

Chapitre d'introduction à l'ouvrage sur *La représentation du monde chez l'enfant*, Alcan, 1926, 3e édition identique, PUF, 1947, pp. 5-30.

La présente version électronique a été réalisée par les soins de la Fondation Jean Piaget pour recherches psychologiques et épistémologiques

Jean Piaget

LA REPRÉSENTATION DU MONDE CHEZ L'ENFANT

Introduction. Les problèmes et les méthodes

Le problème dont nous nous proposons l'étude est l'un des plus importants, mais aussi l'un des plus difficiles de la psychologie de l'enfant : quelles sont les représentations du monde que se donnent spontanément les enfants au cours des différents stades de leur développement intellectuel ? Ce problème se présente sous deux aspects essentiels. C'est, d'une part, la question de la modalité de la pensée enfantine : quels sont les plans de réalité sur laquelle se meut cette pensée ? Autrement dit, l'enfant a-t-il, comme nous, la croyance à un monde réel et distingue-t-il cette croyance des diverses fictions de son jeu ou de son imagination ? Dans quelle mesure l'enfant distingue-t-il le monde extérieur d'un monde interne ou subjectif, et quelles coupures fait-il entre le moi et la réalité objective ? Toutes ces questions constituent un premier problème, celui de la réalité chez l'enfant.

Une seconde question fondamentale est liée à celle-là : c'est celle de l'explication chez l'enfant. Quel emploi l'enfant fait-il des notions de cause et de loi ? Quelle est la structure de la causalité enfantine ? On a étudié l'explication chez les primitifs, l'explication dans les sciences, les divers types d'explications philosophiques. L'enfant nous offrira-t-il un type original d'explication ? Autant de questions qui constituent un second problème : celui de la *causalité* enfantine. C'est de la réalité et de la causalité chez l'enfant que nous entendons traiter dans ce livre, ainsi que dans un ouvrage ultérieur *La causalité physique chez l'enfant*. On le voit d'emblée, ces problèmes sont distincts de ceux que nous avons étudiés au cours d'un ouvrage précédent¹. Alors que nous nous proposons l'analyse de la forme

1. *Etudes sur la logique de l'enfant* : vol. I : *Le langage et la pensée chez l'enfant* (que nous désignerons par les initiales L. P.) ; vol. II : *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (que nous désignerons par J. R.). Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé éd., 1923 et 1924.

et du fonctionnement de la pensée enfantine, nous abordons maintenant l'analyse de son contenu. Les deux questions se touchent de près mais peuvent sans trop d'arbitraire être distinguées. Or la forme et le fonctionnement de la pensée se découvrent chaque fois que l'enfant entre en contact avec ses semblables ou avec l'adulte : elle est une manière de comportement social, qui peut s'observer du dehors. Le contenu, au contraire, se livre ou ne se livre pas, suivant les enfants et suivant les objets de la représentation. Il est un système de croyances intimes, et il faut une technique spéciale pour arriver à les dépister. Il est surtout un système de tendances, d'orientations d'esprit, dont l'enfant lui-même n'a jamais pris conscience et n'a jamais parlé.

Dès lors il n'est pas seulement utile, il est indispensable de s'entendre avant toutes choses sur les méthodes que nous comptons employer pour l'étude des croyances enfantines. Pour juger de la logique des enfants, il suffit souvent de causer avec eux ; il suffit aussi de les observer entre eux. Pour juger de leurs croyances, il faut une méthode spéciale, dont nous avouons d'emblée qu'elle est difficile, laborieuse, et qu'elle nécessite un coup d'oeil supposant au moins une ou deux bonnes années d'entraînement. Les aliénistes accoutumés à la clinique comprendront immédiatement pourquoi. Pour apprécier à sa juste valeur tel propos d'enfant, il faut prendre, en effet, des précautions minutieuses. Ce sont ces précautions dont nous voudrions dire tout d'abord quelques mots, car, à les ignorer, le lecteur risquerait de fausser complètement le sens des pages qui vont suivre et risquerait surtout de dénaturer les expériences que nous avons faites, s'il se décide, comme nous l'espérons, à les reprendre et à les contrôler lui-même.

§ 1. LA MÉTHODE DES TESTS, L'OBSERVATION PURE ET LA MÉTHODE CLINIQUE. - La première méthode que l'on soit tenté d'employer pour résoudre le problème qui nous occupe est celle des *tests*, qui consiste à soumettre l'enfant à des épreuves organisées de manière à satisfaire aux deux conditions suivantes : d'une part, la question reste identique pour tous les sujets, et se pose toujours dans les mêmes conditions ; d'autre part, les réponses données par les sujets sont rapportées à un barème ou à une échelle permettant de les comparer qualitativement ou quantitativement. Les avantages de cette méthode sont indiscutables pour le diagnostic individuel des enfants. Pour la psychologie générale, les statistiques obtenues donnent sou-

vent des renseignements utiles. Mais, pour les problèmes qui nous occupent, on peut reprocher aux tests deux inconvénients notables. Le premier est de ne pas permettre une analyse suffisante des résultats obtenus. A opérer toujours en conditions identiques, on obtient des résultats bruts, intéressants pour la pratique, mais souvent inutilisables pour la théorie, faute de contexte suffisant. Mais cela n'est encore rien, car on conçoit qu'à force d'ingéniosité on arrive à varier les tests jusqu'à déceler toutes les composantes d'une attitude psychologique donnée. Le défaut essentiel du test, dans les recherches qui nous occupent, est de fausser l'orientation d'esprit de l'enfant qu'on interroge, ou du moins de risquer de la fausser. Nous nous proposons, par exemple, de savoir comment l'enfant conçoit le mouvement des astres. Nous posons la question « qu'est-ce que c'est qui fait avancer le soleil ? ». L'enfant nous répondra, par exemple, « c'est le Bon Dieu qui le pousse » ou « c'est le vent qui le pousse », etc. Il y aura là des résultats qu'il ne faut pas négliger de connaître, même s'ils sont dus à de la fabulation, c'est-à-dire à cette tendance qu'ont les enfants à inventer des mythes lorsqu'ils sont embarrassés par une question donnée. Mais, aurait-on testé ainsi les enfants de tous âges, l'on ne serait guère avancé, car il se peut faire que l'enfant ne se soit jamais posé la question de la même manière et même qu'il ne se la soit jamais posée du tout. Il se peut fort bien que l'enfant conçoive le soleil comme un être vivant dont le mouvement va de soi. En demandant « qui est-ce qui fait avancer le soleil ? », on suggère d'emblée l'idée d'une oeuvre extérieure et on provoque le mythe. En demandant « comment avance le soleil ? », on suggère peut-être au contraire un souci du « comment » qui n'existait pas non plus et on provoque d'autres mythes : « le soleil avance en souillant », « avec la chaleur », « il roule », etc. Le seul moyen d'éviter ces difficultés est de faire varier les questions, de faire des contre-suggestions, en bref, de renoncer à tout questionnaire fixe.

Le cas est le même en pathologie mentale. Un dément précoce peut avoir une lueur ou une réminiscence suffisante, pour dire qui est son père, bien qu'il se croie habituellement issu d'une souche plus illustre. Mais le vrai problème est de savoir comment la question se posait dans son esprit et si elle se posait. L'art du clinicien consiste, non à faire répondre, mais à faire parler librement et à découvrir les tendances spontanées au lieu de les canaliser et de les endiguer. Il consiste à situer tout symptôme dans un contexte mental, au lieu de faire abstraction du contexte.

Bref, le test est utile à de nombreux points de vue. Mais, pour notre propos, il risque de fausser les perspectives en déviant l'orientation d'esprit de l'enfant. Il risque de passer à côté des questions essentielles, des intérêts spontanés et des démarches primitives.

Recourons donc à l'observation pure. Toute recherche sur la pensée de l'enfant doit partir de l'observation, et revenir à elle pour contrôler les expériences que cette observation a pu inspirer. Or, en ce qui concerne les problèmes que nous nous poserons dans notre recherche, l'observation nous offre une source de documentation de première importance. C'est l'étude des questions spontanées des enfants. L'examen détaillé du contenu des questions révèle les intérêts des enfants aux différents âges et nous indique nombre de problèmes que se pose l'enfant, auxquels nous n'aurions jamais pensé ou que nous n'aurions jamais posés dans les mêmes termes. L'étude de la forme même des questions, surtout, montre quelles sont les solutions implicites que se donnent les enfants, car presque toute question contient sa solution par la manière dont elle est posée. Ainsi, lorsqu'un enfant demande « qui fait le soleil ? » il semble bien qu'il conçoive le soleil comme dû à une activité fabricatrice. Ou encore, lorsqu'un enfant demande pourquoi il y a deux Salève, un grand et un petit, alors qu'il n'y a pas deux Cervin, il semble bien qu'il conçoive les montagnes comme disposées conformément à un plan qui exclut tout hasard.

