

Chapitre extrait de *Langage et pensée chez l'enfant*, paru chez Delachaux et Niestlé avec une préface d'E. Claparède : 1^{ère} éd. 1923, 2^e éd. 1930 avec un nouvel avant-propos, 3^e éd. 1948 revue et avec un nouvel avant-propos et un nouveau chapitre II inséré entre les chapitres I et suivants des précédentes éditions (les éditions 4 à 8 sont identiques à la 3^e éd).

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

La pagination du présent document est conforme à l'édition de 1948.

Les fonctions du langage de deux enfants de six ans ¹

Le problème que nous allons essayer de résoudre ici est le suivant : quels sont les besoins que l'enfant tend à satisfaire lorsqu'il parle ? Ce problème n'est ni proprement linguistique ni proprement logique, c'est un problème de psychologie fonctionnelle. Mais c'est par lui qu'il convient d'aborder toute espèce d'étude sur la logique de l'enfant.

Problème bizarre, au premier abord, car il semble que chez l'enfant comme chez nous le langage serve à l'individu à communiquer sa pensée. Mais les choses ne sont pas aussi simples. Tout d'abord, l'adulte, par sa parole, cherche à communiquer différents modes de la pensée. Tantôt son langage sert à la constatation : les mots font part de réflexions objectives, informent et restent liés à la connaissance : « le temps se gâte », « les corps tombent... », etc. Tantôt au contraire le langage communique des ordres ou des désirs, sert à critiquer, à menacer, bref, à éveiller des sentiments et à provoquer des actes : « partons », « quelle horreur ! », etc. Si l'on connaissait approximativement pour chaque individu le rapport de ces deux catégories de communications, on serait en possession de données psychologiques intéressantes. Mais il y a plus. Est-il sûr que, même chez l'adulte, le langage serve toujours à communiquer la pensée ? Sans parler du langage intérieur, un grand nombre de gens du peuple, ou d'intellectuels distraits, ont l'habitude de parler tout seuls, de monologuer à haute voix. Il y a peut-être dans ce phénomène une préparation au langage social : le parleur solitaire s'en prend parfois à des interlocuteurs fictifs, comme l'enfant aux êtres de son jeu. Il y a peut-être aussi dans ce phénomène un choc en retour d'habitudes sociales tel que l'a décrit Baldwin : l'individu répète vis-à-vis de lui-même une manière de faire qu'il a adoptée primitivement vis-à-vis des autres seulement. Il le parlerait, dans ce cas, à lui-même pour se faire travailler, simplement parce qu'il a pris l'habitude de parler aux autres pour agir sur eux. Que l'on adopte l'une ou l'autre explication, la fonction du langage est ici déviée : l'individu qui parle pour lui en éprouve

¹ Avec la collaboration de M^{lle} Guex et M^{lle} Hilda de Meyenburg.

un plaisir et une excitation qui le distraient passablement du besoin de communiquer à d'autres sa pensée. En troisième lieu, si la fonction du langage était uniquement de « communiquer », on s'expliquerait mal le phénomène du verbalisme. Comment les mots, astreints par leur usage à des significations précises, parce que destinées à être comprises, en arriveraient-ils à voiler le vague de la pensée, à créer même l'obscurité en multipliant les entités verbales, bref à empêcher dans bien des cas la pensée d'être communicable ? Sans vouloir renouveler ici les discussions sur les rapports du langage et de la pensée, remarquons seulement que l'existence même de ces discussions prouve la complexité des fonctions du langage, et l'impossibilité de ramener ces fonctions à une fonction unique : celle de communiquer la pensée.

Le problème fonctionnel peut donc se poser à propos de l'adulte normal lui-même. A combien plus forte raison se posera-t-il à propos du malade, du primitif ou de l'enfant. Janet, Freud, Ferenczi, Jones, Spielrein, etc., ont proposé diverses théories concernant le langage chez les primitifs, les malades et les enfants en bas âge, qui sont toutes hautement significatives pour la pensée de l'enfant de six ans et plus, telle que nous allons l'étudier.

M. Janet estime, par exemple, que les premiers mots dérivent de cris qui, chez l'animal et encore chez le primitif, accompagnent l'action : cris de colère et de menace dans la lutte, etc. Dans les premières conduites sociales, le cri dont le chef accompagne, par exemple, l'attaque guerrière, devient le signal de cette attaque. D'où les premiers mots, qui sont des ordres. Le mot est donc d'abord lié à l'action, dont il est un des éléments, puis il suffit seul à déclencher l'action¹. Les psychanalystes sont partis d'idées analogues pour expliquer la magie par le mot. Le mot faisant à l'origine partie de l'action, il suffit à en évoquer toute l'émotion et tout le contenu concret. Par exemple, parmi les mots les plus primitifs sont évidemment les cris d'amour qui servent à introduire à l'acte sexuel : dès lors ces mots, et tous les mots qui font allusion à cet acte, restent chargés d'un pouvoir émotif immédiat. De tels faits expliquent cette tendance très générale de la pensée primitive, à considérer le nom des personnes et des choses et la désignation des événements comme gros des qualités de ces choses et de ces événements. D'où la croyance qu'il est possible d'agir sur ces êtres ou sur ces événements par la seule évocation des mots, le mot étant bien plus qu'une étiquette puisqu'il est une réalité redoutable, qui participe de la chose nommée².

¹ *British Journ. of Psych. (Med. Sect.)*, vol. I, part. 2, 1921. p. 151.

² Voir JONES, E., « A linguistic factor in English Characterology », *Intern. Journ. of Psycho-Anal.*, vol. 1, part. 3. p. 256 (voir citations de Ferenczi et de Freud, p. 257).

M^{lle} Spielrein a tenté de retrouver ces mêmes phénomènes en remontant aussi haut que possible dans l'analyse du langage de l'enfant. Elle a essayé, après Stern, de prouver que les syllabes dont se sert le bébé pour désigner la mère, dans quantité de langues (*mama*) sont formées de labiales qui témoignent d'une simple prolongation de l'acte de la succion. « Mama » serait donc un cri de désir puis un ordre donné à l'être qui seul peut permettre

Comme Meumann et Stern avaient de leur côté montré que les premiers substantifs de la langue de l'enfant sont loin de désigner des concepts, mais expriment des ordres et des désirs, il y a en définitive de fortes présomptions pour que le langage enfantin primitif remplisse des fonctions beaucoup plus complexes qu'il ne semble au premier abord. Même si l'on fait toutes réserves sur le détail de ces théories, il reste, en effet, évident que bien des expressions ayant pour nous un sens simplement conceptuel, ont longtemps chez le jeune enfant un sens non seulement affectif, mais encore quasi magique ou tout au moins lié à des modes d'agir particuliers qu'il convient d'étudier pour eux-mêmes en oubliant nos états d'esprit adultes.

Il peut donc être intéressant de poser le problème fonctionnel à propos d'enfants d'âge plus avancé, et c'est ce que nous voudrions faire ici comme introduction à l'étude de la logique enfantine, la logique et le langage étant évidemment interdépendants. Nous ne trouverons peut-être aucune trace de phénomènes « primitifs ». Tout au moins resterons-nous très loin de l'idée du sens commun que le langage de l'enfant sert à communiquer la pensée.

Il est inutile de dire combien cet essai en demeure aux questions préliminaires. C'est un simple coup de sonde que nous tentons ici. Il est avant tout destiné à créer une technique pouvant s'appliquer à de nouvelles observations et permettre la comparaison des résultats. Cette technique que nous cherchions seule à obtenir nous a permis déjà quelques constatations. Mais comme nous n'avons travaillé que sur deux enfants de six ans, en relevant leurs propos, intégralement il est vrai, mais seulement pendant un mois et seulement pendant certaines heures du jour, nous ne donnons nos conclusions que comme provisoires, quitte à les confirmer dans les chapitres ultérieurs.

I. LES MATÉRIAUX

La technique que nous avons adoptée est la suivante. Deux d'entre nous ont suivi chacune un enfant (un garçon) pendant un mois à peu près, dans la classe du matin à la Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau, en notant minutieusement tout ce que disait l'enfant, avec le contexte. Dans la classe, où nos deux sujets ont été observés, les écoliers dessinent et construisent ce qu'ils veulent, font du modelage, jouent aux jeux de calcul et de lecture, etc. Cette activité a lieu en toute liberté, sans qu'aucune limitation soit apportée au désir de parler ou de jouer en

d'assouvir ce désir. Mais d'autre part le seul cri « mama » apporte déjà en quelque sorte un apaisement : en tant qu'il est une continuation de l'acte de téter il procure une manière de satisfaction hallucinatoire. L'ordre et la satisfaction immédiate sont donc ici presque confondus, et l'on ne peut savoir quand le mot sert d'ordre véritable et quand il joue un rôle quasi magique, tant ces deux moments sont entremêlés.

Voir *Intern. Zeitschrift f. Psychoanal.*, vol. VI, p. 401 (compte rendu d'un rapport présenté au congrès de Psychoanalyse de La Haye).

commun, sans aucune intervention d'adultes, non demandée par l'enfant. Les enfants travaillent individuellement ou en groupes, comme ils l'entendent, les groupes se font et se défont sans que les adultes s'en mêlent, les enfants passent d'une chambre à l'autre (chambre du dessin, du modelage, etc.) à leur gré, sans qu'on leur demande de se livrer à aucun travail suivi tant que le désir de continuité ne naît pas en eux. Bref, il y a dans ces salles un terrain d'observation de premier ordre en ce qui concerne l'étude de la vie sociale et du langage enfantins¹.

