

JEAN PIAGET

Études sur la logique de l'enfant

Le langage et la pensée chez l'enfant

septième édition

Pages extraites de

Langage et pensée chez l'enfant,
avec une préface de E. Claparède
Delachaux et Niestlé, 1^{ère} éd. 1923
2^e éd. 1930 avec un nouvel avant-propos
3^e éd. revue et avec un nouvel avant-propos
Les éditions 4 à 8 sont identiques à la 3^e.

Version électronique réalisée par les soins de la
Fondation Jean Piaget
pour recherches psychologiques et épistémologiques.

La pagination des Avants-propos de 1923 et 1930 sont
conformes à l'édition de 1930
La pagination de la Préface
ainsi que des chapitres 1 à 6 et de l'appendice final
sont conformes à l'édition de 1948

TABLE DES MATIERES

[Les chapitres 1 à 6 de cet ouvrage peuvent être téléchargés sur le site de
la Fondation Jean Piaget, à la page suivante :
http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_extraits_chrono.php]

<i>Préface</i>	5	
<i>Avant-propos de la première édition (1923)</i>	13	
<i>Avant-propos de la deuxième édition (1930)</i>	11	
<i>Avant-propos de la troisième édition</i>	11	
Chapitre premier		
LES FONCTIONS DU LANGAGE DE DEUX ENFANTS		
DE SIX ANS		13
I. <i>Les matériaux</i>	13	
II. <i>Les conclusions</i>	36	
Chapitre II		
LA MESURE DU LANGAGE ÉGOCENTRIQUE DANS LES ÉCHANGES VERBAUX AVEC L'ADULTE ET LES ÉCHANGES ENTRE ENFANTS		47
Chapitre III		
LES TYPES ET LES STADES DE CONVERSATION ENTRE ENFANTS DE QUATRE A SEPT ANS		78
Chapitre IV		
LA COMPRÉHENSION ET L'EXPLICATION VERBALES ENTRE ENFANTS DE MÊME AGE, DE SIX A HUIT ANS		78
Chapitre V		
QUELQUES PARTICULARITÉS DE LA COMPRÉHENSION VERBALE CHEZ L'ENFANT DE NEUF A ONZE ANS		131
Chapitre VI		
LES QUESTIONS D'UN ENFANT DE SIX ANS		155
I. <i>Les « pourquoi »</i>	156	
II. <i>Les questions ne se présentant pas sous forme de « pourquoi »</i>	181	
III. <i>Conclusions</i>	193	
APPENDICE		209

PRÉFACE [1923]

L'importance du remarquable ouvrage dont voici le premier volume mérite d'être doublement soulignée, car cet ouvrage est nouveau, et par les résultats auxquels il aboutit, et par la méthode qui a permis de les acquérir.

Comment l'enfant pense-t-il? Comment parle-t-il? Quels sont les caractères de son jugement, de ses raisonnements? Voilà un demi-siècle qu'on travaille à résoudre ces questions qui sont parmi les premières que se soit posées, à son aurore, la psychologie de l'enfant. Si le philosophe et le biologiste ont porté leur intérêt sur l'âme de l'enfant, c'est pour avoir tout d'abord été étonnés par sa logique et par son langage. Faut-il rappeler les observations de Taine, de Darwin, d'Esperandieu, qui comptent parmi les premières qu'ait enregistrées la science pédagogique?

Je ne puis résumer ici tous les travaux parus depuis cette époque — ceux des Preyer et des Sully, des P. Lombroso et des Ament, des Binet, des Stern, des Cramausse, et de bien d'autres — pour montrer ce que ceux de M. Jean Piaget sont en train d'y ajouter. Il faut bien cependant essayer de dire, en gros et de façon forcément très approximative, ce qui les caractérise, afin de marquer la nouveauté des études qu'inaugure ce volume.

Les recherches poursuivies jusqu'ici sur l'intelligence et le langage de l'enfant ont pour trait général et commun d'être essentiellement analytiques : on a décrit les formes particulières que revêt chez l'enfant le raisonnement ou l'abstraction, l'acquisition ou la formation des mots et des phrases, et l'on a relevé minutieusement, et certes on a eu raison de le faire, tous les faux pas, toutes les erreurs, toutes les confusions de cette pensée encore incertaine, tous les accidents, toutes les déformations du langage qui l'exprime.

Mais ce travail ne semble pas avoir appris au psychologue ce que justement il désirait savoir : pourquoi l'enfant pense et s'exprime de cette façon-là, pourquoi cet inlassable curieux se satisfait si aisément des réponses quelconques qu'on lui donne, ou qu'il se donne à lui-même — témoignant de ce n'importequisme dont Binet faisait un des traits essentiels de l'intelligence des imbéciles — pourquoi il affirme et croit des choses si manifestement contraires à la réalité, d'où vient son verbalisme si caractéristique,

et comment, par quelles démarches, se substitue peu à peu à cette incohérence la logique de la pensée adulte. En un mot, les recherches contemporaines nous ont montré clairement les éléments de l'énigme à résoudre, mais, de cette énigme elle-même, elles ne nous ont pas donné la clef. L'esprit de l'enfant donne encore aux psychologues l'impression d'un effrayant chaos. « La pensée de l'enfant est comme un réseau de fils ténus, embrouillés, et que l'on risque de casser à tout instant, si l'on tente de le mettre en ordre » remarquait naguère, et très justement, M. Cramausse.