Nous voici donc en mesure de poser une première règle de notre méthode. Lorsqu'on entreprend une investigation sur tel groupe d'explications d'enfants, il importe, pour diriger la recherche, de partir de quelques questions spontanées posées par des enfants de même âge ou plus jeunes et d'appliquer la forme même de ces questions à celles que l'on compte poser aux enfants servant de sujets. Il importe surtout, lorsque l'on cherche à tirer quelque conclusion des résultats d'une investigation, de chercher une contre-épreuve en étudiant les questions spontanées des enfants. On se rend compte alors si les représentations que l'on prête aux enfants correspondent ou non à des questions qu'ils posent et à la manière même dont ils posent ces questions.

Prenons un exemple. Nous étudierons, dans ce volume, l'animisme enfantin. Nous verrons que, lorsqu'on demande aux enfants si le soleil, etc., est vivant, doué de savoir, de sentiment, etc., les enfants d'un certain âge répondent affirmativement. Mais est-ce là une idée spontanée ou est-ce une réponse

suggérée directement ou indirectement par l'interrogatoire ? On cherche alors dans les collections de questions d'enfants s'il existe quelque phénomène analogue et l'on s'aperçoit que tel enfant de 6 ans 1/2, Del (voir *L. P.*, chap. I, § 8) a demandé spontanément, en voyant une bille rouler dans la direction de l'observatrice : « *Elle sait que vous êtes là-bas ?* ». On voit aussi que Del a posé un grand nombre de questions pour savoir quand un objet, comme une feuille, est mort ou vivant. On voit surtout que, pour répondre à l'affirmation que des feuilles mortes étaient bien mortes, Del a riposté « *mais elles bougent avec le vent !* » (*ibid.*, § 8). Il y a donc des enfants qui, par la manière même de poser leurs questions, semblent assimiler la vie et le mouvement. Ces faits montrent qu'un interrogatoire sur l'animisme, pratiqué d'une certaine façon (en demandant par exemple, à la manière de Del, si un corps en mouvement « sait » qu'il avance), n'est pas artificiel et que l'assimilation de la vie et du mouvement correspond à quelque chose de spontané chez l'enfant.

Mais, si l'on voit la nécessité de l'observation directe, on voit aussi quels obstacles en limitent forcément l'usage. Non seulement la méthode d'observation pure est laborieuse et semble ne pouvoir garantir la qualité des résultats qu'au détriment de leur quantité (il est impossible, en effet, d'observer dans les mêmes conditions un grand nombre d'enfants), mais encore elle semble contenir certains inconvénients systématiques, dont voici les deux principaux.

Tout d'abord, l'égoïsme intellectuel de l'enfant constitue un sérieux obstacle pour qui veut connaître l'enfant par pure observation, sans questionner aucunement l'enfant observé. Nous avons, en effet, essayé de montrer ailleurs (*L. P.*, chap. I-III) que l'enfant ne cherche pas spontanément ou ne parvient pas à communiquer toute sa pensée. Ou bien il est dans la société de ses semblables, et la conversation est liée aux actions immédiates et au jeu, sans porter sur cette fraction essentielle de la pensée qui est détachée de l'action et se développe au contact des spectacles de l'activité adulte ou de la nature. Dès lors la représentation du monde et la causalité physique sembleront dénuées de tout intérêt pour l'enfant. Ou bien l'enfant est dans la société des adultes, mais alors il questionne sans cesse, sans livrer ses explications à lui. Il les tait d'abord parce qu'il croit que tout le monde les connaît, puis, dans la suite, par pudeur, par peur de se tromper, par peur des déceptions. Il les tait surtout, parce qu'étant siennes, ses explications lui paraissent les plus naturelles et même les seules possibles. Bref, même ce qui pourrait s'expli-

citer en paroles reste ordinairement implicite, simplement parce que la pensée de l'enfant n'est pas aussi socialisée que la nôtre. Mais, à côté des pensées formulables, au moins grâce au langage intérieur, combien de pensées in formulables ne nous restent-elles pas inconnaissables lorsque nous nous bornons à observer l'enfant sans lui parler ? Nous entendons par pensées les attitudes d'esprit, les schémas syncrétiques, visuels ou moteurs, toutes ces préliations que l'on sent exister dès que l'on parle avec l'enfant. Ce sont ces préliations qu'il faut connaître avant tout, et, pour les faire affleurer, il est nécessaire d'employer des méthodes spéciales.

Le second inconvénient systématique de l'observation pure tient à la difficulté de discerner chez l'enfant le jeu de la croyance. Voici un enfant qui se croit seul et qui dit à un rouleau compresseur : « Tu as bien écrasé les grosses pierres ? » Joue-t-il ou personnifie-t-il réellement la machine ? Il est impossible de le dire dans un tel cas, parce que c'est un cas particulier. L'observation pure est impuissante à discerner la croyance de la fabulation. Les seuls critères, comme nous le verrons plus loin, sont fondés sur la multiplicité des résultats et la comparaison des réactions individuelles.

Il importe donc à tout prix de dépasser la méthode de pure observation et, sans retomber dans les inconvénients du test, d'atteindre les principaux avantages de l'expérimentation. Nous emploierons à cet effet une troisième méthode, qui prétend réunir les ressources du test et de l'observation directe, tout en évitant leurs inconvénients respectifs : c'est la méthode de l'examen clinique, que les psychiatres emploient comme moyen de diagnostic. On peut, par exemple, observer certaines formes paranoïdes pendant des mois sans jamais voir affleurer l'idée de grandeur que pourtant on présente à chaque réaction bizarre. D'autre part, on n'a pas de tests différentiels pour les divers syndromes morbides. Mais le clinicien peut tout à la fois : 1° converser avec le malade en le suivant dans ses réponses mêmes, de manière à ne rien perdre de ce qui pourrait surgir en fait d'idées délirantes ; et 2° le conduire doucement vers les zones critiques (sa naissance, sa race, sa fortune, ses titres militaires, politiques, ses talents, sa vie mystique, etc.), sans savoir naturellement où l'idée délirante affleurerait mais en maintenant constamment la conversation sur un terrain fécond. Ainsi l'examen clinique participe de l'expérience, en ce sens que le clinicien se pose des problèmes, fait des hypothèses, fait varier les conditions en jeu, et enfin contrôle chacune de ses hypothèses au contact des réactions provoquées

par la conversation. Mais l'examen clinique participe aussi de l'observation directe, en ce sens que le bon clinicien se laisse diriger tout en dirigeant, et qu'il tient compte de tout le contexte mental, au lieu d'être victime d'«erreurs systématiques» comme c'est souvent le cas du pur expérimentateur.

Puisque la méthode clinique a rendu de grands services, dans un domaine où, sans elle, tout n'est que désordre et confusion, la psychologie de l'enfant aurait grand tort de s'en priver. Il n'y a, en effet, aucune raison *a priori* pour ne pas questionner les enfants sur les points où l'observation pure laisse la recherche en suspens. Tout ce qu'on a dit de la mythomanie et de la suggestibilité de l'enfant, ainsi que des erreurs systématiques qu'elles entraînent, ne peut empêcher le psychologue de questionner l'enfant, sauf précisément à déterminer, par examen clinique, la part exacte qui revient à la suggestion ou à la fabulation dans les réponses obtenues.