Aussi faut-il prévenir une objection qui consisterait à dire que les enfants nous ayant servi de sujets n'ont pas été observés en conditions naturelles. D'une part, ils parlent autant qu'ils le feraient chez eux, dans une salle de jeux et avec leurs amis, puisqu'ils peuvent parler à l'école toute la journée, et qu'ils ne se sentent ni censurés ni conduits en aucune manière. D'autre part, ils ne parlent pas plus en classe qu'ils ne le feraient chez eux ou en d'autres conditions, puisque l'observation montre que jusqu'à un âge donné, variant entre 5 et 7 ½ ans, les enfants préfèrent en général travailler individuellement et solitairement plutôt qu'en groupes, même de deux. D'ailleurs, comme nous avons noté intégralement le contexte des propos de nos deux sujets, surtout quand les interlocuteurs étaient adultes, nous pourrions facilement éliminer dans nos calculs tout ce qui n'est pas langage spontané des enfants, c'est-à-dire tout ce qui a été dit en réponse à des questions posées.

Nos matériaux, une fois réunis, nous les utilisons de la manière suivante. Nous commençons par numéroter toutes les phrases du sujet. En général, l'enfant parle par phrases courtes, entrecoupées de silences prolongés ou de paroles d'autres enfants. Chacune est numérotée à part. En cas de texte un peu plus long, il ne faut pas craindre de compter plusieurs phrases de suite pour un seul numéro, pourvu que l'on mette un numéro par phrase contenant une idée distincte. Dans ces cas, d'ailleurs rares, la division ne va pas sans un peu d'arbitraire, mais cet arbitraire est sans importance quand il s'agit de statistiques portant sur des centaines de phrases.

Le texte une fois débité en phrases dénombrables, nous essayons de classer ces dernières en catégories fonctionnelles élémentaires et c'est cette classification que nous allons maintenant étudier.

§ 1. UN EXEMPLE DES PROPOS OBTENUS. — Donnons tout d'abord un exemple complet des documents que l'on recueille ainsi et considérons-le dans toute sa complexité :

23. Pie (à Ez qui dessine un tramway et sa remorque) : *Mais ils n'ont pas de pavillons les trams qui sont accrochés derrière.* (Pas de réponse.)

¹ Tous nos remerciements aux directrices de la « Maison des Petits », M^{lles} Audemars et Lafendel, qui nous ont permis de travailler en toute liberté dans leurs classes.

24. (Parlant de son tram) : *Ils n'ont pas de wagons accrochés...* (Ne s'adressait à personne. Personne ne répond.)

25. (A Béa) : *C't un tram qui a pas de wagons.* (Pas de réponse.)

26. (A Hei) : *Ce tram a pas de wagons, Hei, tu comprends, tu comprends, il est rouge, tu comprends ...* (Pas de réponse.)

27. (Lev dit à haute voix : « Un monsieur qui est drôle », à une certaine distance et sans s'adresser à Pie ni à personne.) Pie : *Un monsieur qui est drôle !* (Il continue à dessiner son tram.)

28. *Le tram je le laisse blanc.*

29. (Ez qui dessine de son côté dit : « Je le fais jaune. ») *Non, y faut pas le faire tout jaune.*

30. *Je fais l'escalier, regarde.* (Béa répond : « J'peux pas venir cette après-midi, j'ai le cours de rythmique. »)

31. *Qu'est-ce que tu dis?* (Béa répète la même phrase.)

32. *Qu'est-ce que tu dis?* (Béa ne répond pas. Elle a oublié ce qu'elle a dit et pousse Ro.)

33. (A Béa) : *Mais laisse-le.*

34. (Mlle B. demande à Ez s'il veut la suivre) : *Ez, viens, c'est pas fini, (34 bis). Ez a pas fini, mademoiselle.*

35. (Sans s'adresser à personne) : *Je fais des cailloux noirs...*

36. (Id.) : *Jolis... ces cailloux.*

37. (A Ez) : *Mieux que toi, hein?* (Pas de réponse : Ez n'a pas entendu la phrase précédente.)

Nous avons choisi cet exemple chez Pie (6 % ans) parce qu'il est pris pendant l'activité la plus sociale dont cet enfant soit capable : il dessine à la même table que Ez, un ami inséparable, et s'entretient sans cesse avec lui. Il serait donc naturel dans un cas de ce genre que la seule fonction du langage fût de communiquer la pensée. Mais qu'on y regarde de plus près. Il est visible au contraire qu'au point de vue social ces phrases ou ces tronçons de phrases ont des significations extrêmement diverses. Quand Pie dit : « *Ils n'ont pas...* etc. » (24) ou « *Je fais...* etc. » (35) il ne s'adresse à personne. Il pense tout haut devant son propre dessin comme les gens du peuple marmotent en travaillant. Il y a là une première catégorie qu'il convient de distinguer et que nous appellerons dans la suite le *monologue*. Quand Pie dit à Hei ou à Béa : « *C't un tram...*, etc. » (25) ou « *Ce tram...*, etc. » (26) il paraît cette fois vouloir se faire comprendre mais à l'examen on voit d'une part que peu lui importe l'interlocuteur (il passe de Béa à Hei pour dire exactement la même chose) et d'autre part que peu lui importe de vérifier si l'interlocuteur entend ou non. Il se croit écouté, c'est tout ce qu'il lui faut. De même lorsque Béa lui donne une réponse dénuée de tout lien avec ce qu'il vient de dire (30) il est visible qu'il ne cherche ni à se faire mieux comprendre ni à la comprendre. Ils restent tous deux accrochés à leur idée respective et sont satisfaits (30-32). L'interlocuteur est là à titre d'excitant, Pie parle de lui, comme lorsqu'il monologue, mais avec en plus le plaisir de se croire l'objet de l'intérêt des autres. Il y a donc là une nouvelle catégorie, que nous appellerons le *monologue collectif*. Elle est distincte de la précé-

dente, mais distincte aussi du véritable échange de pensée et d'informations. Celui-ci constitue une catégorie à part, que nous appellerons *l'information adaptée*, à laquelle on peut attribuer les phrases 23 et 34 bis. L'enfant s'adresse cette fois à des interlocuteurs différenciés et non plus au premier venu comme précédemment, et il parle pour que les interlocuteurs écoutent et comprennent. À côté de ces échanges de nature constatative ou objective, on peut distinguer des échanges de nature plus impérative ou subjective, consistant en ordres (phr. 33), ou en moqueries et critiques, affirmations de sa propre supériorité, etc. (37). En outre, on peut distinguer les simples répétitions dépourvues de sens (27), les questions et les réponses.

Essayons d'établir les critères de ces différentes catégories.

§ 2. CLASSIFICATION DES FONCTIONS DU LANGAGE ENFANTIN. — Nous pouvons répartir tous les propos de nos deux sujets en deux grands groupes, que l'on peut appeler *égocentrique* et *socialisé*. En prononçant les phrases du premier groupe, l'enfant ne s'occupe pas de savoir à qui il parle ni s'il est écouté. Il parle soit pour lui, soit pour le plaisir d'associer n'importe qui à son action immédiate. Ce langage est *égocentrique*, d'abord parce que l'enfant ne parle que de lui, mais surtout parce qu'il ne cherche pas à se placer au point de vue de l'interlocuteur. L'interlocuteur est le premier venu. L'enfant ne lui demande qu'un intérêt apparent, quoiqu'il ait l'illusion évidemment d'être entendu et compris (sauf peut-être dans le pur monologue et même ce n'est pas sûr). Il n'éprouve pas le besoin d'agir sur l'interlocuteur, de lui apprendre vraiment quelque chose : c'est un peu la conversation de certains salons, où tout le monde parle de soi et où personne n'écoute.

On peut diviser le *langage égocentrique* en trois catégories :

1° La *répétition (écholalie)* : Il ne s'agit ici que de la répétition de syllabes ou de mots. L'enfant les répète pour le plaisir de parler, sans aucun souci de s'adresser à quelqu'un ni même parfois de prononcer des mots qui aient du sens. C'est l'un des derniers restes du gazouillis des bébés, qui n'a évidemment rien encore de socialisé.

2° Le *monologue* : L'enfant parle pour lui, comme s'il pensait tout haut. Il ne s'adresse à personne.

3° Le *monologue à deux ou collectif* : La contradiction interne de cette appellation évoque bien le paradoxe des conversations d'enfants dont nous venons de parler, dans lesquelles chacun associe autrui à son action ou à sa pensée momentanées, mais sans souci d'être entendu ou compris réellement. Le point de vue de l'interlocuteur n'intervient jamais : l'interlocuteur n'est qu'un excitant.

Quant au *langage socialisé*, on peut distinguer :

4° *L'information adaptée* : L'enfant échange ici réellement sa pensée avec d'autres, soit qu'il informe l'interlocuteur de quelque chose qui puisse

intéresser celui-ci et influencer sur sa conduite, soit qu'il y ait échange véritable, discussion ou même collaboration dans la poursuite d'un but commun.

Si l'enfant se place au point de vue de l'interlocuteur, si cet interlocuteur n'est pas interchangeable contre le premier venu, il y a information adaptée; si au contraire l'enfant ne parle que de lui, sans se soucier du point de vue de l'interlocuteur ni même s'assurer que l'interlocuteur écoute et comprend, il y a monologue collectif. Nous précisons ce critérium dans la suite.