Sans doute, on a cherché à expliquer des faits si frappants. On a invoqué la « faiblesse » la débilité du cerveau de l'enfant. Mais, je vous le demande, cela nous apprend-il grand-chose ? On a aussi accusé l'insuffisance de l'expérience acquise, l'inhabileté des sens, un trop maigre contingent d'associations, les accidents de l'imitation... En fait, ces affirmations, pour justes qu'elles soient, se sont montrées sans fécondité.

En somme l'erreur était, si je ne me trompe, d'avoir considéré la pensée de l'enfant en lui appliquant les moules, les patrons de l'esprit de l'adulte, de l'avoir envisagée en logicien plus qu'en psychologue. Cette méthode, bonne peut-être pour établir un premier inventaire, a donné tout ce qu'elle pouvait donner : elle conduit à un cul-de-sac. Elle a permis de repérer l'écheveau, elle ne nous enseigne pas à le débrouiller.

Les recherches de M. Jean Piaget nous offrent, de l'esprit de l'enfant, une vision toute nouvelle.

M. Piaget a la chance d'être encore très jeune ; c'est-à-dire qu'il s'est initié à la psychologie à une époque où l'associationnisme superficiel qui avait plus ou moins intoxiqué ses aînés, il y a trente ou quarante ans, avait achevé d'agoniser, et où notre science s'engageait dans des voies pleines de promesses. C'était, avec James, Flourenoy, Dewey, la tendance dynamique et pragmatiste, avec Freud, la psychanalyse, avec Durkheim (peu importe ici le bien-fondé de ses doctrines), la reconnaissance du rôle joué par la vie sociale dans la formation des esprits individuels, avec les Hall, les Groos, les Binet, une psychologie génétique étayée sur une conception biologique de l'enfant.

Le génie de M. Piaget, c'est, s'étant assimilé ces théories nouvelles — je peux dire ayant su extraire de chacune d'elles son suc nourricier — de les avoir fait converger sur une interprétation de l'intelligence enfantine. A ce foyer vont se dissiper bien des obscurités qui décontenaient les pédologues.

Connaissez-vous ce petit problème qui consiste à construire quatre triangles égaux avec six allumettes ? On le tient tout d'abord pour insoluble, et à juste titre, tant que l'on ne raisonne que dans le plan. Mais, dès qu'on songe à le résoudre dans l'espace, la difficulté s'évanouit. — J'espère ne pas trahir la conception de M. Piaget en illustrant par ce exemple, d'une façon évidemment très simpliste et grossière, son apport à la psychologie de l'enfant.

Alors que, jusqu'ici, nous restions désespérés devant la pensée de l'enfant, comme devant un puzzle auquel il manquerait des pièces essentielles, tandis que d'autres pièces, paraissant empruntées à un autre jeu, ne savent où trouver place, M. Piaget nous tire d'embarras en nous montrant que cette pensée enfantine ne constitue pas un seul puzzle, mais au moins deux. En possession de cette clef, on ne s'escrimera plus à vouloir ordonner sur un seul plan des morceaux qui, pour s'agencer entre eux, réclament un espace à trois dimensions.

Notre auteur nous montre, en effet, que l'esprit de l'enfant se tisse à la fois sur deux métiers différents, en quelque sorte superposés l'un d l'autre. Le travail opéré dans le plan inférieur est, dans les premières années, de beaucoup le plus important. Il est l'œuvre de l'enfant lui-même, qui attire à lui, pêle-mêle, et cristallise autour de ses besoins tout ce qui est capable de les satisfaire. C'est le plan de la subjectivité, des désirs, du jeu, des caprices, du Lustprinzip, comme dirait Freud. Le plan supérieur est au contraire édifié peu à peu par le milieu social dont la pression s'impose de plus en plus à l'enfant. C'est le plan de l'objectivité, du langage, des concepts logiques, en un mot, de la réalité. Ce plan supérieur est tout d'abord d'une fragilité très grande. Dès qu'on le charge trop, il plie, il craque, il se défonce, et les éléments dont il est fait viennent tomber sur le plan inférieur pour s'y mêler à ceux qui appartiennent à ce dernier ; d'autres morceaux encore restent à mi-chemin, suspendus entre ciel et terre. On conçoit que l'observateur, dont le point de vue était tel qu'il n'apercevait pas l'existence de cette dualité, de plans, et croyait que la partie se jouait toute sur une même surface, ait eu l'impression d'une confusion extrême. Car chacun de ces plans a sa logique propre, qui hurle d'être accouplée à celle de l'autre. Et M. Piaget, en nous suggérant, avec preuves à l'appui, que la pensée de l'enfant est intermédiaire entre la pensée autistique et la pensée logique de l'adulte¹ nous donne une perspective générale de la mentalité enfantine, qui va singulièrement faciliter l'interprétation de son allure.