Il est inutile de citer ici des exemples, puisque cet ouvrage se propose avant tout de constituer un recueil d'observations cliniques. Il est vrai que, par la force des choses, nous serons obligés de schématiser nos cas, non pas en les résumant (ce qui reviendrait à les dénaturer), mais en extrayant des relevés de conversations les seuls passages ayant un intérêt direct. De plusieurs pages de notes prises dans chaque cas, nous ne retiendrons ainsi guère que quelques lignes. Mais nous croyons inutile de donner ici un exemple complet d'interrogatoire, car la méthode clinique ne s'apprend que par une longue pratique. Nous pensons même que, en psychologie infantile comme en psychologie pathologique, une année d'exercices quotidiens est nécessaire pour sortir des inévitables tâtonnements du début. Il est si difficile de ne pas trop parler lorsqu'on questionne un enfant, surtout si l'on est pédagogue ! Il est si difficile de ne pas suggestionner ! Il est si difficile, surtout, d'éviter à la fois la systématisation due aux idées préconçues et l'incohérence due à l'absence de toute hypothèse directrice ! Le bon expérimentateur doit, en effet, réunir deux qualités souvent incompatibles : savoir observer, c'est-à-dire laisser parler l'enfant, ne rien tarir, ne rien dévier, et, en même temps, savoir chercher quelque chose de précis, avoir à chaque instant quelque hypothèse de travail, quelque théorie, juste ou fautive, à contrôler. Il faut avoir enseigné la méthode clinique pour en comprendre la vraie difficulté. Ou bien les élèves qui débutent suggèrent à l'enfant tout ce qu'ils désirent trouver, ou bien ils ne suggèrent rien, mais c'est parce qu'ils ne cherchent rien, et alors ils ne trouvent rien non plus.

Bref, les choses ne sont pas simples, et il convient de soumettre à une critique serrée les matériaux ainsi recueillis. Aux incertitudes de la méthode d'interrogation, le psychologue doit, en effet, suppléer en aiguisant sa finesse d'interprétation. Or, ici de nouveau, deux dangers contraires menacent le débutant : c'est d'attribuer à tout ce qu'a dit l'enfant, soit la valeur *maxima*, soit la valeur *minima*. Les grands ennemis de la méthode clinique sont ceux qui prennent pour bon argent tout ce que répondent les enfants, et ceux qui refusent créance à n'importe quel résultat provenant d'un interrogatoire. Ce sont naturellement les premiers qui sont les plus dangereux, mais tous deux procèdent de la même erreur : c'est de croire que ce que dit un enfant, pendant le quart d'heure, la demi-heure ou les trois quarts d'heure durant lesquels on converse avec lui, est à situer sur un même plan de conscience : le plan de la croyance réfléchie, ou le plan de la fabulation, etc. L'essence de la méthode clinique est au contraire de discerner le bon grain de l'ivraie et de situer chaque réponse dans son contexte mental. Or, il y a des contextes de réflexion, de croyance immédiate, de jeu ou de psittacisme, des contextes d'effort et d'intérêt ou de fatigue et surtout il y a des sujets examinés qui inspirent d'emblée confiance, qu'on voit réfléchir et chercher, et des individus dont on sent qu'ils se moquent de vous ou qu'ils ne vous écoutent pas.

Il nous est impossible de préciser ici les règles de ce diagnostic des réactions individuelles. C'est affaire de pratique. Mais, ce qu'il nous faut tenter, pour rendre intelligible la manière dont nous avons trié les observations qui vont suivre, parmi toutes celles dont nous disposons (pour ce volume nous avons pris personnellement plus de 600 observations, et, sur bien des points, nos collaborateurs ont examiné de leur côté un grand nombre de sujets), c'est de classer, en quelques grandes catégories, les types de réponse que l'on peut obtenir. Ces types étant de valeur très inégale, il importe d'avoir à l'esprit un schéma clair de cette classification, de manière à nuancer les interprétations.

§ 2. LES CINQ TYPES DE RÉACTION OBSERVABLE À L'EXAMEN CLINIQUE. - Lorsque la question posée ennuie l'enfant, ou, d'une manière générale, ne provoque aucun travail d'adaptation, l'enfant répond n'importe quoi et n'importe comment, sans même chercher à s'amuser ou à construire un mythe. Nous désignerons cette réaction par le terme commode, quoique barbare, dû à Binet. et Simon : le *n'importequisme*. Lorsque l'enfant, sans plus réfléchir, répond à la question en inventant une

histoire à laquelle il ne croit pas, ou à laquelle il croit par simple entraînement verbal, nous disons qu'il y a *fabulation*. Lorsque l'enfant fait effort pour répondre à la question, mais que la question est suggestive, ou que l'enfant cherche simplement à contenter l'examineur, sans faire appel à sa propre réflexion, nous disons qu'il y a *croyance suggérée*. Nous faisons rentrer dans ce cas la persévération, lorsqu'elle est due au fait que les questions sont posées en séries suggestives. Dans les autres cas la persévération est une forme du « n'importequisme ». Lorsque l'enfant répond avec réflexion en tirant la réponse de son propre fonds, sans suggestion, mais que la question est nouvelle pour lui, nous disons qu'il y a *croyance déclenchée*. La croyance déclenchée est influencée nécessairement par l'interrogatoire, puisque la manière même dont la question est posée et présentée à l'enfant le force à raisonner dans une certaine direction et à systématiser son savoir d'une certaine façon ; mais elle est cependant un produit original de la pensée de l'enfant, puisque ni le raisonnement fait par l'enfant pour répondre à la question, ni l'ensemble des connaissances antérieures qu'utilise l'enfant pendant sa réflexion ne sont directement influencés par l'expérimentateur. La croyance déclenchée n'est donc ni proprement spontanée ni proprement suggérée : elle est le produit d'un raisonnement fait sur commande, mais au moyen de matériaux (connaissances de l'enfant, images mentales, schémas moteurs, préliions synchrétiques, etc.) et d'instruments logiques (structure du raisonnement, orientations d'esprit, habitudes intellectuelles, etc.) originaux. Enfin, lorsque l'enfant n'a pas besoin de raisonner pour répondre à la question, mais qu'il peut donner une réponse toute prête parce que déjà formulée ou formulable, il y a *croyance spontanée*. Il y a donc croyance spontanée lorsque la question n'est pas nouvelle pour l'enfant et lorsque la réponse est le fruit d'une réflexion antérieure et originale. Nous excluons naturellement de ce type de réaction, comme d'ailleurs de chacun des précédents, les réponses influencées par les enseignements reçus antérieurement à l'interrogatoire. Il y a là un problème distinct et naturellement très complexe, qui consiste à discerner, dans les réponses reçues, ce qui provient de l'enfant et ce qui a été inspiré par l'entourage adulte. Nous reprendrons dans la suite cette question. Bornons-nous, pour l'instant, à distinguer plus nettement les uns des autres les cinq types de réaction que nous venons de décrire, à commencer par les derniers.

Que l'on puisse déceler, à l'examen clinique, l'existence de *croyances spontanées* chez l'enfant, et que l'on parvienne à se les

faire développer par l'enfant lui-même, cela est incontestable. Ces croyances sont rares en ce sens que ce sont les plus difficiles à atteindre, mais elles existent. Nous verrons, par exemple, que les garçons de 8 ans (en moyenne) savent donner l'explication verbale correcte et le dessin complet du mécanisme de la bicyclette. Il est évident qu'un tel résultat, et qu'un tel synchronisme dans les réponses individuelles, dénotent une observation et une réflexion antérieures à l'interrogatoire, même si nous n'avons noté aucune question d'enfant relative au détail de la bicyclette. Nous verrons aussi qu'il suffit de demander aux enfants de 6-8 ans « Qu'est-ce que fait le soleil quand tu te promènes ? » pour que ces enfants racontent sans plus que le soleil et la lune les suivent, marchent et s'arrêtent avec eux. La constance des réponses, et la spontanéité du récit comparé au caractère vague de la question dénotent assurément une croyance spontanée, c'est-à-dire antérieure à la question même.

Ce n'est d'ailleurs pas tant l'existence de croyances spontanées que le lecteur sera porté à mettre en discussion, mais avant tout la limite à établir entre les croyances spontanées et les croyances déclenchées. En effet, à chaque instant on a l'impression de poser aux enfants des questions auxquelles ils n'avaient jamais pensé, et cependant l'imprévu et l'originalité des réponses semblent indiquer une réflexion antérieure. Où est la limite ? Nous demandons par exemple aux enfants : « D'où vient la nuit ? ». Posée sous cette forme, la question ne suggère rien. L'enfant hésite, élude la question et finalement répond que ce sont de grands nuages noirs qui viennent former la nuit. Est-ce là une croyance spontanée ? Ou bien est-ce parce que l'enfant ne s'est jamais posé la question que, pour y répondre, il fait appel à l'hypothèse la plus simple, la plus économique pour son imagination ? Les deux interprétations se laissent discuter. Bien plus, toutes deux sont vraisemblablement exactes. En effet, on trouve des enfants qui répondent, lorsqu'on leur demande pourquoi avancent les nuages, « c'est pour faire la nuit ». Dans ce cas, l'explication de la nuit par les nuages est nettement spontanée. Dans d'autres cas, on a l'impression que l'enfant invente sur place son explication. Il est d'ailleurs intéressant de voir que, dans un tel exemple, les croyances spontanées et les croyances déclenchées coïncident, mais il est évident qu'en général, et même dans le cas particulier, elles n'ont pas la même valeur pour le psychologue.