5° La *critique* : Ce groupe comprend toutes les remarques sur le travail ou la conduite d'autrui, qui ont le même caractère que l'information adaptée, autrement dit qui sont spécifiques par rapport à un interlocuteur donné. Mais ces remarques sont plus affectives qu'intellectuelles, c'est-à-dire qu'elles affirment la supériorité du moi et dénigrent autrui. On pourrait être tenté, en vertu de ce dernier fait, de classer ce groupe dans les catégories égocentriques, mais « égocentrique » est pris naturellement au sens intellectuel et non au sens moral : or il s'agit bien, dans le présent groupe, de l'action d'un enfant sur un autre, action qui est source de discussions, de disputes ou de rivalités, alors que les propos du monologue collectif ne sont d'aucun effet sur l'interlocuteur. D'autre part la nuance entre la critique et l'information adaptée est souvent subtile. Le contexte seul la donne.

6° Les *ordres*, les *prières* et les *menaces* : Il y a ici nettement action d'un enfant sur un autre.

7° Les *questions* : La plupart des questions d'enfant à enfant appellent une réponse, aussi peut-on les classer dans le langage socialisé, quitte à faire les réserves que nous verrons.

8° Les *réponses* : Ce sont les réponses données aux questions proprement dites (avec point d'interrogation) et aux ordres, et non les réponses données au cours des dialogues (catég. 4) à des propositions qui ne sont pas des questions, mais qui ressortissent à l'« information ».

Telles sont les huit catégories fondamentales que nous distinguerons. On peut reprocher à ce classement, comme à tous les classements, d'être artificiel. Cela va de soi. Ce qui importe, c'est que le classement soit objectif, c'est-à-dire que le premier juge venu, mis au courant de nos critères, répartisse les mêmes phrases d'enfants dans les mêmes catégories, ou à peu de choses près. Or nous croyons que cela est possible. Nous avons été quatre à classer l'ensemble de nos matériaux, y compris ceux sur lesquels portera le chapitre suivant, et nous avons vu nos appréciations personnelles coïncider à 2 ou 3 % près.

Reprenons maintenant une à une ces catégories, puis nous pourrions chercher à dégager les constances des résultats de nos statistiques.

§ 3. LA RÉPÉTITION (ECHOLALIE). — On sait combien, pendant ses premières années, l'enfant aime à répéter les mots qu'il entend, à imiter

les syllabes et les sons, même lorsqu'ils n'ont pas grand sens pour lui. La fonction de cette imitation est d'ailleurs malaisée à définir en une seule formule. Au point de vue du comportement, l'imitation est, suivant Claparède, une adaptation idéomotrice au bénéfice de laquelle l'enfant reproduit, puis simule les gestes et les idées des personnes qui l'entourent. Mais au point de vue de la personnalité et au point de vue social, l'imitation semble bien être, comme le soutiennent Baldwin et Janet, une confusion entre le moi et le non-moi, entre l'activité du corps propre et celle du corps d'autrui ; au stade où l'enfant imite le plus, il joue son imitation avec tout son être, en s'identifiant à l'objet imité. Mais ce jeu, qui paraît une attitude essentiellement sociale, reste en même temps essentiellement égocentrique : les gestes et les conduites imités n'intéressent nullement l'enfant en eux-mêmes, et il n'y a pas un moi qui s'adapte à un autrui, il y a une confusion grâce à laquelle l'enfant ne sait pas qu'il imite, et joue son jeu comme s'il était sa création propre. C'est ainsi que vers 6 à 7 ans encore, lorsqu'on donne une explication à un enfant et qu'on lui demande immédiatement après de la refaire, il s'imagine aussitôt qu'il a trouvé tout seul ce qu'en réalité il répète. Ici l'imitation est parfaitement inconsciente comme nous avons pu l'observer bien des fois.

Cet état d'esprit constitue une frange de l'activité de l'enfant, frange que l'on retrouve à tous les âges, simplement déplacée quant à son contenu mais toujours identique en sa fonction. A l'âge de nos deux enfants plusieurs des propos recueillis participent encore de la répétition pure ou écholalie. Le rôle de cette écholalie est celui d'un simple jeu : l'enfant prend plaisir à répéter des mots en eux-mêmes, pour l'amusement qu'ils lui procurent et sans aucune adaptation à autrui, sans interlocuteurs, Voici quelques exemples typiques :

(Mlle E. apprend à My le mot « celluloïd ».) Lev, tout en travaillant à son dessin, à une autre table : « *Luloïd ... léloïd ...* » etc.

(Devant un aquarium, Pie est en dehors du groupe, et ne réagit pas. On prononce le mot « triton ».) Pie : « *Triton ... triton.* »

Ces pures répétitions, d'ailleurs rares à l'âge de Pie et Lev sont sans intérêt. Il est plus suggestif de les voir surgir en pleine conversation apparente :

Jac dit à Ez : « Regarde, Ez, ton caleçon qui dépasse. » Pie, qui est à un autre endroit de la chambre, répète immédiatement : « *Regarde, mon caleçon puis ma chemise qui dépassent.* »

Il n'y a pas là un mot de vrai : C'est le plaisir de répéter pour répéter qui fait tenir ce propos à Pie, c'est-à-dire le plaisir de se servir des mots entendus non pour s'adapter à la conversation, mais pour jouer avec eux.

On a vu, page 17, l'exemple de Pie, qui entend Lev dire : « Un monsieur qui est drôle » et qui répète ce propos pour s'amuser, bien qu'il soit occupé lui-même à dessiner un tramway (phr. 27). On voit combien peu la répétition détourne Pie de son occupation en cours.

(Ez dit : « Je veux aller sur le train là-haut. ») Pie : « *Je veux aller sur le train là-haut.* »

Inutile de multiplier les exemples. Le processus est toujours le même. Les enfants sont à leurs dessins ou à leurs jeux. Ils parlent tous, par intermittence, sans s'écouter beaucoup. Mais les mots jetés sont saisis au vol comme des balles. Tantôt ils sont répétés tels quels comme les propos de la présente catégorie, tantôt ils déclenchent les monologues à deux dont nous reparlerons tout à l'heure.

Quant à la fréquence de la répétition, elle est, pour Pie et Lev, d'environ 2 % et 1 % respectivement. Si l'on découpe leurs propos en tranches de 100 phrases, on trouve dans chaque centaine une proportion de répétitions de 1 %, 4 %, 0 %, 5 %, 3 %, etc.

§ 4. LE MONOLOGUE. — Nous avons vu combien, pour Janet et pour les psychologues, le mot était primitivement lié à l'action et par conséquent gonflé de sens concret au point que, même détaché d'elle, le fait de le prononcer fut considéré comme la mise en train de cette action elle-même.

Or, indépendamment même de cette question d'origine, il est un fait d'observation courante, c'est que le mot reste, en effet, pour l'enfant, beaucoup plus proche de l'action et du mouvement que pour nous. D'où deux conséquences importantes pour la compréhension du langage enfantin et en particulier pour celle du monologue : 1° L'enfant est obligé de parler en agissant, même lorsqu'il est seul, d'accompagner ses mouvements et ses jeux de cris et de mots. Assurément, il y a des silences, même très curieux, quand les enfants sont réunis pour travailler, comme dans les salles de la Maison des Petits. Mais à côté de ces silences, combien de soliloques chez des enfants isolés dans une chambre, ou chez des enfants qui ne s'adressent à personne au moment où ils parlent ! 2° Si l'enfant parle, même seul, pour accompagner son action, il peut renverser ce rapport et se servir des mots pour produire ce que l'action ne saurait réaliser d'elle-même. D'où la fabulation, qui consiste à créer une réalité par le mot, et le langage magique, qui consiste à agir par le mot et sans autre, sans contact avec les choses ni avec les personnes.

Nous classons ici ces deux variétés dans la même catégorie : le monologue. Il est remarquable que le monologue ait encore une grande importance entre 6 et 7 ans. L'enfant de cet âge monologue même lorsqu'il est dans la société d'autres enfants, comme dans les salles où nous avons travaillé. On peut voir à certains moments une dizaine d'enfants, chacun à sa table ou par groupes de deux ou trois, parler chacun pour soi, sans souci du voisin.

Voici quelques exemples de monologue simple (première variété), où l'enfant accompagne simplement son action de phrases prononcées à haute voix.

Lev s'installe à sa table, sans compagnons : « *Moi, je veux faire ce dessin-là... Moi, je veux faire quelque chose pour dessiner. Faudrait un grand papier pour faire ça.* »

Lev renverse un jeu : « *Et tout se renverse !* »

Lev vient de finir un dessin : « *Maintenant, je vais faire quelque chose d'autre.* »

Lev est un petit bonhomme très préoccupé de soi. Il a besoin d'annoncer incessamment à tout le monde ce qu'il fait. Aussi le monologue, chez lui, peut-il être tenu pour animé de la tendance qui fait le monologue collectif, où chacun parle de soi sans écouter les autres. Néanmoins, quand il est seul, il continue à annoncer ce qu'il veut faire, en se contentant de sa propre personne pour interlocuteur. C'est dans ces circonstances qu'il y a proprement monologue.

Chez Pie, le monologue est plus rare mais plus franc, et il arrive à l'enfant de parler réellement dans le seul but de scander son action, sans nuance de satisfaction de soi-même, Voici un contexte de Pie, où le monologue est d'ailleurs entrecoupé d'autres formes de langage :

53. Pie prend son cahier de chiffres et en tourne les pages : « *1, 2 ... 3, 4, 5, 6, 7... 8 ... 8, 8, 8, 8 et 8 ... 9. Numéro 9, numéro 9, numéro 9* (chantant), *moi je veux le numéro 9.* (C'est le nombre qu'il va représenter par un dessin.)