On pourrait définir, en d'autres termes encore (mais toujours d'une façon très schématique et sommaire), la conception nouvelle à laquelle nous conduit M. Piaget, par opposition avec l'opinion courante, admise tacitement ou explicitement. Tandis que, si je ne me trompe, on a fait du problème de la mentalité enfantine un problème de quantité, M. Piaget l'a ramené à un problème de qualité. Tandis qu'on voyait dans le progrès de l'intelligence enfantine le résultat d'un certain nombre d'additions et de soustractions — accroissement d'expériences nouvelles et élimination de certaines erreurs, phénomènes que la science avait pour mission d'expliquer — on nous montre aujourd'hui que ce progrès tient avant tout au fait que cette intelligence change peu à peu de caractère. Si l'esprit de l'enfant est si souvent opaque à celui de l'adulte, ce n'est pas tant parce qu'il a des pièces

¹ Voir J. PIAGET, « La pensée symbolique et la pensée de l'enfant », *Archives de psychologie*, XVIII, 1923.

en moins ou en trop, parce qu'il est plein de trous et de bosses, que parce qu'il se réfère à une autre espèce de pensée, la pensée autistique, ou symbolique que l'adulte a depuis longtemps dépassée ou refoulée.

La méthode qui a conduit M. Piaget à des résultats si féconds est, elle aussi, fort originale. Son auteur la baptise « méthode clinique ». C'est, en somme, la méthode d'observation, qui consiste à laisser parler l'enfant, et à noter la façon dont se déroule sa pensée. La nouveauté, ici, c'est de ne pas se borner à enregistrer la réponse que donne l'enfant à la question qu'on lui a posée, mais de le laisser causer. « En suivant l'enfant dans chacune de ses réponses, puis, toujours guidé par lui, en le faisant parler de plus en plus librement, on finit par obtenir, dans chacun des domaines de l'intelligence, un procédé clinique d'examen analogue à celui que les psychiatres ont adopté comme moyen diagnostic.¹ »

Cette méthode clinique, qui est aussi un art, un art d'interroger, ne se borne pas, on le voit, à des constatations superficielles : elle vise à noter ce qui se cache derrière les premières apparences. Elle est une percussion et une auscultation mentales. Elle analyse, jusque dans ses derniers éléments, les moindres affirmations des petits sujets, j'allais dire les moindres sécrétions de leur cerveau. Elle n'abandonne pas la partie lorsque l'enfant donne une réponse incompréhensible ou contradictoire ; elle serre au contraire de toujours plus près cette pensée fuyante, elle la débusque, la poursuit, la traque jusqu'à ce qu'elle ait pu la saisir, la disséquer, et étaler au grand jour l'énigme de sa structure.

Mais, pour donner tous ses fruits, il fallait encore que cette méthode d'observation fût complétée par une judicieuse élaboration des documents grâce à elle recueillis. Et c'est ici que sont intervenues les qualités de naturaliste de M. Piaget. On remarquera le soin avec lequel il a ordonné ses matériaux : classification des types de conversation, des types de questions, des types d'explications... Et l'on admirera tout ce qu'il a su faire jaillir de ces classements. C'est que M. Piaget est un biologiste de race. Avant d'aborder la psychologie, il s'était fait un nom dans une branche spéciale de la zoologie des mollusques. Dès 1912 — il n'était alors âgé que de quinze ans — il publiait des études sur les mollusques du Jura neuchâtelais, plus tard une faune des mollusques du Valais, et des mollusques du Léman. Sa thèse de doctorat, en 1918, avait pour sujet la Répartition des variétés de mollusques dans les Alpes valaisannes.

Que l'on ne croie pas cependant que cette chasse aux faits psychologiques, succédant à la chasse aux escargots, et le soin qu'il met à les ordonner et à les étiqueter, ne révèlent chez M. Piaget quelque manie de « collectionneur ». Non pas. Il n'observe pas pour le plaisir d'observer. Déjà, en récoltant ses coquillages sur les pentes arides du Valais, il n'avait d'autre but que de découvrir s'il existait quelque relation entre la forme de ses bestioles et l'altitude à laquelle elles parviennent, entre la variabilité et l'adaptation.

¹ Archives de psychol., XVIII, p. 276.

Bien plus encore, quand il fait de la psychologie : recueillir, noter, cataloguer, toutes ces démarches n'ont pour lui d'autre raison que de voir clair parmi les matériaux qu'il a rassemblés, de rendre plus aisées leur comparaison, leur filiation. Ces matériaux, il a un talent tout particulier pour les faire parler — je veux dire pour les écouter parler. Car justement, ce qui frappe, dans cette première œuvre de notre auteur, c'est combien les vues générales en ont été suggérées tout naturellement par les faits ; ce ne sont pas ceux-ci qu'on a fait entrer tant bien que mal dans des hypothèses forgées d'avance.