Demander aux enfants s'ils ont déjà réfléchi à la question qu'on leur pose est naturellement tout à fait inutile. Ils n'en savent rien, faute de mémoire et d'introspection.

Mais, que l'on puisse ou non distinguer dans chaque cas ces croyances spontanées des croyances déclenchées, cela n'a pas, en somme, une importance considérable. En effet, l'étude des *croyances déclenchées* est elle-même d'un grand intérêt. Il importe d'insister sur ce point, qui est capital pour le dessein que nous nous proposons. Il est une raison de fait qui prime sur tout argument théorique : c'est que les croyances déclenchées sont susceptibles de la même uniformité que les croyances spontanées. Par exemple, nous avons institué la petite expérience suivante : mettre sous les yeux de l'enfant un caillou dans un verre d'eau à moitié plein, et demander à l'enfant pourquoi le niveau de l'eau s'élève. Les réponses obtenues ressortissent naturellement aux croyances déclenchées, du moins dans la majorité des cas, c'est-à-dire lorsque l'enfant ne savait pas d'avance que le niveau de l'eau allait s'élever lors de l'immersion du caillou. Eh bien, tous les petits (avant 9 ans) déclarent que l'eau monte parce que le caillou est « lourd », et la suite de l'expérience montre bien qu'ils ne pensent pas au volume mais seulement au poids du corps immergé. Voilà donc une solution trouvée sur place, mais qui est remarquablement, uniforme d'un enfant à l'autre. Cet ouvrage nous fournira maint autre exemple de l'uniformité des croyances déclenchées. On voit donc que, quand bien même une solution est inventée par l'enfant durant l'expérience elle-même, elle n'est pas inventée avec rien. Elle suppose des schémas antérieurs, une orientation d'esprit, des habitudes intellectuelles, etc. La seule règle éliminatoire est d'éviter la suggestion, c'est-à-dire d'éviter de dicter une réponse particulière parmi toutes les réponses possibles. Mais, à supposer que l'on arrive à distinguer les croyances déclenchées des croyances suggérées, les premières méritent une étude approfondie, car elles révèlent tout au moins les attitudes mentales de l'enfant.

Prenons un autre exemple. Un enfant nous a demandé « Qui fait le soleil ? » Nous avons repris la question pour la poser à quantité d'enfants sous cette forme non suggestive : « Comment a commencé le soleil ? » Tous les petits déclarent que ce sont les hommes qui l'ont fait. Supposons qu'il y ait là une simple invention du moment et que ces enfants n'aient jamais pensé à la question. Mais c'est là une solution que, d'une part, l'enfant a trouvée, de préférence à bien d'autres, et que, d'autre part, il n'élimine pas même sous la pression de nos contre-suggestions. Il y a donc certaines probabilités pour que la réponse artificialiste de l'enfant, même si elle est déclenchée, soit liée à un artificialisme latent, à une orientation d'esprit artificialiste. Il reste

à faire la preuve, c'est entendu, mais la position même du problème ne fait pas de difficulté. D'autre part, l'enfant n'élimine pas son hypothèse durant la suite de l'interrogatoire, malgré nos tentatives. Il y a là un second indice, l'indice qu'il existe peu de tendances antagonistes à cette attitude artificialiste. Il serait facile, sans cela, de faire dévier l'enfant, de lui faire inventer autre chose, etc.

En bref, il est permis de se proposer l'étude des croyances déclenchées. La méthode consiste à questionner l'enfant sur tout ce qui l'entoure. L'hypothèse consiste à admettre que la manière dont l'enfant invente la solution révèle quelque chose de ses attitudes d'esprit spontanées. Pour que cette méthode donne quelque résultat, il faut naturellement la régler au moyen d'un contrôle sévère, et en ce qui concerne la manière de poser les questions à l'enfant et en ce qui concerne l'interprétation des réponses. Ce sont ces règles que nous chercherons à dégager tout à l'heure.

Mais, si la frontière séparant les croyances déclenchées des croyances spontanées est d'une importance relative, il est au contraire tout à fait nécessaire de distinguer nettement les croyances déclenchées des *croyances suggérées*. Or, il ne faut pas croire que la suggestion soit facile à éviter. Un long apprentissage est nécessaire avant d'avoir appris à reconnaître et à éviter les nombreuses formes possibles de suggestion. Deux variétés sont particulièrement redoutables, la *suggestion par le mot* et la *suggestion par persévération*.

La première est bien facile à caractériser en gros, mais bien difficile à discerner dans le détail. Le seul moyen de l'éviter est d'apprendre à connaître le langage enfantin et de formuler les questions dans ce langage même. Il est donc nécessaire, au début de chaque enquête nouvelle, de faire parler les enfants à la seule fin de se constituer un vocabulaire évitant toute suggestion. Il est impossible, sans cela, de prévoir les répercussions que peuvent avoir telle ou telle expression en apparence inoffensive. Par exemple les mots « avancer », « marcher », « bouger » ne sont nullement synonymes pour l'enfant. Le soleil avance mais ne bouge pas, etc. Si l'on emploie imprudemment tel mot, inattendu de l'enfant, on risque de provoquer, par pure suggestion, des réactions animistes ou anthropomorphiques que l'on prend ensuite pour spontanées.

La suggestion par persévération est encore plus difficile à éviter, car le seul fait de poursuivre la conversation, après la première réponse de l'enfant, l'engage à persévérer dans la voie

qu'il a adoptée. En outre, tout questionnaire ordonné en série provoque la persévération. Demander, par exemple, à l'enfant si un poisson, un oiseau, le soleil, la lune, les nuages, le vent, etc., sont vivants, c'est le pousser à dire oui à tout, par simple entraînement. Dans un tel cas, les réponses sont naturellement « suggérées », et nullement « déclenchées » au sens où nous avons pris ce terme.

Or, la croyance suggérée n'est d'aucun intérêt pour le psychologue. Alors que la croyance déclenchée révèle des habitudes d'esprit antérieures à l'interrogatoire, quoique systématisées sous son influence, la croyance suggérée ne révèle rien d'autre que la suggestibilité de l'enfant, laquelle n'a rien à voir avec la représentation du monde.

On voudrait pouvoir proscrire la *fabulation* avec la même sévérité. Mais la question de la fabulation est l'une des plus délicates que soulève l'étude clinique de l'enfant. Lorsqu'on interroge les enfants, principalement avant 7-8 ans, il arrive fréquemment que, tout en gardant un air de candeur et de sérieux, ils s'amuse du problème posé et inventent une solution simplement parce qu'elle leur plait. La solution, dans ce cas, n'est pas suggérée, puisqu'elle est tout à fait libre et même imprévisible, et cependant elle n'est pas à classer dans les croyances déclenchées, pour la raison bien simple qu'elle n'est pas une croyance. L'enfant se borne à jouer, et s'il arrive à croire ce qu'il dit, c'est par entraînement, et à la manière dont il croit à ses jeux, par simple désir de croire. Or la signification exacte de cette fabulation est très délicate à préciser. Trois solutions sont possibles. La première consisterait à assimiler la fabulation à ce que, chez l'adulte normal, on peut appeler la « fumisterie ». L'enfant fabulerait ainsi pour se moquer du psychologue, et, principalement, pour éviter de réfléchir plus avant à une question qui l'ennuie et le fatigue. Cette interprétation est certainement la bonne dans la majorité des cas - d'ailleurs assez rares - que l'on observe après 8 ans. Mais, avant 7-8 ans, elle n'explique pas tout, d'où les deux autres solutions.