54. (Regardant Béa qui est devant le boulier mais sans lui parler.) *Maintenant je vais faire le 9, 9, j'fais le 9, j'fais le 9* (il dessine).

55. (M^{lle} L, passe à côté de sa table, sans rien dire.) *Voilà, mademoiselle, 9, 9, 9... numéro 9.*

56. (Il va au boulier pour voir par quelle couleur il va représenter son nombre, pour qu'il corresponde à la colonne 9 du boulier.) *Crayon rose, il faut 9.* (Il chante.)

57. (A Ez qui passe) : *Moi j'fais 9.* — (Ez.) *Qu'est-ce que tu vas faire ? — Des petits ronds.*

58. (Accident de crayon.) *Aïe, Aïe.*

59. *Maintenant j'suis à 9.*

Tout ce soliloque n'a donc d'autre but que d'accompagner l'action en cours. Il y a deux seules diversions, Pie a envie de faire participer à ses projets un interlocuteur (phrases 55 et 57). Mais cela n'interrompt pas pour autant le monologue, qui se poursuit comme si Pie était seul dans la chambre. La parole ne fait ici fonction que d'excitant et nullement de communication. Sans doute Pie ressent-il du plaisir à être dans une atmosphère peuplée mais, s'il était seul, il prononcerait des propos analogues.

Cependant on voit du même coup que cet excitant est dangereux. S'il accélère l'action dans certains cas il risque aussi de la supplanter.

« S'agit-il de franchir la distance qui sépare deux points, l'homme peut marcher réellement avec ses jambes, mais il peut aussi, comme les chanteurs de l'Opéra, rester sur place en criant : « *Marchons, marchons.* ¹ » D'où la seconde variété du monologue enfantin, où la parole ne sert pas tant à accompagner et à accélérer l'action qu'à la remplacer par une illusoire satisfaction. A ce dernier groupe, il faut rattacher les cas de magie enfantine par le mot, mais ceux-ci, pour fréquents qu'ils soient, ne se trouvent que dans la solitude la plus stricte ². Par contre, ce qui est commun, c'est que l'enfant prenne plaisir à un monologue au point d'oublier qu'il agit et de ne plus faire autre chose que de parler. Le moi devient alors un ordre à la réalité, Voici un exemple de monologue pur et de monologue collectif (voir la catégorie suivante), qui aboutit à ces sortes d'ordres aux choses et aux bêtes, que l'enfant arrive à donner par simple entraînement :

« *Allez, elle avance* (une tortue), *elle avance, elle avance, elle avance. Ôte-toi Da, elle avance, elle avance, elle avance... Marche tortue !* »

Un peu plus tard, après avoir regardé l'aquarium en monologuant. — « *Ah comme elle* (une salamandre) *s'étonne de ce grand géant* » (poisson), — il s'écrie : « *Salamandre, faut manger les poissons !* »

Bref, c'est le mécanisme des jeux solitaires au cours desquels, après avoir pensé tout haut son action, l'enfant en vient à commander aux choses et aux êtres, par entraînement verbal autant que par illusion volontaire.

En conclusion, le caractère général des monologues de cette catégorie est l'absence de fonction sociale des mots. La parole ne sert pas, dans de tels cas, à communiquer la pensée, elle sert à accompagner, renforcer ou supplanter l'action. Dira-t-on qu'il y a là une simple déviation de la fonction première du langage et que l'enfant se commande à lui-même et aux choses, ou se parle à lui-même, comme il a appris à commander et à parler aux autres ? Sans doute, sans l'imitation primitive des autres et sans le besoin d'appeler ses parents et d'agir sur eux l'enfant n'apprendrait-il peut-être jamais à parler : en un sens le monologue n'est donc dû qu'à un choc en retour de paroles acquises en fonction d'autrui. Mais il faut se rappeler que, pendant toute sa période d'apprentissage de la langue, l'enfant est perpétuellement victime de confusions entre son point de vue propre et le point de vue des autres. D'une part il ne sait pas qu'il imite. D'autre part il se parle autant à lui qu'aux autres, autant pour le plaisir de gazouiller ou de perpétuer des états passés que pour donner des ordres. On ne peut donc dire que le monologue soit ni antérieur ni postérieur aux formes socialisées du langage : tous deux dérivent de cet état indifférencié où le cri et le mot accompagnent l'acte puis

¹ P. JANET, *loc. cit.*, p. 150.

² Voir *La représentation du monde chez l'enfant*, chap. IV.

tendent à le prolonger, et tous deux réagissent l'un sur l'autre, au début de leur développement.

Mais, de la petite enfance à l'âge adulte, il faut s'attendre à voir disparaître progressivement le monologue, qui est une fonction primitive et enfantine du langage. Il est remarquable à cet égard que chez Pie et Lev cette forme constitue encore respectivement le 5 % et le 15 % environ des paroles totales de ces enfants. C'est beaucoup, étant donné les conditions dans lesquelles ont été faits nos relevés. Quant à la différence de pourcentage entre ces deux sujets, elle correspond bien à une différence de tempérament, Pie étant un esprit plus positif que Lev, plus adapté au réel et par conséquent à la société des autres enfants. Quand il parle, c'est donc habituellement pour se faire entendre. Il est vrai, avons-nous vu, que lorsque Pie parle pour soi, son monologue est alors plus franc que celui de Lev, mais Pie ne présente pas en abondance, comme Lev, ces propos satisfaits par lesquels l'enfant s'annonce sans cesse à lui-même ce qu'il entreprend, et qui témoignent évidemment d'une certaine exubérance d'imagination.

§ 5. LE MONOLOGUE COLLECTIF. — Cette forme est la plus sociale des variétés égocentriques du langage de l'enfant, puisqu'elle ajoute au plaisir de parler, celui de monologuer devant d'autres et d'attirer ou de croire attirer leur intérêt sur sa propre action et sa propre pensée. Mais comme nous l'avons déjà fait remarquer, l'enfant qui parle de cette manière ne réussit pas à se faire écouter des interlocuteurs, parce qu'il ne s'adresse en fait pas à eux. Il ne s'adresse à personne. Il parle tout haut pour soi, devant les autres. On retrouve cette manière de faire chez certains ou certaines adultes restés puérils (certains hystériques si l'on appelle hystérie la survie du caractère enfantin) qui ont l'habitude de réfléchir tout haut, comme s'ils se parlaient à eux-mêmes, mais dans l'idée qu'on les écoute. Que l'on supprime le léger cabotinage de cette attitude et l'on a l'équivalent du monologue collectif des enfants normaux.

Pour se rendre compte d'emblée du peu d'efficacité sociale de cette forme de langage, c'est-à-dire du peu d'impression qu'elle fait sur l'interlocuteur, qu'on relise nos exemples du § 1 : Pie exprime deux fois la même phrase (25 et 26) 1) à deux interlocuteurs qui n'écoutent ni ne répondent, et il ne s'en étonne pas. A son tour, il demande deux fois à Béa : « Qu'est-ce que tu dis ? » (31 et 32) mais sans l'écouter : il poursuit son idée et son dessin en ne parlant que de lui.

Voici encore quelques exemples, qui montrent bien combien l'enfant se préoccupe peu de s'adresser à quelqu'un de spécifique et même de se faire entendre de l'interlocuteur :

M^{lle} L. dit à un groupe d'enfants que les hiboux ne voient pas pendant le jour.
Lev : « *Moi j'sais bien qu'il peut pas.* »

Lev (à une table où l'on travaille en groupe) : « *J'ai déjà fait « lune » alors il faudrait le changer.* »

Lev ramasse des graines d'érable : « *Moi j'ai un joli tas de pince-nez.* »

Lev : « *Moi j'ai un fusil pour le tuer. Moi je suis le capitaine, à cheval.* » « *Moi j'ai un cheval et j'ai aussi un fusil.* »

Le début de la plupart de ces phrases est significatif : « *Moi je.* » Tout le monde est censé écouter. C'est ce qui distingue les propos du monologue pur. Mais, par leur contenu, ils sont l'exact équivalent de ce monologue : l'enfant ne fait aussi que penser à haute voix son action, sans ambition d'apprendre quelque chose à personne.

Nous retrouverons au chapitre suivant des exemples de monologue collectif, non plus isolés ou choisis dans le langage de deux enfants seulement, mais pris sur le vif des conversations globales. Inutile, par conséquent, d'insister davantage ici sur cette catégorie de propos.

Quant aux proportions du monologue collectif par rapport à l'ensemble du langage, elles sont respectivement de 23 % et de 30 % environ chez Lev et chez Pie. Mais l'on a vu que chez Lev le pur monologue est plus difficile à distinguer du monologue collectif que chez Pie. Les deux monologues réunis constituent le 38 % du langage total de Lev et le 35 % de celui de Pie.

§ 6. L'INFORMATION ADAPTÉE. — Le critérium de l'information adaptée, par rapport à la pseudo-information que constitue le monologue collectif, est sa réussite : l'enfant parvient à se faire écouter de son interlocuteur et à agir sur lui, c'est-à-dire à lui apprendre quelque chose. L'enfant parle donc cette fois au point de vue de l'interlocuteur. La fonction du langage n'est plus pour celui qui parle de s'exciter à sa propre action, elle est bien de communiquer la pensée. Mais ce sont là des critères difficilement appréciables : nous allons essayer d'en trouver de plus précis.