C'est en ce sens que les études qui forment ce livre sont bien une œuvre de naturaliste. Et cela est d'autant plus remarquable que M. Piaget est des mieux informés sur tout ce qui touche aux questions philosophiques ; il n'ignore aucun recoin obscur, aucune chausse-trape de la logique ancienne, « celle des manuels », il partage les espoirs de la logique nouvelle, il est au courant des délicats problèmes de la théorie de la connaissance. Mais cette connaissance parfaite de ces divers domaines, loin de le pousser à de hasardeuses spéculations, lui a au contraire permis de marquer d'une façon nette la frontière séparant la psychologie de la philosophie, et de rester rigoureusement en deçà de celle-ci. Son œuvre est purement scientifique.

Si M. Piaget nous fait pénétrer si profondément dans la structure de l'intelligence enfantine, n'est-ce pas aussi pour avoir commencé par se poser des questions fonctionnelles ? On permettra à l'auteur de ces lignes d'insister ici sur cette idée qui lui est chère : la question fonctionnelle féconde la question structurale ; elle pose mieux qu'aucune autre les termes du problème à résoudre ; seule elle donne toute leur signification aux détails de mécanisme, parce qu'elle les situe dans l'ensemble de la machine. Ainsi n'est-ce pas parce qu'il s'est demandé d'abord : « Pourquoi l'enfant parle-t-il ? Quelles sont les fonctions du langage ? » qu'il a été conduit à des observations et à des résultats si féconds ?

Mais nous n'en finirions pas si nous voulions relever tout ce qui, dans cet ouvrage, est neuf et suggestif. A quoi bon : rien aussi bien que les pages qui suivent ne le révélera au lecteur. Je voudrais seulement, avant de terminer, adresser à notre collègue un mot de remerciement au nom de l'Institut J. J. Rousseau.

Lorsque nous avons ouvert cet Institut, en 1918, nous comptions bien que les deux principaux piliers sur lesquels nous avions voulu l'édifier, l'étude scientifique de l'enfant et la formation des éducateurs, ne resteraient pas isolés l'un de l'autre, mais que de nombreuses travées les uniraient entre eux, et qu'ils se renforceraient ainsi mutuellement. Mais les soucis de l'organisation, les imprévus d'une entreprise qui prend son essor et qui croît plus vite qu'on ne l'avait calculé, les exigences de l'enseignement, sans compter les perturbations dues à la guerre, tout cela nous a empêchés de développer les investigations scientifiques comme nous l'avions souhaité. Sans doute,

l'Institut Rousseau a donné le jour à des études remarquables, comme l'Instinct combatif de son directeur, M. Bovet, comme les patientes recherches de Mlle Descœudres sur le langage de l'enfant, sans doute aussi, nos élèves ont fréquemment collaboré à des enquêtes, et ont constamment participé à nos expériences. Ce n'est cependant que depuis l'entrée de M. Piaget dans notre maison, que nous avons vu se réaliser, d'une façon plus intime que nous n'aurions jamais osé le prévoir, l'union de l'investigation scientifique la plus rigoureuse avec l'initiation des étudiants à la psychologie de l'enfant.

Nous, qui sommes témoin, depuis deux ans, de l'habileté consommée avec laquelle notre jeune collègue a su utiliser, canaliser, diriger les jeunes forces de nos élèves pour rabattre le bon gibier que ce livre nous sert magistralement accommodé, — nous pouvons et nous devons lui dire ici notre sincère admiration.

ED. CLAPARÈDE

[Note FJP :

Les 8 pages suivantes reprennent les Avant-propos des éditions de 1923 et de 1930 absente des éditions ultérieures.

Leur pagination est conforme à l'édition de 1930.]

AVANT-PROPOS [1923]

Ces « Etudes sur la Logique de l'enfant » sont le produit d'une collaboration née au cours des travaux d'enquêtes que nous avons organisés à l'Institut J. J. Rousseau, pendant l'année scolaire 1921-1922, et des leçons sur la pensée de l'enfant que nous avons données à la Faculté des Sciences de l'Université de Genève, d'après les matériaux recueillis pendant la même année. C'est dire que ces études seront avant tout un recueil de faits et de documents, et que les liens unissant nos divers chapitres seront ceux que donne une même méthode à des résultats divers, et nullement ceux que permet de constituer un exposé systématique.

La logique de l'enfant est, en effet, un domaine infiniment complexe. On y côtoie à chaque pas de nouveaux écueils : problèmes de psychologie fonctionnelle, de psychologie structurale, de logique et même souvent de théorie de la connaissance. Garder dans ce dédale une attitude cohérente et éviter par méthode les problèmes étrangers à la psychologie, n'est pas toujours chose facile. A vouloir tenter trop tôt un exposé déductif des résultats de l'expérience, on risque donc de tomber, dans les idées préconçues, dans les analogies faciles que dictent l'histoire

des sciences et la psychologie des peuples primitifs, et, ce qui est plus dangereux encore, dans les préjugés du système de logique ou du système épistémologique auquel on se rattache sciemment ou à son insu, tout psychologue que l'on soit ! La logique classique (celle des manuels) et le réalisme naïf du sens commun sont à cet égard deux ennemis mortels d'une saine psychologie de la connaissance, et d'autant plus dangereux que, lorsqu'on évite l'un, c'est souvent pour rencontrer l'autre.