La seconde solution consisterait à assimiler la fabulation à la mythomanie des hystériques. L'enfant fabulerait ainsi, non pas tant pour se moquer du monde, mais parce que ce serait l'un de ses procédés de pensée, et le procédé le plus commode dans le cas des problèmes gênants. Dans cette seconde solution, l'enfant serait donc en partie dupe lui-même, et, en tout cas, il fabulerait même à titre privé, pour ainsi dire, c'est-à-dire lorsqu'il résout pour lui-même des questions qu'il se pose en toute inti-

mité. C'est certainement le cas de bien des petits, vers 4-5 ans. On connaît les cas, très nombreux, de ces questions oratoires que les petits posent à haute voix, mais auxquelles ils répondent d'eux-mêmes immédiatement. Nagy¹ cite cette question « Pourquoi les ours ont quatre pattes ? » à laquelle le petit répond, de suite, tout seul : « Parce qu'ils ont été méchants et le Bon Dieu les a punis. » C'est du pur monologue et cependant c'est de la fabulation.

Sous ce jour-là la fabulation présente quelque intérêt. Elle montre quelles solutions l'enfant se donne lorsqu'il ne peut en trouver de meilleures. C'est là un indice tout négatif, mais souvent utile à connaître. C'est dans ce sens que nous citerons parfois, dans le cours de cet ouvrage, des réponses fabulées, chez des petits de 4-6 ans. Mais il va de soi qu'il faut se garder de tirer de tels faits autre chose que des indices négatifs. Comme telle, l'étude de la fabulation est loin de « rendre » autant que l'étude des croyances déclenchées.

Enfin, troisième solution, il se peut que la fabulation contienne des résidus de croyances antérieures ou plus rarement des essais de croyances futures. Lorsque nous abandonnons une croyance à laquelle nous avons tenu, et que l'abandon n'est pas brusque, il nous arrive de jouer avec cette croyance, avec sympathie, mais sans croire. Toute proportion gardée, la fabulation enfantine joue parfois un rôle analogue. A propos de l'artificialisme (chap. XI, § 4), nous verrons le mythe à moitié fabulé d'un débile mental qui place ses parents aux origines du monde. Il y a dans ce mythe le résidu de la croyance des petits en la toute-puissance des parents.

On voit la complexité de la question. Gardons-nous, au début de notre recherche, de préjuger quoi que ce soit de la nature de la fabulation. Elle peut être intéressante dans la mesure où elle ne soutient pas, chez l'enfant, les mêmes rapports avec la croyance proprement dite que chez nous. Il faut donc l'étudier. Mais il convient, quel que soit le but que l'on se propose en l'étudiant, de la distinguer très soigneusement de la croyance déclenchée. C'est à cet effet que nous chercherons à établir quelques critères au prochain paragraphe.

Il reste à parler du *n'importequisme*. Lorsqu'on demande à un débile ou à un enfant trop jeune « combien font 3 et 3 », la réponse est donnée complètement au hasard : 4 ou 10 ou 100.

1. NAGY, Die Entwicklung des Interesses, *Zeitschr. f. exp. Ped.*, vol. V, 1907.

L'enfant, en effet, sait rarement se taire, et préfère inventer une réponse que de rester coi. Ce n'est pas là de la fabulation, car il n'y a aucune systématisation dans l'invention ni aucun intérêt mis en jeu. L'enfant fabule quand il s'amuse : le « n'importequisme » naît de l'ennui.

De cet inventaire des différentes sortes de réponses possibles, retenons donc ceci. Les croyances spontanées, c'est-à-dire antérieures à l'interrogatoire, sont les plus intéressantes. Les croyances déclenchées instruisent dans la mesure où elles permettent de déceler l'orientation d'esprit de l'enfant. La fabulation peut donner quelques indications, d'ailleurs surtout négatives, à condition d'être interprétées avec la prudence voulue. Enfin les croyances suggérées et le n'importequisme sont à éliminer sévèrement, les premières ne révélant que ce que l'expérimentateur a voulu faire dire à l'enfant, et le second ne témoignant que de l'incompréhension du sujet examiné.

§ 3. RÈGLES ET CRITÈRES PERMETTANT LE DIAGNOSTIC DES TYPES PRÉCÉDENTS DE RÉACTION. - Nous savons maintenant ce que nous voulons chercher. Essayons, dès lors, de nous donner quelques règles destinées à sélectionner les réponses intéressantes. Autrement dit, essayons de nous entendre sur les moyens pratiques de distinguer les cinq types de réaction caractérisés *in abstracto* dans le précédent paragraphe.

Tout d'abord, comment reconnaître la croyance suggérée et le n'importequisme ? La croyance suggérée est essentiellement momentanée. Il suffit d'une contre-suggestion, non pas immédiate, mais différée de peu, pour l'ébranler. Il suffit même de laisser parler quelques instants et de réinterroger l'enfant indirectement sur les mêmes questions : la croyance suggérée constitue un parasite dans la pensée du sujet, et celle-ci tend d'elle-même à se débarrasser de ce corps étranger.

Mais ce premier critère ne suffit pas. Il y a des enfants spécialement suggestibles qui changent d'opinion avec facilité sur tout, sans que l'on puisse se servir de ces oscillations comme critère univoque. La méthode à suivre est alors de poursuivre l'interrogatoire en profondeur. Le propre des croyances suggérées est de manquer d'attaches avec le reste des croyances du sujet, et, d'autre part, de manquer d'analogies avec les croyances des enfants du même âge et du même milieu. D'où deux règles supplémentaires. Tout d'abord, creuser autour de la réponse que l'on soupçonne, pour voir si elle a ou non des racines solides. Ensuite multiplier les interrogatoires en variant l'énoncé des

questions. La suggestion est ainsi susceptible d'être évitée, à force de patience et d'analyse.

Ces trois critères valent *a fortiori* pour éliminer le n'importequisme, ce type de réponse étant beaucoup plus instable que la croyance suggérée elle-même. Quant à distinguer le n'importequisme de la fabulation, cela est aisé indépendamment même du contexte : la fabulation est beaucoup plus riche et systématisée, le n'importequisme ne constituant qu'un point mort dépourvu de ramifications.

Les réponses suggérées et le n'importequisme étant ainsi reconnaissables, cherchons maintenant à définir les critères de la fabulation. Des trois règles précédentes, deux sont inopérantes pour déceler la fabulation. D'une part, la contre-suggestion n'élimine pas la réponse fabulée parce que le fabulateur tient tête au contradicteur et fabule d'autant plus que des objections plus pressantes lui sont présentées. D'autre part, l'analyse des racines de la réponse donnée est difficile, précisément parce que la réponse fabulée se ramifie et prolifère jusqu'à donner le change et paraître solidement enchâssée dans un ensemble de croyances systématiques. Contrairement à la suggestion, la fabulation ne se laisse donc que très difficilement reconnaître chez un individu isolé. Le seul moyen de la dépister est de multiplier les interrogatoires. Si l'on dispose d'un grand nombre de sujets, la fabulation se distingue alors des croyances déclenchées et des croyances spontanées au moyen des trois critères suivants.

En interrogeant un grand nombre d'enfants d'un même âge, on constate ou bien que la réponse incriminée est très générale, ou qu'elle est spéciale à un ou deux enfants donnés. Dans le premier cas, il y a beaucoup de chances pour qu'il n'y ait pas eu fabulation. En effet, la fabulation étant une invention libre et individuelle, elle offre un minimum de conditions pour que tous les enfants inventent de la même manière lorsqu'ils répondent à la même question. Mais ce premier critère ne suffit pas, car on peut concevoir que telle question soit totalement incomprise à un âge donné et ne puisse donner lieu qu'à de la fabulation. En outre il se pourrait que la fabulation s'oriente en ce cas dans la direction la plus simple, d'où son uniformité. Cette interprétation est particulièrement plausible en ce qui concerne l'artificialisme enfantin. On demande, par exemple, aux enfants de 4-6 ans, comment a commencé la lune. Supposons cette question incompréhensible pour ces petits : ils inventeront dès lors un mythe, et, comme le plus simple est de recourir

aux hommes, ils diront tous que « c'est un monsieur qui a fait la lune ». Il faut donc un critère plus subtil.