D'autre part, c'est l'information adaptée qui donne naissance aux dialogues. Les dialogues d'enfants mériteraient une étude spéciale très fouillée, car c'est probablement aux habitudes de la discussion, comme l'ont souligné M. Baldwin et M. Janet, qu'est due la prise de conscience des règles logiques et la forme des raisonnements déductifs. Aussi essayerons-nous, dans le prochain chapitre, d'esquisser dans les très grandes lignes les stades par lesquels passe la conversation entre enfants. Contentons-nous, pour le moment, de caractériser l'information adaptée (située ou non dans un dialogue) par rapport à l'ensemble des propos de nos deux sujets et de constater le petit rôle que joue cette forme de langage relativement aux formes égocentriques et aux formes socialisées non constatives (ordres, menaces, critiques, etc.).

Le premier aspect sous lequel se présente l'échange adapté de pensée est la simple information. Voici quelques exemples nets :

Lev aide Géo à faire un loto : « *Ça va ici, je crois.* » Géo montre un carton

en doublet. Lev : « *Si on perd un, alors il reste un.* » Puis : « *Tu en as trois des mêmes* » ou : « *Vous voyez comment il faut faire.* »

M^{lle} L. appelle Ar « Roger », Pie : « *Il s'appelle pas Roger.* »

Il est évident que de tels propos sont très différents du monologue à deux. Ici l'enfant a bien pour dessein d'apprendre quelque chose à l'interlocuteur. C'est au point de vue de ce dernier que parle le sujet, et non plus au sien propre. Dès lors, l'enfant tient à être compris et insiste, s'il n'arrive pas à son but, tandis que dans le monologue collectif peu importe où va la parole lancée.

Naturellement, dans l'information adaptée, l'enfant peut parler de lui-même aussi bien que de toute chose. Il suffit que ses propos soient « adaptés », comme dans les deux exemples que voici :

Ez et Pie : « J'en aurai un (abonnement de tramway) demain. — *Moi je l'aurai déjà cet après-midi.* »

Ez et Pie construisent ensemble une église avec des blocs : « *On peut faire avec les parallèles, aussi ça. C'est moi qui veux mettre les parallèles.* »

Nous pouvons maintenant préciser les critères qui permettent de distinguer le monologue collectif de l'information adaptée. Toutes les fois que l'enfant parle de lui, il y a monologue collectif, sauf dans les cas où l'enfant parle de lui au cours d'une collaboration avec l'interlocuteur (comme dans l'exemple précédent de la construction d'une église) et sauf dans les cas de dialogue. Il y a dialogue, admettrons-nous, quand l'interlocuteur répond à une proposition, en parlant de l'objet dont il est question dans cette proposition (comme dans l'exemple précédent de l'abonnement de tramway), sans sauter du coq à l'âne comme dans le monologue collectif¹.

En résumé dès qu'un enfant informe l'interlocuteur d'autre chose que de soi, ou dès que, en parlant de soi, il suscite une collaboration ou simplement un dialogue, il y a information adaptée ; tant que l'enfant parle de lui sans collaborer avec l'interlocuteur ni susciter de dialogue, il y a monologue collectif.

Ces définitions, et l'échec du monologue collectif à associer les autres à l'action de celui qui parle, rendent d'autant plus remarquable ce fait que chez Pie et chez Lev l'information adaptée comprend un nombre de propos deux fois plus petit que celui des monologues collectifs. Nous verrons tout à l'heure les proportions exactes. Cherchons auparavant de quoi s'informent nos deux sujets et comment ils discutent dans les rares cas où l'on peut parler de discussions d'enfants.

Quant au premier de ces points, il convient de remarquer l'absence de toute explication proprement dite entre enfants, si l'on entend par explication l'explication causale, celle qui répond à la question « pour-

¹ Pour ces coq-à-l'âne voir p. 17, phrase 30.

quoi » dans le sens de « pour quelle cause », ou « pour quelle raison ». Toutes les informations observées, qui pourraient se rapprocher de l'explication, sont statiques, c'est-à-dire descriptives et étrangères au souci d'exposer la cause des phénomènes.

Voici des exemples de ces informations simplement statiques ou descriptives :

Lev et Pie : « *Ça c'est 420.* » « *Il est pas 10 heures,* » « *C'est pas comme ça, un toit* » (en parlant d'un dessin). « *C'est un village, un grand village* », etc.

Même lorsqu'ils parlent entre eux de phénomènes naturels, leurs informations réciproques ne touchent pas à la causalité :

Lev : *Ça roule le tonnerre, — Mais non ça roule pas, — C'est de l'eau. — Mais non ça roule pas, — Le tonnerre qu'est-ce que c'est ? — Le tonnerre, c'est... (il ne finit pas).*

Cette absence d'explications causales est remarquable, en particulier lorsqu'il s'agit de machines, automobiles, bicyclettes, etc., dont les sujets parlent parfois entre eux, mais toujours à ce point de vue statique :

Lev : « *C'est le même rail. Drôle de voiture, une voiture auto. — Une bicyclette pour deux messieurs.* »

Or chacun de ces enfants, pris isolément, est capable d'expliquer le mécanisme d'une bicyclette, Pie imparfaitement, mais Lev fort bien. Chacun a un grand nombre d'idées mécaniques, mais entre eux ils n'en parlent pas. Les relations causales restent inexprimées et pensées individuellement, probablement parce que la pensée enfantine se les représente par images plus que par mots. Le substratum statique seul est exprimé.

Ce caractère est très frappant lorsqu'il s'agit de la collaboration des enfants dans un jeu commun :

Voici, par exemple, Pie et Ez occupés à dessiner ensemble une maison. Pie : « *Là il faut un petit boulon pour la lumière, il faut un petit bouton pour la lumière ...* » « *Puis j'ai fait l'étricité.* » *Il y a deux l'étricités, regarde. Y aura deux l'étricité. Là c'est tout des carrés d'étricité.* »

Nous verrons dans la suite quelques confirmations de cette hypothèse suivant laquelle le « pourquoi » causal ne fait guère l'objet des conversations d'enfants. Nous verrons en particulier au chapitre IV que les explications provoquées d'enfant à enfant de 6 à 8 ans sont mal comprises en ce qui concerne les relations de causalité. Les questions de causalité sont donc réservées aux conversations d'enfants à adultes ou de cadets à aînés. Autant dire que chez chaque enfant une bonne part d'entre elles restent dans le domaine de la réflexion intime et informulable.

Voici, parmi les réflexions d'enfant à enfant que nous avons observées chez Lev et chez Pie, celles qui se rapprochent le plus de l'explication causale. On voit qu'elles restent presque uniquement descriptives :

Lev : « *Il faudrait un peu de l'eau. Elle est bien dure la peinture verte, elle est bien dure* » ... « *En carton, tu sais pas? Tu sais le faire, mais c'est un peu dur pour toi, pour tout le monde.* »

Quant au caractère des discussions entre enfants, il est bien remarquable qu'elles présentent un phénomène exactement équivalent : de même que nos deux sujets ne communiquent pas leurs réflexions concernant la cause et la raison des phénomènes, de même ils ne motivent pas leurs affirmations dans la discussion, par des « parce que » logiques ou des « puisque ». La discussion, chez eux, sauf deux seules exceptions, consiste en un simple choc d'affirmations, sans justification logique. Elle appartient au type que nous nommerons « discussion primitive » dans notre essai sur les stades de la conversation entre enfants au chapitre suivant, et que nous caractériserons précisément par cette absence de motivation.

L'exemple donné à l'instant (page 27 : La discussion entre Lev et un enfant de même âge à propos du tonnerre) en fait foi très clairement, Voici trois autres exemples, les deux premiers nets, le troisième intermédiaire :

Ez à Pie : « Tu te marieras avec moi, — Pie : *Moi, je me marie pas avec toi.* — Si, tu te maries avec moi. — *Non.* — Si..., etc. »

« Regarde comme ce sera joli mon 6, — Lev : *Oui, c'est un 6, mais pour de vrai c'est un 9.* — *Non, c'est un 6. Zéro.* — *Tu dis zéro, et puis c'est pas vrai, c'est un 9, c'est vrai.* — *Non.* — *Oui.* — C'était déjà fait avant. — *Eh ! non, menteur. Il est fou.* »

Lev regarde ce que fait Hei : « *Deux lunes.* — *Non, deux soleils.* — *Les soleils ils sont pas comme ça, avec une bouche. Ils sont comme ça les soleils en haut.* — *Ils sont ronds,* — *Ils sont tout ronds, mais ils ont pas des yeux, une bouche.* — *Mais si, ils voient.* — *Mais non, c'est le Bon Dieu seulement qui voit.* »

Les deux premières de ces discussions sont de simples chocs d'affirmations contraires, sans concessions réciproques ni motivations. La dernière est plus complexe. Assurément, quand Lev dit : « *C'est le Bon Dieu seulement...* » ou « *Ils sont comme ça...* » il y a bien un début de justification dans ses propos, quelque chose de plus qu'une simple affirmation. Mais il n'y a aucune justification explicite, aucun essai de démonstration. Hei affirme et Lev nie. Hei ne cherche pas à donner les raisons pour lesquelles il croit que le soleil a des yeux, ne dit pas qu'il a vu des images qui l'ont conduit à cette idée, etc. Lev de son côté n'entre pas dans le point de vue de Hei et ne défend pas le sien par une raison explicitement donnée. En gros, il y a donc encore simple choc, assez

différent des deux petites discussions suivantes, dont une d'ailleurs est une discussion d'enfant et d'adulte.

Voici, en effet, les seuls exemples recueillis où l'enfant cherche à démontrer son affirmation. Il convient de les noter soigneusement, étant donné la rareté du fait avant 7 ans ou 8 ans.

