d'équilibre : lorsqu'elle est partie de prémisses données pour aboutir à une conclusion, elle s'est transformée pendant la route de manière telle que la marche inverse n'est plus possible. Voici un enfant, par exemple, devant

qui on a mis, dans un verre d'eau, un petit caillou. L'enfant déclare que le niveau de l'eau a monté parce que le caillou est lourd. Il croit donc que c'est le poids du caillou et non son volume qui fait monter l'eau. Puis on montre à l'enfant deux objets, l'un en bois et assez volumineux, l'autre en métal et très exigu. L'enfant déclare que c'est le bois qui fera le plus monter l'eau, quand même le métal est le plus lourd. Il semble donc que l'enfant ait changé d'avis et qu'il ait compris que c'est le volume déplacé, et non le poids, qui fait monter l'eau. Mais lorsqu'on demande à l'enfant pourquoi le bois fait monter l'eau, il répond « *Parce qu'il est un peu lourd* ». Bref, il y a contradiction entre les paroles de l'enfant et son choix. Il met plus ou moins dans le mot lourd, suivant les moments : il parle tantôt comme si « lourd » signifiait « gros », tantôt au contraire comme si le poids seul était en jeu. Ce petit raisonnement est typique de ce qui se passe chez l'enfant : aucun des termes qu'il emploie n'a de sens fixe, aucun concept n'est distinct ni simple. Aussi ne peut-on obtenir de l'enfant de raisonnement rigoureux. Sa pensée n'est pas encore exempte de contradictions.

Or qu'est-ce que le principe de contradiction ? C'est un principe moral autant qu'un principe logique. C'est l'engagement qu'on prend vis-à-vis d'autrui de conserver un sens fixe et unique aux mots qu'on emploie, c'est un engagement que l'on prend de rester fidèle à soi-même. Ici encore, par conséquent, c'est à l'égocentrisme qu'il faut imputer les contradictions de la pensée enfantine. La vie sociale et les habitudes de la collaboration et de la discussion le forceront d'elles-mêmes à systématiser et à unifier la pensée.

Nous voici au terme des réflexions que nous comptions apporter à l'appui de notre thèse. La conclusion en est claire : l'échange de pensées et la vie sociale ne sont pas sans influencer la structure même de la logique. C'est la vie collective qui rend l'homme logique. C'est là une affirmation que les sociologues et les psychologues ont longuement démontrée par l'étude du développement intellectuel. En logique M. Lalande et M. Baldwin ont dégagé de cette idée des analyses très pénétrantes de la notion de vérité. En pédagogie, les théoriciens de l'école

active ont profondément senti cette même idée. Laisser l'enfant assis sur un banc, à écouter parler, tandis que tous ses instincts le poussent à travailler lui-même, d'abord en fonction de son moi puis avec la collaboration de ses camarades, c'est tout faire pour pousser l'écolier dans un égocentrisme intellectuel dont il faudrait au contraire le débarasser, c'est donc tout faire pour renforcer en lui les tendances générales à l'affirmation sans contrôle et au verbalisme. Au contraire, permettre aux enfants de travailler en commun, donc de parler en travaillant et de coopérer dans chaque ouvrage, c'est faciliter le développement de leur logique et de leur intelligence. « Communiquer » c'est le grand péché dans toute école où l'idéal est de donner des notes. C'est au contraire la condition essentielle du développement dans la vie elle-même. Le moment n'est plus où l'école préférait préparer aux examens plutôt qu'à la vie. Aussi mon but n'est-il nullement de terminer mes réflexions par une leçon aux pédagogues : j'ai voulu simplement offrir quelques documents précis à tous ceux — de plus en plus nombreux — qui ont compris combien l'école doit, pour aboutir, être respectueuse des lois psychologiques.

JEAN PIAGET.