Un second critère nous paraît pouvoir remplir ce rôle supplémentaire. Lorsqu'on interroge un grand nombre d'enfants d'âges différents, il se peut que la réponse incriminée (laquelle est donc, par hypothèse, générale aux âges inférieurs) disparaisse en une fois et laisse la place à une réponse d'un tout autre type. Il se peut donc qu'on doive répartir les enfants en deux stades, sans stade intermédiaire. Au contraire il se peut que la réponse incriminée ne disparaisse que progressivement, et ne cède le pas à un type ultérieur de réponse que moyennant une lente maturation. Dans ce cas il faudrait répartir les enfants en trois stades, deux stades extrêmes et un stade intermédiaire. Il est évident que dans le second cas, les chances de fabulation sont beaucoup moins fortes que dans le premier. En effet, supposons que les enfants aient eu sur un sujet donné des opinions systématiques ou une ferme orientation d'esprit. Lorsque l'expérience ou l'instruction viendra faire échec à ces opinions, il est clair que la révélation ne sera pas instantanée, mais progressive. Au contraire, l'absence d'intermédiaires entre deux groupes successifs de réponses semble bien indiquer que le premier groupe n'avait guère de valeur aux yeux de l'enfant et parle ainsi en faveur de l'hypothèse d'une fabulation générale durant le premier stade.

Enfin, un troisième critère est utile à observer : c'est l'arrivée à la réponse juste. En effet, si les réponses des plus jeunes enfants examinés ne sont pas fabulées, non seulement on doit constater une disparition progressive, et non subite, de ces réponses, au cours de la série des enfants classés par âges moyens, mais encore on doit observer que les représentations primitives adhèrent encore aux premières réponses justes elles-mêmes. Autrement dit, si l'on distingue trois stades dans un processus donné, dont un intermédiaire, le type de réponse du premier stade doit se faire sentir, non seulement durant le second stade, mais jusqu'aux débuts du troisième. Dans un tel cas, on peut être pratiquement sûr que les réponses du premier stade ne sont pas fabulées.

Voici un exemple. Les enfants d'un premier stade affirment que le lac de Genève a été creusé par des ouvriers et qu'on a mis de l'eau dedans. Les enfants du second stade continuent à affirmer que le lac a été creusé ; mais, l'eau vient des montagnes, et a pour origine la pluie elle-même. Enfin durant un troisième stade, l'enfant admet que le lac s'est formé suivant un processus entièrement naturel : les rivières l'ont creusé et l'alimentent en

eau. Eh bien, les réponses artificialistes du premier stade sont-elles fabulées ? Non, car non seulement elles sont générales, non seulement l'existence du second stade montre que l'artificialisme ne disparaît pas d'un trait, mais encore on trouve, au début du troisième stade, des enfants qui continuent à croire que Genève est antérieure au lac et que le lac est à côté de la ville « parce qu'il faut une ville avant le lac ». Le début du troisième stade témoigne donc encore de la persistance de l'orientation d'esprit artificialiste.

On voit, en conclusion, qu'il est relativement aisé de discerner les croyances proprement dites de la fabulation. L'étonnante ressemblance des enfants entre eux, du moins des enfants de civilisés, quel que soit le milieu social, le pays ou la langue, permet, en effet, de voir assez rapidement si telle croyance est générale, durable, et résistant même aux premières leçons de l'adulte.

Par contre, il est difficile – et c'est là, chose curieuse, la seule difficulté réelle que nous ayons rencontrée dans l'application de notre méthode – de distinguer, parmi les réponses obtenues, les croyances spontanées des croyances déclenchées. En effet, d'après ce que nous avons vu jusqu'ici : 1° toutes deux résistent à la suggestion ; 2° toutes deux ont des racines profondes dans la pensée du sujet examiné ; 3° toutes deux présentent une certaine généralité chez les enfants du même âge ; 4° toutes deux durent plusieurs années et décroissent progressivement au lieu de céder le terrain brusquement ; et enfin, 5° toutes deux fusionnent avec les premières réponses justes, c'est-à-dire avec ces réponses dues à la pression de l'entourage adulte.

Allons-nous donc considérer toutes les réponses obtenues qui satisfont à ces cinq conditions comme dues aux croyances spontanées de l'enfant ? Autrement dit, faut-il admettre que tout ce que dit l'enfant ait été formulé dans sa pensée antérieurement à l'interrogatoire ? Il va sans dire qu'il n'en est rien. Le seul moyen pour faire le départ du spontané et de ce qui est déclenché est de recourir à l'observation pure. C'est par là qu'il convient, de terminer chaque enquête, de même que c'est de l'observation qu'il convient de s'inspirer pour entreprendre toute recherche. L'étude des questions d'enfants est à cet égard le principal auxiliaire.

Mais, ce dernier procédé est, comme nous l'avons vu, d'un emploi bien restreint. Sur quantité de points donnant lieu à des réponses qui paraissent très systématiques à l'examen cli-

nique, les enfants ne questionnent pas ou fort peu. Or, c'est souvent parce que, précisément, les croyances décelées à l'examen clinique n'ont jamais été mises en doute par l'enfant, et qu'ainsi elles ne fournissent pas matière à question. Mais, dans de tels cas, ce n'est pas de croyances qu'il faut parler, c'est de tendances impliquées dans l'orientation d'esprit de l'enfant beaucoup plus que dégagées et discutées : ce sont des « attitudes », subconscientes bien plus que formulées, actives bien plus que représentatives. Comment faire, dès lors, pour distinguer la croyance ou la tendance spontanées de la croyance déclenchée ? La question ne ressortit plus à nos règles d'examen clinique. Elle ressortit aux règles d'interprétation en général et ce sont ces règles qu'il nous faut maintenant examiner.

§ 4. RÈGLES DESTINÉES À L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS. – En psychologie comme en physique il n'y a pas de purs « faits », si l'on entend par « fait » un phénomène présenté à l'esprit par la nature elle-même, indépendamment des hypothèses qui ont permis d'interroger celle-ci, des principes qui règlent l'interprétation de l'expérience et du contexte systématique de propositions antérieures dans lequel l'observateur insère par une sorte de préliaison toute constatation nouvelle. Aussi importe-t-il que nous précisions au moins les principes généraux qui nous guideront dans l'interprétation des réponses de nos enfants. Sans quoi le lecteur nous poserait d'emblée des questions préjudicielles : qu'est-ce que l'orientation d'esprit qui conduit l'enfant à certaines réponses plutôt qu'à d'autres, lorsque sa réaction est du type « déclenché » ? Quelle est la part de l'adulte dans les croyances de l'enfant, etc. ?

Mais il nous faut éviter un danger contraire, qui est de préjuger de la nature de nos résultats avant de les avoir analysés en eux-mêmes. Ce qu'il nous faut chercher, c'est donc un ensemble de règles d'interprétation unissant le maximum de souplesse au maximum de rigueur, pour autant que ces deux exigences sont conciliables. Soit dit plus simplement, il convient de rechercher *quelles règles suivre pour écarter le maximum de préjugés*.

A cet égard, deux points sont particulièrement importants. Le premier est celui des rapports entre la formule verbale ou la systématisation consciente que donne l'enfant à ses croyances, au moment de l'interrogatoire, et l'orientation d'esprit préconsciente qui a déterminé l'enfant, en tout ou en partie, à inventer telle solution plutôt que telle autre. Voici le problème. Un enfant nous donne une réponse nettement déclenchée, c'est-à-

dire que nous voyons la croyance se construire, pour ainsi dire, sous nos yeux. Faut-il tenir compte de cette réponse comme si elle était du type « spontané » ; ou bien faut-il en faire l'exégèse, et tenir compte, moins de la réponse elle-même, prise à la lettre, que des tendances qui ont déterminé la recherche de l'enfant ? Mais, dans ce dernier cas, comment faire le choix ? Quelle traduction donner aux tendances de l'enfant pour ne pas les trahir ? La question est extrêmement grave. C'est de sa solution que dépend toute la valeur de la méthode clinique.

Cette question comporte deux solutions extrêmes. La première est celle de certains psychologues de l'enfance qui rejettent, comme dépourvus de signification, tous les résultats d'un interrogatoire proprement dit (pour autant naturellement que cet interrogatoire est destiné à dégager les représentations ou les croyances des enfants, et non pas simplement à soumettre l'enfant à des épreuves scolaires ou mentales). Pour ces auteurs, tout interrogatoire fausse les perspectives et l'observation pure est seule à permettre une vue objective des choses. Mais, à de telles réserves on peut toujours opposer le fait que les interrogatoires donnent des résultats constants, du moins en moyenne. Lorsqu'on interroge les enfants sur ce qu'est la pensée et ce que sont les noms, tous les petits (du moins un nombre assez élevé pour permettre de dire « tous ») répondent que l'on pense avec la bouche et que les mots ou les noms sont situés dans les choses, etc. Une telle uniformité pose un problème aux détracteurs de l'interrogatoire et autorise d'emblée la poursuite des recherches.