Lev s'adresse à Mlle G. : « *Tu as mangé de la peinture,* — *Mais non, laquelle ?* — *De la peinture blanche,* — *Non.* — *Mais oui, puisqu'il y en a sur ta bouche.* »

On remarque l'emploi correct de « puisque », à 6 ans ½. Dans les trois listes de vocabulaire complet données par M^{lle} Descœudres¹, le « puisque » est employé par l'enfant de 7 ans, et pas encore par celui de 5 ans.

Voici l'autre cas, également de Lev :

« *Ça c'est 420.* — *Mais c'est pas le numéro de la maison.* — *Pourquoi ?* — *Le numéro de la maison il est sur le portail.* »

On remarque ici l'emploi de « pourquoi » dans le sens de « pour quelle raison » (voir chap. VI). On voit donc combien ces deux discussions sont supérieures aux précédentes.

De tous ces faits, nous pouvons donc conclure :

1° L'information adaptée constitue avec la plupart des questions et des réponses, que nous verrons plus loin, les seules catégories du langage de l'enfant qui aient pour fonction de communiquer la pensée intellectuelle, cela par opposition aux fonctions diverses des catégories égocentriques.

2° La fréquence de l'information adaptée est de seulement 13 % chez Lev et 14 % chez Pie, ce qui est remarquable et montre combien peu sociale est la recherche intellectuelle de l'enfant. Ces chiffres sont d'autant plus frappants que le monologue collectif constitue le 23 % et le 30 % du langage total de ces mêmes sujets.

3° En outre, ces informations d'enfant à enfant sont statiques en ce sens qu'elles n'ont pas trait aux rapports de causalité, même lorsqu'il s'agit du matériel dont se servent les enfants dans leur travail et des nombreux objets naturels ou techniques qu'ils se plaisent à dessiner, à reproduire dans leurs constructions, etc. (animaux, astres, autos, bicyclettes, etc.).

4° Les discussions entre enfants sont, à part deux exceptions seulement, d'un type inférieur en ce qu'elles constituent simplement des chocs d'affirmations contraires, sans démonstrations explicites.

§ 7. LA CRITIQUE ET LA MOQUERIE. — Le langage socialisé de l'enfant, dans ce qu'il a de non intellectuel et abstraction faite des questions et

¹ A. DESCŒUDRES, *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*, Coll. Actualité péd.

des réponses, peut se répartir en deux catégories bien simples à distinguer : les ordres, d'une part, et les critiques et moqueries d'autre part. Ces catégories n'ont rien de très particulier chez l'enfant. Leur pourcentage seul est intéressant.

Voici quelques exemples de critiques, moqueries, *Schadenfreude*, etc., qu'au premier abord on serait tenté de classer dans l'information et le dialogue, mais qu'il est peut-être utile de mettre à part, car ils n'ont pas pour fonction de communiquer la pensée mais de satisfaire des instincts non intellectuels, comme la combativité, l'amour-propre, l'émulation, etc. :

Lev : « *Toi tu mets pas au milieu* » (l'assiette sur une table). « *Pas juste.* » « *Euh ! ça va pas.* » « *Ils sont pas à eux, cette maison, c'est nous qui l'a faite.* » « *C'est pas comme ça un hibou. Regardez ce qu'il fait Pie !* » « *Moi j'sais bien qu'il peut pas !* » « *Il est bien plus joli le nôtre.* » « *J'ai un crayon beaucoup plus grand que toi.* » « *Moi je suis quand même le plus fort* », etc.

Tous ces propos ont, en effet, ceci de commun avec l'information adaptée qu'ils s'adressent bien à un interlocuteur spécifique et qu'ils agissent sur lui, le piquent d'émulation, provoquent des répliques et même des disputes. C'est ce fait qui nous contraint de mettre dans le langage socialisé tels de ces propos (les derniers), commençant par « moi je » et ressemblant à du monologue collectif. D'autre part, ce qui distingue ces phrases de la véritable information, c'est que, même les critiques en apparence objectives contiennent chez l'enfant des jugements de valeur qui restent très subjectifs. Ce ne sont pas des constatations, il y a en elles de la combativité, du désir d'affirmer sa supériorité propre, de la moquerie, etc. Il y a donc bien là une catégorie à part qui a sa raison d'être.

Les proportions de ce groupe sont d'ailleurs faibles : 3 % chez Lev et 7 % chez Pie. Il s'agit là peut-être de types individuels et, si cette catégorie est trop faiblement représentée dans les matériaux ultérieurs, peut-être faudra-t-il la fondre avec la précédente.

§ 8. LES ORDRES, LES PRIÈRES, LES MENACES. — Pourquoi la proportion de l'information adaptée est-elle si faible par rapport aux formes égocentriques du langage et en particulier par rapport au monologue collectif ? La raison en est simple. Ce n'est pas de prime abord pour penser en commun et pour échanger ses réflexions que l'enfant communique avec ses semblables. C'est pour jouer. Dès lors la part d'échange intellectuel sera réduite au strict nécessaire. Le reste du langage servira à l'action et consistera en ordres, etc.

Il convient donc de faire une catégorie à part pour les ordres et les menaces, comme nous venons d'en faire une pour les critiques. Les propos de la présente catégorie sont d'ailleurs bien faciles à reconnaître :

Lev (devant un magasin) : « *Pas venir ici, pas sans payer. Je dirai à Gé !* (si tu viens). » « *Viens ici monsieur Passeport.* » « *Donne-moi le bleu.* » « *Tu vas faire un drapeau.* » « *Viens Ro, tiens... Tu seras le wagon* » etc.

Pie : « *Ez, viens voir la salamandre.* » « *Otez-vous, j'pourrai pas voir* » etc. A propos d'un toit : « *Non, ôte-le, ôte-le, parce que je veux mettre le mien* », etc.

Inutile d'insister. Le seul point délicat dans le classement est la distinction des prières, qui se relie aux ordres par tous les intermédiaires, et des questions qui contiennent une demande implicite. Nous conviendrons d'appeler « prières » et de ranger dans la présente catégorie toutes les demandes qui ne sont pas exprimées sous forme interrogative, et de réserver pour la catégorie suivante toutes les demandes interrogatives. Voici des exemples de prières :

Lev : « *S'il vous plaît, la peinture jaune.* » « *Je voudrais un peu d'eau* », etc.

Pie : « *La gomme, mademoiselle, j'aimerais la gomme !* »

Nous classerons au contraire dans les demandes des propos tels que : « *Ez, tu veux m'aider ?* » « *Est-ce que je peux la voir ?* » etc. Cette distinction est assurément artificielle. Mais entre la demande interrogative et la question portant sur les actions immédiates, il y a tous les intermédiaires. Or il convient évidemment de distinguer les questions et les ordres. Il faut donc affronter sans honte l'artifice des classements : pourvu que l'on s'entende sur les conventions et que l'on ne prenne pas à la lettre les statistiques, peu importe le reste. D'ailleurs ce qui nous sera le plus utile par la suite ne sera justement pas la proportion réciproque des ordres et des questions, mais celle de l'ensemble du langage socialisé et de l'ensemble du langage égocentrique. Sur ces distinctions fondamentales il est facile de faire l'accord.

Le pour-cent de la présente catégorie est de 10 % chez Lev et de 15 % chez Pie. Le dialogue et l'information étaient chez ces mêmes sujets de 12 % et de 14 %.

§ 9. LES QUESTIONS ET LES RÉPONSES. — Un problème préliminaire se pose à propos de ces deux catégories, dont nous traiterons simultanément : appartiennent-elles toutes deux au langage socialisé ? Pour ce qui est des réponses cela ne fait pas de doute. Nous appelons, en effet, « réponse » le propos adapté tenu par l'interlocuteur après qu'il a entendu et compris une question. Par exemple :

« *Ça, c'est quelle couleur ?* — (Lev) *Jaune brun.* » « *Qu'est-ce que tu fais, Lev ?* — *Le bateau* », etc.

Nous réunissons aux réponses les refus et acceptations, qui sont des

réponses données non plus aux questions de nature constatative, mais aux ordres et aux prières :

« Tu me redonneras ? (le billet), — *Non, moi j'ai pas besoin. Je suis dans le bateau.* » (Lev.)

Ces deux groupes qui constituent donc les réponses, font évidemment partie du langage socialisé. Si nous en faisons une catégorie à part, au lieu de les réunir à l'information adaptée, c'est tout d'abord parce que les réponses ne font pas partie du langage spontané de l'enfant : il suffirait que ses voisins l'interrompent tout le temps ou que les adultes le questionnent, pour qu'un enfant ait un pour-cent de langage socialisé beaucoup-plus élevé. Aussi, dans les calculs qui suivront au prochain paragraphe, éliminerons-nous les réponses. Tous les propos d'enfants, provoqués par des adultes, seront de ce fait écartés. Les réponses constituent d'ailleurs seulement le 18 % du langage de Lev et le 14 % de celui de Pie.

Quant au contenu psychologique des réponses d'enfant à enfant, il est d'un vif intérêt et suffirait à lui seul à faire de la réponse une catégorie distincte de l'information. Il est étroitement lié, en effet, au contenu de la question, comme cela est naturel; aussi allons-nous traiter de ces deux problèmes simultanément.