Pour toutes ces raisons, nous nous sommes défendu par principe un exposé trop systématique, et a fortiori toute espèce de généralisation dépassant les limites de la psychologie de l'enfant. Nous nous sommes simplement efforcé de suivre pas à pas les faits tels que l'expérience nous les a livrés. Nous savons certes que l'expérience est toujours déterminée par les hypothèses qui lui ont donné naissance, mais nous nous sommes astreint, pour le moment, à la seule discussion des faits.

D'ailleurs, pour les pédagogues et tous ceux dont l'activité demande une connaissance exacte de l'enfant, la discussion des faits prime sur la théorie. Or nous sommes persuadé, que c'est à la possibilité des applications pratiques que l'on reconnaît la fécondité théorique d'une science. Nous nous adressons donc aussi bien aux pédagogues qu'aux spécialistes de la psychologie de l'enfant, heureux si les résultats que nous avons accumulés peuvent servir à l'art pédagogique et si, en retour, l'épreuve de la pratique vient confirmer nos thèses. Nous sommes convaincu à cet égard que ce que nous allons essayer de prouver dans cet ouvrage, en ce qui concerne l'égoïsme

de la pensée de l'enfant et le rôle de la vie sociale dans le développement du raisonnement, doit comporter des applications pédagogiques. Si nous n'essayons pas nous-même de dégager immédiatement ces conséquences, c'est que nous aimerions à entendre auparavant les praticiens. Nous espérons que cet appel ne restera pas sans écho.

Quant aux spécialistes de la pédologie, nous leur demandons de ne pas nous tenir rigueur du caractère décousu de ces études, qui sont, soit dit encore une fois, de pures études de faits. Nous espérons donner dans peu d'années un volume d'ensemble sur la pensée de l'enfant, où nous reviendrons sur les aspects principaux de la logique de l'enfant, pour les mettre en relation avec les facteurs biologiques de l'adaptation (imitation et assimilation). C'est cette étude que nous avons entreprise dans nos cours. Avant de pouvoir la publier sous forme systématique, il importe absolument de donner un catalogue aussi minutieux et complet que possible des faits sur lesquels elle s'appuie. Ce volume en inaugure la série. Nous comptons le faire suivre prochainement d'un second, qui sera intitulé « Le jugement et le raisonnement chez l'enfant ». A eux deux ils constitueront un premier ouvrage: « Etudes sur la logique de l'Enfant ». Dans un second ouvrage, nous nous essayerons à l'analyse de la fonction du réel et de la causalité chez l'enfant (les représentations et les types d'explications chez l'enfant). Alors seulement nous pourrons tenter une synthèse qui, sans cela, serait perpétuellement gênée par l'exposé des faits, et tendrait en retour à dénaturer ces derniers.

Encore un mot, pour dire ce que nous devons à l'enseigne-

ment de maîtres sans lesquels ces recherches n'auraient pas été possibles. A Genève, M. Claparède et M. Bovet nous ont constamment éclairé, en ramenant toutes choses au point de vue fonctionnel et au point de vue des instincts, deux points de vue sans lesquels on passe à côté des mobiles les plus profonds de l'activité enfantine. A Paris, le D^r Simon nous a initié à la tradition de Binet. M. Janet, dont on reconnaîtra souvent les inspirations, nous a révélé une « psychologie de la conduite », qui combine heureusement la méthode génétique avec l'analyse clinique. Nous avons aussi été très influencé par la psychologie sociale de M. Ch. Blondel et par celle de M. J. M. Baldwin. On verra surtout ce que nous avons emprunté à la psychanalyse, qui nous paraît avoir renouvelé la psychologie de la pensée primitive. Est-il besoin, à ce propos, de rappeler ce qu'a donné Flournoy à la psychologie de langue française, en fusionnant largement les résultats de la psychanalyse avec ceux de la psychologie usuelle ?

En dehors de la psychologie, nous devons beaucoup à des maîtres que nous n'avons pas ou pas suffisamment cités, à cause de notre souci d'écartier toute discussion non strictement pédologique. Les études classiques de M. Lévy-Bruhl nous ont été, par exemple, un excitant continu. Mais il nous a été impossible de prendre position dans ce volume, vis-à-vis des explications sociologiques. On comprendra facilement pourquoi : les caractères de la logique des primitifs et ceux de la logique des enfants sont bien trop voisins sur certains points, bien trop différents sur d'autres, pour qu'il soit permis, à propos des quelques faits dont nous allons parler, de discuter un parallèle aussi

délicat à préciser. Nous réservons donc cette discussion pour plus tard. En logique, en histoire et philosophie des sciences et en théorie de la connaissance (autant de domaines qui sont plus qu'il ne semble en rapport avec le développement de la logique chez l'enfant), nous sommes infiniment redevable à la méthode historico-critique de notre maître M. Arnold Reymond et des œuvres capitales de M. E. Meyerson et de M. Brunschvicg. Parmi ces dernières, Les Etapes de la Philosophie mathématique, et, récemment, L'expérience humaine et la causalité physique ont eu sur nous une influence décisive. Enfin l'enseignement de M. Lalande et ses études sur le rôle de la convergence des esprits dans le développement des normes logiques nous ont été un précieux fil conducteur dans nos recherches sur l'égoïsme de l'enfant.