L'autre solution est celle des psychologues qui considèrent toute réponse, du moins toute réponse « déclenchée » (par opposition aux réponses suggérées, fabulées ou données sans aucune réflexion), comme étant l'expression de la pensée spontanée de l'enfant. C'est ce que semblent admettre plusieurs collaborateurs du *Pedagogical Seminary* par exemple. Il suffit, à en croire ces auteurs, de poser aux enfants un ensemble de questions et de collectionner les réponses, pour connaître les « idées des enfants », ou les « théories des enfants », etc. Sans vouloir du tout méconnaître la valeur et l'intérêt de beaucoup des enquêtes auxquelles nous songeons, nous pensons néanmoins que cette valeur est souvent tout autre que celle à laquelle croient les auteurs. Autrement dit, nous considérons comme très suspect le principe suivant lequel n'importe quelle réponse, non suggérée ni fabulée, possède le même coefficient de spontanéité qu'une réponse d'adulte normal, donnée au cours d'un examen quelconque, ou qu'une croyance originale d'enfant, observée sans intervention ni inter-

rogatoire. Un tel principe peut donner lieu à certaines conclusions exactes, cela va sans dire. Mais c'est par hasard, à la manière dont le vrai peut sortir du faux. Généralisé, ce principe est tout à fait erroné et nous tremblons à l'idée des exagérations que l'on pourrait commettre en interrogeant les enfants sur toutes choses et en considérant les résultats ainsi obtenus comme étant tous également valables et tous également révélateurs de la mentalité infantine.

Nous voici donc sur la voie. La règle à observer est celle du juste milieu : accorder à toute croyance déclenchée la valeur d'un indice, et chercher au moyen de cet indice l'orientation d'esprit qui est ainsi décelée. Cette recherche elle-même peut être dirigée par le principe suivant. L'observation montre que l'enfant est peu systématique, peu cohérent, peu déductif, en général étranger au besoin d'éviter les contradictions, juxtaposant les affirmations au lieu de les synthétiser et se contentant de schémas syncrétiques au lieu de pousser l'analyse des éléments. Autrement dit, la pensée de l'enfant est plus proche d'un ensemble d'attitudes ressortissant à la fois de l'action et de la rêverie (le jeu combinant ces deux procédés, qui sont les plus simples pour parvenir à la satisfaction organique) que de la pensée, consciente d'elle-même et systématique, de l'adulte. Dès lors, pour dégager l'orientation d'esprit que décèle une croyance déclenchée, le principe est de dépouiller cette croyance de tout élément systématique.

Pour ce faire, il faut d'abord éliminer l'influence de la question posée, c'est-à-dire qu'il faut enlever à la réponse donnée par l'enfant son caractère de réponse. Par exemple, si l'on demande « Comment a commencé le soleil ? », et que l'enfant réponde « c'est des messieurs qui l'ont fait », il faut ne retenir que cette indication : il y a pour l'enfant quelque liaison vague entre le soleil et les hommes, ou les hommes sont pour quelque chose dans la nature du soleil. Si l'on demande « Comment ont commencé les noms des choses ? » et « Où sont-ils ? » et que l'enfant réponde que les noms viennent des choses elles-mêmes et sont dans les choses, il faut simplement conclure que, pour l'enfant, les noms participent plus des choses que du sujet pensant, ou que l'enfant est réaliste par orientation d'esprit. Il faut donc se garder, dans ces deux exemples, de prêter à l'enfant un souci spontané de préciser l'origine des astres (sauf si l'observation pure montre ce souci) ou la préoccupation de localiser les noms. Il ne faut retenir de la réponse que sa direction, pour ainsi dire direction artificialiste, en ce qui concerne le premier exemple, et direction réaliste en ce qui concerne le second.

Il faut ensuite dépouiller les réponses reçues de tout caractère logique, et se garder d'introduire une cohérence artificielle là où la cohérence est d'un type plus organique que logique. Ainsi les enfants répondent que les astres, le ciel, la nuit, etc., sont en nuages et que les nuages sont en fumée. Les éclairs et les astres sont du feu issu de cette fumée, etc. Admirable système, pour lequel la fumée des toits est le principe de la météorologie et de l'astronomie. Seulement, ce n'est pas un système ! Il n'y a là que liaisons partiellement senties, partiellement formulées, et beaucoup plus esquissées que dégagées. Bien plus, ces liaisons n'en excluent pas d'autres, et d'autres qui nous semblent contradictoires avec elles : ainsi ces mêmes corps sont conçus par l'enfant comme vivants et conscients, etc.

Enfin, il faut même essayer de dépouiller les réponses de leur élément verbal. Il y a sûrement chez l'enfant toute une pensée informulable faite d'images et de schémas moteurs combinés. Les idées de force, de vie, de poids, etc. sont issues de cette pensée, du moins partiellement, et les rapports des objets entre eux sont pénétrés de ces liaisons inexprimables. Lorsqu'on interroge l'enfant, celui-ci traduit sa pensée en paroles, mais ces paroles sont nécessairement inadéquates. Ainsi l'enfant dira que c'est le soleil qui « fait » avancer les nuages. Quel est le sens de cette expression, que le soleil attire ou pousse les nuages, ou qu'il les chasse comme un gendarme chasse les voleurs et les « fait » ainsi se sauver ? Tout est possible. Ici, de nouveau, ce qui importe, c'est l'attitude plus que la formule, et la direction suivie, plus que la réponse trouvée.

En bref, le principe de l'interprétation des réponses déclenchées, et même en partie des réponses spontanées, consiste à considérer ces réponses comme des symptômes plus que comme des réalités. Mais où s'arrêter dans ce travail de réduction critique ? C'est à l'observation pure d'en décider. Il suffit d'examiner un grand nombre de questions d'enfants et de confronter les réponses obtenues par examen clinique avec ces questions spontanées, pour voir jusqu'à quel point telle orientation d'esprit correspond à des questions systématiquement posées. Ainsi, en ce qui concerne l'artificialisme, il suffit de peu d'observations pour se rendre compte que la liaison des choses et des hommes prend souvent spontanément, chez l'enfant, l'aspect d'une relation de fabrication : l'enfant se pose spontanément certaines questions d'origine et les pose d'une manière qui implique d'emblée l'idée que ce sont les hommes qui ont fait ou contribué à faire les choses.

Mais les règles qui précèdent ne suffisent pas à résoudre tous les problèmes que pose l'interprétation des réponses. L'étude de l'enfant comporte malheureusement une difficulté beaucoup plus grave encore. Comment faire la part, dans les résultats des interrogatoires, des trouvailles originales de l'enfant, et des influences adultes antérieures ?

Posé sous cette forme, le problème est insoluble. Il comporte, en effet, deux questions bien distinctes. L'histoire du développement intellectuel de l'enfant, c'est, en bonne partie, l'histoire de la socialisation progressive d'une pensée individuelle, d'abord réfractaire à l'adaptation sociale, puis de plus en plus pénétrée par les influences adultes ambiantes. A cet égard, toute la pensée de l'enfant est destinée, dès les débuts du langage, à se fondre progressivement dans la pensée adulte. D'où un premier problème : quel est le processus de cette socialisation ? Par le fait même qu'il y a socialisation progressive, il y a, à chaque moment du développement de l'enfant, deux parts à faire dans le contenu de la pensée enfantine une part d'influence adulte et une part de réaction originale de l'enfant. Autrement dit, les croyances enfantines sont le produit d'une réaction influencée, mais non dictée, par l'adulte. On peut se proposer l'étude de cette réaction, et c'est ce que nous entreprendrons au cours de cet ouvrage. Il suffit de savoir qu'il y a trois termes au problème : l'univers auquel l'enfant s'adapte, la pensée de l'enfant et la société adulte qui influe sur cette pensée. Mais, d'autre part, il y a, dans les croyances enfantines, deux types très différents à distinguer. Les unes sont, comme nous venons de le voir, influencées mais non dictées par l'adulte. Les autres, au contraire, sont simplement imposées, soit par l'école, soit par la famille, soit par les conversations adultes entendues par l'enfant, etc. Naturellement, ces dernières croyances n'ont aucun intérêt. D'où le second problème, qui est le plus grave au point de vue méthodologique : comment faire le départ, chez l'enfant, des croyances imposées par l'adulte et des croyances témoignant d'une réaction originale de l'enfant (réaction influencée mais non dictée par l'adulte) ? On le voit d'emblée, ces deux problèmes doivent être distingués. Examinons-les donc séparément.