Les questions que les enfants se posent entre eux appartiennent-elles, de leur côté, au langage socialisé ? Chose curieuse, on peut se le demander. En effet, nombre de propos d'enfants sont tenus sous forme interrogative sans être du tout des questions posées à l'interlocuteur. La preuve en est que l'enfant n'écoute pas la réponse et surtout ne l'attend pas : il se la donne lui-même. Ce fait est très fréquent entre 3 et 5 ans. A l'âge de nos sujets il est plus rare. Quand il s'est produit, nous avons classé ces pseudo-questions dans le monologue ou dans l'information, (Exemple : « *Mademoiselle, un demi, c'est juste ? Oui, regardez.* » Lev.) Nous ne parlerons donc ici que des questions proprement dites.

Les questions constituent le 17 % du langage de Lev et le 13 % de celui de Pie. On voit que l'importance en est égale et même supérieure à celle de l'information. Or, la question étant une recherche spontanée d'information, nous allons pouvoir contrôler de près nos affirmations concernant cette dernière catégorie. Deux caractères nous ont, en effet, frappés : l'absence d'échange intellectuel, entre enfants, concernant la causalité, et l'absence de démonstrations et de justifications logiques dans les discussions. Si nous en concluons d'emblée que les enfants gardent ces deux préoccupations pour eux-mêmes et ne les socialisent pas, on peut nous répondre que ces préoccupations n'existent peut-être simplement pas chez eux. Ils seraient bien empêchés dans ce cas de les socialiser ! Cela est vrai en partie, pour ce qui est de la démonstration logique. Pour ce qui est de l'explication causale, par contre (et nous

entendons par là non seulement celle qui fait appel à la causalité mécanique, explication qui intervient, en effet, après 7 à 8 ans seulement — voir chap. VI, § 3 — mais encore celles qui font appel à la causalité finale, ou surtout à la « précausalité », comme nous l'appellerons, c'est-à-dire celle des « pourquoi » enfantins entre 3 et 7 à 8 ans), il convient de faire deux remarques. D'une part, les enfants de la Maison des Petits s'occupent dans leurs dessins et leurs constructions libres, d'animaux, d'objets physiques (astres, ciel, pluie, etc.), de machines et d'objets fabriqués (trains, automobiles, bateaux, maisons, bicyclettes, etc.) : à ce propos ils pourraient donc se poser des questions d'origine et de cause. D'autre part, dans les questions libres d'enfants à adultes les « pourquoi » jouent avant 7 ans un rôle considérable (voir p. 195, nous avons relevé 91, 53 et 41 « pourquoi » sur trois groupes de 250 questions spontanées). Or sur ces « pourquoi » il y a bon nombre de « pourquoi d'explication » signifiant « pour quelle cause » ou « pour quel motif ». L'explication, chez l'enfant de 6 à 7 ans que nous étudierons au chapitre VI, constitue en moyenne le 18 % des objets sur lesquels portent les questions. Si les questions d'explications se rencontrent peu dans les questions de nos deux sujets présents, il y a donc de fortes présomptions pour que notre interprétation des informations et dialogues d'enfant à enfant soit exacte : l'échange intellectuel entre enfants reste statique, ou descriptif, c'est-à-dire qu'il concerne peu la causalité et celle-ci reste objet de conversations entre enfants et adultes et de la réflexion solitaire de l'enfant.

Or il semble qu'il en soit bien ainsi. Sur 173 questions de Pie il y a 3 « pourquoi » seulement. Sur 224 questions de Lev il y a 10 « pourquoi ». Sur ces « pourquoi » deux seulement, chez Lev, et aucun chez Pie sont des « pourquoi d'explication »¹ :

« *Pourquoi il s'est tourné ?* » (un hibou empaillé que Lev tient pour un peu vivant) et « *Pourquoi il se tourne un peu ?* » (le même).

Les autres sont des pourquoi concernant l'explication non causale mais psychologique, les « intentions » comme nous dirons², ce qui est tout autre chose :

« *Pourquoi il m'a dit : Bonjour Lev ?* » « *Pourquoi Rey il pleurait ?* » « *Pourquoi il est parti ?* » etc.

En outre, un seul cas de « pourquoi logique » chez Lev, celui que nous avons vu dans la discussion de la page 28. On voit combien sont rares les « pourquoi » entre enfants et combien peu ils touchent à la causalité.

Sur 224 questions de Lev et 173 de Pie, il y a donc deux questions

¹ Pour la définition de ce terme, voir chap. VI.

² Id.

d'explication, toutes deux de Lev. Les autres questions se répartissent comme suit. Il y a tout d'abord 141 questions chez Lev et 78 chez Pie qui concernent l'activité des enfants comme telle, les « actions et intentions ¹ » :

Lev : « *Et mes ciseaux, tu les vois ?* » « *Au jeu d'Indiens, on joue ?* » « *Mais je travaille, et toi ?* » « *Mais je t'ai pas fait mal, hein ?* » « *Tu le connais, ce monsieur ?* » « *Comment je peindrai toute la maison ?* » « *Ça comment ça se met alors ?* » (une boule dans le boulier). (Lev.)

Pie : « *Béa, tu viens cette après-midi ?* » « *Tu as fini, toi ?* », etc.

Cette différence énorme entre le nombre des questions portant sur l'activité des enfants comme telle et celui des questions portant sur l'explication causale est très remarquable : elle montre combien le travail intellectuel de l'enfant de six ans reste encore individuel et combien restreint, par conséquent, est l'échange de pensée entre enfants.

Une autre catégorie de questions, formée de 27 questions chez Lev et de 41 chez Pie, concerne les faits et événements, le temps et le lieu (questions de « réalité » du chap. VI) :

Faits : « *Il est fermé ton tambour ?* » « *Il y a aussi des papiers ?* » « *Là dedans, il y a des escargots ?* » (Pie.)

Lieu : « *Ez, où est le bleu ?* » « *Où est-ce qu'elle est ?* » (la tortue), Temps : « *Mademoiselle, c'est tard ?* » « *Tu as quel âge ?* » (Pie.)

Comme on le voit, ces questions ne touchent pas à la causalité et restent statiques. Les questions de lieu prédominent dans cette catégorie : 29 chez Pie et 13 chez Lev.

Une autre catégorie abondante (51 chez Pie, 48 chez Lev) consiste en questions purement statiques, les questions de nom, de classification et d'évaluation :

Nom : « *Par derrière* » *qu'est-ce que ça veut dire ?*. « *Comment ça s'appelle ?* (un cuisinier). (Lev.)

Classification : « *Qu'est-ce que c'est que ça ?* » « *C'est jaune ça ?* » (Lev.)

Evaluation : « *C'est joli ?* » (Lev, Pie.)

En outre, quelques questions sur le nombre (5 chez Lev, 1 chez Pie) :

« *C'est pas assez tout ça pour 2 fr. 50 ?* » « *Et pour 11 combien ?* » (Lev.)

Il faut enfin mentionner deux questions chez Pie, et une chez Lev, concernant les règles (écriture, etc.) :

« *C'est de ce côté qu'on place, n'est-ce pas ?* » (le chiffre 3), (Lev.)

En résumé, voir le tableau complet des questions de Lev et de Pie, page 35, y compris les « pourquoi ».

¹ Voir chapitre VI.

	Lev	Pie
Questions d'explication causale	2	0
	2	0
Questions de réalité	Faits et événement	8
	Temps	4
	Lieu	29
	27	41
Actions et intentions	141	78
Règles	1	2
Questions de classification	Nom	0
	Classification et évaluation	51
	48	51
Nombre	5	1
Total	224	173

Nous n'insistons pas ici sur les critères de ces différentes catégories ni sur leur intérêt fonctionnel : ces problèmes font l'objet d'un chapitre ultérieur : « les questions d'un enfant » (chap. VI). Qu'il nous suffise de conclure, d'après ce tableau, que les questions d'enfant à enfant (les questions d'enfant à adulte ne jouent qu'un rôle négligeable dans cet ensemble) portent avant tout sur l'activité psychologique elle-même (actions et intentions). Sinon, lorsqu'il s'agit des choses, et non plus des personnes, elles portent sur l'aspect statique de la réalité (classification, lieu, etc.) et non sur les relations causales. La différence est donc assez sensible avec les résultats donnés par Del (chap. VI : questions posées par un enfant à un adulte). Il est vrai qu'avant de tirer de là des conclusions sur la différence entre les questions d'enfant à enfant et les questions d'enfant à adulte, il conviendrait de résoudre un gros problème préliminaire : jusqu'à quel point Lev et Pie, en dehors de l'école, posent-ils aux adultes des questions analogues à celles de Del (« pourquoi » d'explication, etc.) ? A première vue Del, bien qu'il ait été étudié également pendant des heures de travail, paraît beaucoup plus proche de ce qu'on sait de l'enfant questionneur de 6 ans, en général. Mais il se pourrait que Pie et Lev soient d'un type spécial, moins explicateur et plus statique ? Il convient donc de multiplier les recherches analogues à celles du présent chapitre et du chapitre VI.

II. LES CONCLUSIONS

Les quelques catégories du langage de nos deux enfants étant ainsi définies, autant que faire se peut, il convient maintenant de chercher s'il ne serait pas possible de dégager de nos matériaux quelques constances numériques. Nous attirons d'emblée l'attention sur ce que les chiffres ont d'artificiel dans ces sortes de dépouillements. Le nombre des propos difficiles à classer pèse, en effet, lourdement sur les statistiques. On pourra juger d'ailleurs du degré d'objectivité de nos classements en parcourant la liste des 50 premiers propos de Lev, que nous donnons comme exemple pour ceux qui voudraient employer notre technique¹. Mais peu importent ces difficultés. Si, parmi les résultats obtenus, il en est de nettement plus constants que d'autres, il nous sera permis de leur accorder quelque valeur objective.