Genève, Institut Rousseau, avril 1923.

Jean PIAGET.

AVANT-PROPOS

DE LA SECONDE ÉDITION

C'est souvent à la fois un plaisir et une désillusion que d'être conduit à donner une seconde édition d'un ouvrage. Un plaisir parce que cela semble être l'indice que les idées auxquelles on tient se sont répandues et ont été discutées. Mais une désillusion parce que, à être contraint de se relire, on aperçoit mieux que jamais la pauvreté de ce que l'on a fait par rapport à ce que l'on rêvait.

Le petit livre dont nous donnons une réédition devait être un recueil de travaux préliminaires, sur les échanges de pensée et la compréhension verbale de l'enfant, préparant une étude d'ensemble sur le même sujet. Or notre étude d'ensemble n'a pas encore vu le jour et nous sommes resté attaché, plus ou moins dogmatiquement, aux hypothèses initiales qui étaient destinées à servir de charpente et devaient être abandonnées au fur et à mesure de la construction véritable.

Aussi, en acceptant de publier une seconde édition, notre premier projet a-t-il été de remanier le texte de la première et de remettre au point ce qui avait donné lieu à de légitimes critiques. Malheureusement, on ne refait pas un livre, surtout lorsqu'il s'agit d'un livre à thèses ! Par respect pour le lecteur, il vaut mieux ou

écrire un nouvel ouvrage ou redonner tels quels ses essais primitifs, plutôt que de chercher à réparer l'irréparable et de livrer une série d'ébauches successives sans intérêt pour la science.

La présente édition reproduit donc la première, à part quelques retouches de détail, sans importance en ce qui concerne la pensée elle-même.

Cependant, pour répondre, ainsi qu'il convenait, aux observations qu'on nous a présentées concernant le contenu de cet ouvrage, nous sommes-nous résolu à publier un troisième volume de ces « Etudes sur la logique de l'enfant ». Ce tome III, qui s'intitulera « Nouvelles recherches sur la logique de l'enfant », comprendra, outre la réédition de certains articles épuisés, parus dans diverses revues, quelques pages inédites relatives à la mesure du langage égocentrique. Nos recherches initiales n'ont porté que sur le langage des enfants entre eux, observés dans le milieu scolaire très particulier de la Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau. Or Mlle M. Mùchow, M. D. Katz, MM. Gali et Maso et M. A. Luria, en étudiant, du même point de vue, des enfants de milieux scolaires différents, en Allemagne, en Espagne et en Russie, et en étudiant surtout les conversations d'enfants dans la famille, sont arrivés sur certains points à des résultats assez différents des nôtres: alors que les petits écoliers, dans leurs conversations, présentent des coefficients d'égo-centrisme plus ou moins analogues à ceux que nous avons observés, les enfants de M. Katz, parlant entre eux ou à leurs parents, se comportent au contraire tout

différemment. C'est le problème du langage de l'enfant avec l'adulte que nous comptons reprendre, en collaboration avec M^{me} Leuzinger-Schuler, qui a bien voulu se livrer à des recherches approfondies sur ce point.

D'autre part, un certain nombre de critiques générales, dues à M^{me} Isaacs, MM. Stern, Blondel, Wallon, Bourjade et bien d'autres, nous ont engagé à préciser nos thèses en une discussion que l'on trouvera également dans ce troisième volume.

Mais, répétons-le, les études contenues dans ce volume, ainsi que dans « *Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant* » et les « *Nouvelles recherches sur la Logique de l'Enfant* », ne constituent que des travaux d'approche, relatifs aux conditions sociales du développement de la pensée. Il nous reste — et nous y travaillons — à étudier chez l'enfant la formation de la raison en elle-même et pour elle-même.

Genève, 1930.

AVANT-PROPOS

DE LA TROISIÈME ÉDITION (1948)

En introduisant en 1930 la seconde édition de ce petit livre, écrit en 1923 et destiné à ne réunir que quelques travaux préliminaires, nous annoncions, d'une part, une nouvelle étude sur le langage égocentrique de l'enfant, et, d'autre part, un certain nombre de « nouvelles recherches sur la logique de l'enfant » devant paraître sous ce titre en un seul volume. Pour ce qui est du premier de ces engagements, nous nous en acquittons dans cette troisième édition, en introduisant un chapitre II entre le chapitre I et les chapitres numérotés II à V^[*] dans les éditions précédentes. Ce nouveau chapitre sera consacré à la discussion de matériaux réunis par Mme A. Leuzinger-Schuler et concernant la comparaison du langage de l'enfant avec l'adulte et du langage entre camarades. Nous profiterons de cette étude pour répondre à diverses questions soulevées au sujet de nos hypothèses par D. Katz, Stem, M^{me} Isaacs, etc., et pour chercher à caractériser à nouveau la notion d'« égocentrisme » intellectuel, qui a été souvent comprise selon une signification toute différente de celle que nous avons attribuée à ce terme (peut-être mal choisi mais qui est entré dans l'usage).