En ce qui concerne le premier, deux solutions extrêmes se présentent à nous. Selon l'une, les croyances proprement enfantines n'existent pas : on ne trouve chez l'enfant que traces d'informations éparses et incomplètes, reçues du dehors, et pour connaître la pensée réelle de l'enfant, il faudrait élever quelques orphelins dans une île déserte. C'est au fond la solution implicite

de bien des sociologues. L'idée que les primitifs nous renseignent mieux que les enfants sur la genèse de la pensée humaine, bien que les primitifs soient connus de seconde ou de troisième main de ceux qui sont seuls à même de les étudier scientifiquement, repose en bonne partie sur la tendance que l'on a de considérer l'enfant comme façonné tout entier par la contrainte sociale ambiante. Mais il se pourrait fort bien que l'originalité des enfants ait été singulièrement méconnue, simplement parce que l'enfant, étant égocentrique, ne songe ni à nous convaincre de la justesse de ses attitudes d'esprit, ni surtout à en prendre conscience pour nous les développer. Il se peut fort bien que nous ne voyions de l'enfant que ses doutes et ses tâtonnements parce que précisément ce qui est pour lui évident ne fait l'objet ni de ses propos ni même de son attention. Il est donc légitime de se refuser d'admettre *a priori* l'absolue conformité des représentations de l'enfant avec celles de son entourage. Bien plus, si la structure logique de la pensée de l'enfant diffère de notre structure logique adulte, comme nous avons essayé de le montrer ailleurs, il semble probable que le contenu de la pensée enfantine sera lui-même en partie original.

Faut-il donc adopter l'autre solution extrême et faire de l'enfant une sorte de schizoïde vivant uniquement dans son autisme, quoique participant en apparence de la vie du corps social ? Ce serait méconnaître ce fait que l'enfant est un être dont l'activité principale est l'adaptation et qui cherche à s'adapter tant à l'adulte qui l'entoure qu'à la nature elle-même.

La vérité est assurément entre deux. Stern a suivi, dans l'étude du langage enfantin, un principe directeur que nous pouvons faire nôtre, tout en l'élargissant en faveur de l'originalité de la pensée de l'enfant. La pensée est, en effet, bien plus originale chez l'enfant que le langage. Tout au moins, ce que dit Stern vaut *a fortiori* pour la pensée.

Admettons, dit Stern, que l'enfant dans son langage, se borne à copier en tout l'adulte. Il reste que cette copie contient plusieurs spontanéités. En effet, l'enfant ne copie pas tout. Son imitation est sélective certains traits sont d'emblée copiés, d'autres sont éliminés pendant des années. Bien plus, L'ordre de succession de ces imitations est en moyenne constant. Les catégories grammaticales, par exemple, s'acquièrent dans un ordre fixe, etc. Or, qui dit imitation sélective et ordre fixe dans les imitations dit réaction en partie spontanée. Du moins de tels faits montrent d'emblée l'existence d'une structure en partie indépendante de la pression extérieure.

Mais il y a plus. Même ce qui semble copié est en réalité déformé et re-créé. Les mots, par exemple, sont les mêmes chez l'enfant et chez nous, mais ils ont des sens différents, plus larges ou moins larges suivant les cas. Les liaisons sont autres. La syntaxe et le style sont originaux.

Stern fait donc, avec beaucoup de raison, l'hypothèse que l'enfant digère ce qu'il emprunte et digère conformément à une chimie mentale qui lui est propre. A combien plus forte raison ces considérations sont-elles valables dans le domaine de la pensée elle-même, dans lequel la part de l'imitation, comme facteur de formation, est évidemment bien plus faible. En effet, nous rencontrerons à chaque instant, en ce qui concerne les représentations, ce que nous voyons rarement à propos du langage : des conflits réels entre la pensée de l'enfant et celle de l'entourage, conflits aboutissant à la déformation systématique des propos adultes dans l'esprit de l'enfant. Il faut avoir vu sur le vif combien les leçons les meilleures sont incomprises des enfants pour mesurer l'étendue de ce phénomène.

On dira, il est vrai, que toute langue contient une logique et une cosmologie, et que l'enfant, apprenant à parler dans le même temps ou avant qu'il apprenne à penser, pense en fonction du milieu social adulte. C'est vrai, en partie. Mais, par le fait même que le langage adulte n'est pas, pour l'enfant, comme est, pour nous, une langue étrangère que nous apprenons (c'est-à-dire un système de signes correspondant point pour point à des notions déjà acquises), il sera possible de faire le départ entre les notions enfantines et les notions adultes simplement en examinant l'usage que l'enfant fait de nos mots et de nos notions. On s'apercevra alors que le langage adulte constitue, pour l'enfant, une réalité souvent « opaque » et que l'une des activités de sa pensée est de s'adapter à cette réalité, tout comme il doit s'adapter à la réalité physique elle-même. Or, cette adaptation qui caractérise la pensée verbale de l'enfant, est originale et suppose des schémas *sui generis* de digestion mentale. Ainsi, même lorsque l'enfant construit telle notion à l'occasion d'un mot du langage adulte, cette notion peut être entièrement enfantine, en ce sens que le mot était primitivement aussi opaque à son intelligence que l'est tel phénomène physique, et que pour le comprendre il l'a déformé et assimilé suivant une structure mentale propre. Nous trouverons un excellent exemple de cette loi en étudiant la notion enfantine de « vie ». La notion du « vivant » a été construite par l'enfant à l'occasion d'un mot adulte. Mais elle contient tout autre chose que la notion adulte de « vie » et

témoigne d'une représentation du monde entièrement originale.

Le principe auquel nous nous référerons consiste donc à considérer l'enfant, non pas comme un être de pure imitation, mais comme un organisme qui assimile les choses à lui, les trie, les digère selon sa structure propre. De ce biais, même ce qui est influencé par l'adulte peut être original.

Mais il va de soi que de pures imitations ou de pures reproductions sont fréquentes. Souvent une croyance enfantine n'est que la réplique toute passive d'un propos entendu. Bien plus, à mesure que l'enfant évolue, sa compréhension de l'adulte augmente et il devient susceptible de s'assimiler les croyances ambiantes sans plus les déformer. Comment donc discerner, dans les résultats de l'examen clinique, la part de l'enfant lui-même et la part des propos adultes antérieurement entendus et incorporés par l'enfant ? Toutes les règles que nous avons décrites précédemment (§3) pour distinguer les réponses spontanées ou déclenchées des réponses suggérées pendant l'expérience nous paraissent valables pour résoudre ce nouveau problème.

Tout d'abord l'uniformité des réponses d'un même âge moyen. Si, en effet, tous les enfants de même âge mental sont arrivés à la même représentation d'un phénomène donné, malgré les hasards de leurs circonstances personnelles, de leurs rencontres, des conversations entendues, etc. , il y a là un premier gage en faveur de l'originalité de cette croyance.

Deuxièmement, dans la mesure où la croyance de l'enfant évolue avec l'âge suivant un processus continu, il y a de nouvelles présomptions en faveur de l'originalité de cette croyance.

Troisièmement, si telle croyance est réellement façonnée par la mentalité enfantine, la disparition de cette croyance ne sera pas brusque, mais on constatera un ensemble de combinaisons ou de compromis entre elle et la croyance nouvelle tendant à s'implanter.

Quatrièmement, une croyance réellement solidaire d'une structure mentale donnée résiste à la suggestion ; et, cinquièmement, cette croyance présente de multiples proliférations et réagit sur un ensemble de représentations voisines.

Ces cinq critères, lorsqu'ils sont simultanément appliqués, suffisent à montrer si telle croyance est simplement empruntée par l'enfant aux adultes, par imitation passive, ou si elle est en partie le produit de la structure mentale de l'enfant. Assurément, ces critères ne permettent plus de déceler le produit de l'enseignement adulte, à l'âge où l'enfant comprend tout ce qu'on lui dit (à partir de 11-12 ans). Mais c'est qu'alors l'enfant n'est plus enfant et que sa structure mentale devient celle de l'adulte.