Quant aux « nouvelles recherches sur la logique de l'enfant », nous devons avouer, à notre honte, qu'au lieu de pouvoir les réunir, comme nous en avions l'intention, en un petit volume devant faire suite à celui-ci et à son complément « *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant* », elles ont donné lieu au contraire à une série d'ouvrages indépendants.

Après avoir étudié *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (dont la seconde édition sort de presse) et *La construction du réel l'intelligence chez l'enfant*, deux recherches sur les débuts de l'intelligence, auxquelles a été adjoint depuis un ouvrage sur *La formation du symbole chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1945), c'est-à-dire sur les débuts de la représentation, nous avons repris le problème de la logique de l'enfant à propos du

[*Note FJP : nous avons substitué V à VI, « V » (et non pas « VI ») désignant le dernier chapitre des deux premières éditions.]

nombre (*La genèse du nombre chez l'enfant*, avec A. Szeminska, Delachaux et Niestlé, 1940), des quantités (*Le développement des quantités chez l'enfant*, avec B. Inhelder, Ibid., 1941), du temps (*Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Presses universitaires de France, 1946), et du mouvement (*Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, ibid., 1946), pour tenter enfin une synthèse logique (*Classes, relations et nombres*, Vrin, 1942) et psychologique (*La psychologie de l'intelligence*, Coll. A. Colin, 1947) des résultats obtenus.

APPENDICE

Cinquante propos consécutifs de Lev (v. Chap. I)

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| I. Répétition. | V. Critique et moquerie. |
| II. Monologue. | VI. Ordre et menaces. |
| III. Monologue collectif. | VII. Question. |
| IV. Information adaptée. | VIII. Réponse. |

N°	Texte	Cat.	Observations
1.	Lev met son crayon dans le cou de Géo qui crie : « Lev ! » <i>Ça fait rien.</i> Lev recommence à dessiner son chapeau. Il montre son travail :	IV	
2.	<i>Moi je regarde comme il faut.</i> Qu'est-ce que tu regardes ?	IV	2. Ce propos appartient à IV parce qu'il fait partie d'un dialogue : il a suscité une réponse, puis le propos 3.
3.	<i>Le chapeau.</i> Lev répète des mots qu'un de ses camarades apprend :	VIII	
4.	<i>Luloïd ! céloïd !</i> Tournant son dessin à l'envers — ne s'adressant à personne :	I	
5.	<i>Moi je veux voir comment ça fait.</i> Ro apporte des cigarettes en papier. Il les distribue. Lev en réclame :	II	
6.	<i>Et pour moi ?</i> Lev retourne à son travail. Il montre sur son chapeau les petites côtes de la paille et les compare à son dessin :	VII	6. C'est une demande, mais exprimée sous forme interrogative ; elle appartient donc à la catégorie VII
7.	<i>Juste il est ces choses comme il faut, vous voyez.</i> (Pas de réponse.) A d'autres enfants :	III	7. S'adresse à la collectivité en général sans attendre de réaction.
8.	<i>Vous bougez la table.</i> Il aide Géo à faire un loto. Il prend une carte que Géo ne sait pas où mettre et la place :	IV	8. Lev tient ici à se faire entendre.

N°	Texte	Cat.	Observations
9.	<i>Ça va ici, je crois.</i> A M ^{lle} L. à qui Géo montre un carton qui est en double :	IV	9. Cas net
10.	<i>Si on perd un, alors il reste un.</i> Ne s'adressant à personne :	IV	
11.	<i>Ça c'est pour tenir ensemble.</i> Montrant une des cigarettes en papier (sans parler à personne en particulier) :	II	11. Parle pour lui, sans aider personne.
12.	<i>Regarde ce que Roger m'a donné.</i> <i>Roger m'a donné ça.</i> A Géo, parlant des cartes du loto :	III	12. Cas douteux, mais comme il parle à la collectivité en général, personne ne réagit.
13.	<i>Tu en as trois des mêmes.</i> A quelqu'un d'autre, montrant sa cigarette :	V	
14.	<i>C'est comme une cigarette, n'est-ce pas ?</i> Géo cherche la carte qui est en double : « Mademoiselle il me manque celui où il y en a deux. »	VII	
15.	<i>Non, moi je vois.</i> Se parlant à lui-même tout en dessinant.	IV	
16.	<i>Avant, je fais les doigts, pour faire de nouveau un rond.</i> Est-ce qu'un chapeau a des doigts ?	II	16. Cas net.
17.	<i>C'est ces choses qui vont en bas.</i> Il montre son dessin :	VIII	
18.	<i>Voilà mon chapeau — regardez mon chapeau. Hé! c'est pas juste.</i> Pas très juste.	IV	18. Pourrait être III mais a suscité une réaction de la part d'un interlocuteur.
19.	<i>Mais un peu juste tout de même.</i>	IV	
20.	<i>Voyez-vous mon chapeau, il s'enfle comme un escargot. Ici, aussi la même chose.</i> Géo demande l'heure. Lev, sans bouger de son travail, répète machinalement la question :	III	20. Ne s'adresse à personne malgré la forme « Voyez ». Cas net
21.	<i>Quelle heure c'est ?</i> A propos de son travail :	I	
22.	<i>Mademoiselle, un demi j'ai fait bien.</i> M ^{lle} L. n'entend pas — un autre questionne : « Comment	IV	22. Pourrait être III

N°	Texte	Cat.	Observations
	c'est un demi ? » Lev n'écoute pas et se contente de répéter :		
23.	<i>Un demi bien.</i> Un silence. « Maintenant il faut écrire. »	III	
24.	<i>Ecrire quoi ?</i> « Ce qu'il y a sur le chapeau. » Un moment après Lev prend son chapeau et regarde.	VII	
25.	<i>C'est quelque chose en anglais, je peux pas. C'est « grand ».</i> Faisant remarquer ce qu'il fait :	III	
26.	<i>Mademoiselle, un demi c'est juste, oui, regardez.</i> Ne s'adresse à personne, revient à sa conversation de tout à l'heure :	IV	26. Pourrait être III.
27.	<i>J'aime pas ce nom en anglais.</i> Des camarades construisent à côté de la table où Lev dessine. Ils font une hutte en feuillage. Lev les regarde :	II	
28.	<i>Moi je sais les faire, les maisons en feuilles.</i> Ro travaille avec des chiffres. Lev, se levant, annonce :	III	
29.	<i>Moi je veux voir.</i> Il approuve ce que fait Ro qui ne lui demande rien :	III	
30.	<i>Oui c'est 6.</i> Ro se trompe. Lev :	IV	30. S'occupe ici du travail d'un autre.
31.	<i>Tu devrais compter là-bas.</i> Lev retourne à sa place. Il parle sans que personne l'écoute :	IV	
32.	<i>N'est-ce pas, moi je sais faire des maisons grandes comme des arbres, mademoiselle.</i>	III	32. Ce n'est pas une question.
33.	<i>Maman m'a pas donné une boîte parce qu'elle n'avait pas une boîte de macarons.</i> Lev regarde le travail de Ro. Ro se plaint, il a perdu un carton :	III	
34.	<i>Et le 6 il y est pas. Dans une autre boîte il y a 6, 7, 8, 9.</i> Ro ayant été chercher le 6 dans l'autre boîte, sur le conseil de Lev, celui-ci reprend son dessin. Il ne cherche pas à expliquer	IV	

N°	Texte	Cat.	Observations
	de quoi il parle. Il pense tout haut :		
35.	<i>Si j'aurais pas pris les choses pour faire le toit, je les aurais pris demain.</i> Ro les yeux bandés doit reconnaître, au toucher, des chiffres découpés dans du bois. Il se trompe. Lev qui est à la même table crie :	II	
36.	<i>Pas juste !</i> Lev ramasse un crayon tombé par terre et le tend à Bur :	V	
37.	<i>Burny, tiens le crayon.</i> Il prend des chiffres dans la boîte, les pose devant Bur et demande :	VI	
38.	<i>Qu'est-ce que c'est que ça ?</i> Bur ne fait pas attention et ne répond pas. Lev déclare :	VII	
39.	<i>Je sais bien plus faire que Bur.</i> Il ramasse un bout de bois qu'il fait rouler sur la table :	V	
40.	<i>Voilà la roulotte qui va partir — la roulotte est arrivée — la roulotte va partir.</i> Un camarade regarde son dessin :	II	
	« Qu'est-ce que c'est que ça ? »		
41.	<i>C'est le ruban qui est défait.</i> On demande à Lev s'il ne mettra pas la date sur son dessin.	VIII	
42.	<i>J'aime mieux mettre le nom.</i> Il se lève et part en criant :	VIII	
43.	<i>Je veux aller dire à M^{lle} L. quelque chose.</i> — On veut écrire son nom sur son dessin. Il regarde :	III	43. Ne s'adresse à personne.
44.	<i>Il faut pas mettre d'e à Levane.</i> <i>Avec un a c'est Levana en géorgien, avec pas a, e, c'est en français.</i> Quelqu'un dit à Lev qu'on l'a vu désobéir à son père :	IV	
45.	<i>Mais non.</i> Pour changer de sujet :	IV	
46.	<i>Je vous écrirai encore en géorgien.</i> Il regarde ce que fait Bur et questionne :	IV	

N°	Texte	Cat.	Observations
47.	<i>Qu'est-ce qu'il fait ?</i>	VII	
48.	A Bur : <i>Donne-moi ton crayon.</i> Non. <i>Oui.</i> Non.	VI	
49.	<i>Yes. C'est tout ce que je sats !</i> Il laisse Bur et s'amuse à plier des morceaux de papier.	III	
50.	<i>Vous voyez comment il faut faire.</i> (Pas de réponse.)	III	