§ 10. LA MESURE DE L'ÉGOCENTRISME. — Il est en particulier une des valeurs obtenues, et la plus intéressante précisément pour l'étude de la logique de l'enfant, qui semble offrir quelques garanties : c'est la proportion du langage égocentrique par rapport à l'ensemble du langage spontané de l'enfant. Le langage égocentrique c'est, avons-nous vu, le groupe constitué par les trois premières des catégories précédentes : la *répétition*, le *monologue* et le *monologue collectif*. Toutes trois ont ce caractère commun de consister en propos qui ne s'adressent à personne, ou à personne en particulier, et qui n'éveillent aucune réaction adaptée de la part des interlocuteurs occasionnels. Le langage spontané, c'est l'ensemble des sept premières catégories, c'est-à-dire de toutes sauf les réponses ; c'est donc l'ensemble des propos moins ceux qui ont été tenus en réponse à une *question* d'adulte ou d'enfant. Nous avons éliminé, en effet, cette rubrique en tant que dépendant trop du hasard : il suffit que l'enfant ait croisé beaucoup d'adultes ou tel camarade bavard pour changer notablement le pour-cent des réponses. Pour ce qui est des réponses données non à des questions précises (portant le point interrogatif) ou à des ordres précis mais au cours des dialogues, c'est-à-dire pour ce qui est des propositions répondant à d'autres propositions, elles sont comprises naturellement dans la rubrique *information et dialogue*, aussi la suppression des réponses dans la statistique suivante n'a-t-elle rien d'artificiel : le langage d'un enfant, moins les réponses, constitue un tout complet, où toutes les démarches de l'intelligence verbale sont représentées.

Cette proportion du langage égocentrique par rapport à l'ensemble du langage spontané s'est trouvée de :

$$\frac{L. \text{ég.}}{L. \text{sp.}} = 0,47 \text{ pour Lev,} \quad \frac{L. \text{ég.}}{L. \text{sp.}} = 0,43 \text{ pour Pie.}$$

¹ Voir l'Appendice.

(Le langage égocentrique par rapport à tout le langage, y compris les réponses, est de 39 % chez Lev et 37 % chez Pie.) La parenté des résultats de Lev et de ceux de Pie est déjà d'un heureux indice, surtout étant donné que la différence trouvée correspond bien à une différence de tempérament (Lev est certainement plus égocentrique que Pie). Mais la valeur du résultat trouve encore une autre garantie.

En effet, si l'on répartit en tranches de 100 phrases les 1400 propos qu'a tenus Lev, pendant le mois durant lequel on a étudié son langage, et que l'on cherche pour chacune de ces tranches la proportion $\frac{L. \text{ég.}}{L. \text{sp.}}$ on

trouve des nombres variant entre 0,40 et 0,57 seulement, ce qui constitue un petit écart maximum. Bien plus, la *variation moyenne*, c'est-à-dire la moyenne des écarts entre chaque valeur et la moyenne arithmétique de ces valeurs, est seulement de 0,04, ce qui est fort peu de chose.

Si l'on soumet au même traitement les 1500 propos de Pie, on trouve des proportions variant entre 0,31 et 0,59 et une variation moyenne de 0,06. Cette plus grande variabilité correspond bien d'ailleurs à ce que nous savons du caractère de Pie, qui semble à première vue plus positif et adapté que Lev, plus porté à la collaboration (en particulier avec l'inséparable ami Ez). Mais Pie a, de temps en temps, des fantaisies qui l'isolent pendant quelques heures et au cours desquelles il monologue sans trêve.

En outre, nous verrons au chapitre III que ces deux coefficients de 0,47 et 0,43 correspondent bien à la moyenne des enfants de 4 à 7 ans ; le même calcul fait sur environ 1500 propos tenus dans toute une salle a donné un résultat de 0,45 (v. m. = 0,05).

Cette constante de la proportion du langage égocentrique est d'autant plus remarquable que nous n'avons trouvé rien de semblable en ce qui concerne les autres coefficients que nous cherchions à établir. Nous avons déterminé, en effet, la proportion des catégories *information* et *question* (langage socialisé constatif) par rapport aux catégories *critiques*, *ordres* et *prières* (langage socialisé non constatif). Mais cette proportion oscille entre 0,72 et 2,33 pour Lev, avec une variation moyenne de 0,71 (au lieu de 0,04 et 0,06 pour le coefficient d'égocentrisme !), et entre 0,43 et 2,33 pour Pie avec une variation moyenne de 0,42. De même, les relations entre le langage égocentrique et le langage socialisé constatif, etc., ne donnent aucun coefficient constant.

Retenons donc seulement de ces chiffres le fait que nos deux sujets de 6 ans ½ ont un langage égocentrique atteignant presque la moitié de leur langage spontané total. Voici, d'ailleurs, pour résumer, le tableau des fonctions du langage de Pie et de Lev :

	Pie	Lev
1. Répétition	2	1
2. Monologue	5	15
3. Monologue collectif	30	23
4. Information adaptée	14	13
5. Critiques	7	3
6. Ordres	15	10
7. Questions	13	17
8. Réponses	14	18
Langage égocentrique	37	39
Langage socialisé spontané	49	43
Langage socialisé total	63	61
Coefficient d'égoïsme	0,43 ± 0,06	0,47 ± 0,04

Il importe, encore une fois, de remarquer que, dans ces chiffres, le nombre des propos adressés par les enfants à des adultes est négligeable. En les supprimant, on élève le coefficient d'égoïsme de 0,02 environ, ce qui est dans les limites de l'écart permis. A l'avenir il importera néanmoins d'éliminer complètement des calculs ces propos, quitte à les classer à part. Nous observerons d'ailleurs cette règle au chapitre suivant, où le coefficient d'égoïsme a été calculé uniquement sur des propos d'enfant à enfant.

§ 11. CONCLUSION. — Que conclure de ce fait ? Il semble qu'on soit autorisé à admettre que jusqu'à un âge donné les enfants pensent et agissent d'une manière plus égocentrique que l'adulte, qu'ils communiquent moins entre eux leur recherche intellectuelle que nous entre nous. Ils paraissent assurément parler beaucoup plus entre eux de ce qu'ils font, lorsqu'ils sont ensemble, mais ils ne parlent en bonne partie que pour eux-mêmes. Nous, au contraire, nous taisons plus longtemps notre action, mais notre langage est presque toujours socialisé.

De telles affirmations peuvent paraître paradoxales. A observer les enfants de 4 à 7 ans travailler ensemble dans les classes de la Maison des Petits on est frappé, il est vrai, par des silences qui ne sont, répétons-le, nullement exigés ni même proposés par les adultes. On s'attendrait, non pas à voir encore des groupes de travail se former puisque l'éveil de la vie sociale infantile est plus tardif, mais à entendre un brouhaha d'enfants parlant tous à la fois. Ce n'est pas le cas. Mais il reste évident que l'enfant de 4 à 7 ans, mis dans les conditions de travail spontané où il est placé grâce aux jeux éducatifs de la Maison des Petits, rompt le silence infiniment plus souvent que l'adulte au travail, et semble, au premier abord, communiquer incessamment sa pensée aux autres. Comment concilier ce fait avec l'affirmation que la pensée infantile est plus égocentrique que la nôtre ?

Il ne faut pas confondre l'intimité de la pensée et l'égoïsme. La réflexion de l'enfant n'est pas susceptible, en effet, de rester intime : à part la pensée par images et par symboles autistiques, qui est incommunicable directement, l'enfant est incapable de garder pour lui, jusqu'à un âge indéterminé encore, mais oscillant probablement autour de 7 ans, les pensées qui lui viennent à l'esprit. Il dit tout. Il n'a aucune continence verbale. Est-ce à dire qu'il socialise sa pensée plus que nous ? C'est là la question : il faut voir pour qui il parle en réalité. Ce peut être pour les autres. Nous pensons, au contraire, en vertu des recherches qui précèdent, que c'est avant tout pour lui, et que la parole, avant d'avoir pour fonction de socialiser la pensée, a pour rôle d'accompagner et de renforcer l'activité individuelle. Essayons de préciser cette différence entre la pensée adulte, socialisée mais capable d'intimité, et la pensée infantile, égocentrique mais incapable d'intimité.

L'adulte, en effet, même dans son travail personnel et intime, même engagé dans une recherche incompréhensible pour la plupart de ses semblables, pense socialement, a continuellement présente à son esprit l'image de ses collaborateurs ou contradicteurs, réels ou éventuels, celle des gens du métier, en tout cas, auxquels tôt ou tard il annoncera le résultat de sa recherche. Cette image le poursuit au cours même de la recherche et produit une perpétuelle discussion mentale. La recherche elle-même, dès lors, est socialisée dans presque chacune de ses étapes. L'invention échappe à cette influence, mais le besoin de contrôle et de démonstration suscite un langage intérieur incessamment adressé à des contradicteurs que suppose la pensée et que se représente souvent, en chair et en os, l'imagerie mentale. Dès lors, quand l'adulte se trouve en présence de ses semblables, ce qu'il leur annonce est déjà socialement élaboré et par conséquent adapté dans les grandes lignes à l'interlocuteur, c'est-à-dire compréhensible. En effet, plus un adulte est avancé dans la recherche individuelle, plus il est capable de se placer au point de vue des autres et de se faire comprendre d'eux.

L'enfant, au contraire, mis dans les conditions que nous avons dites, paraît parler infiniment plus que l'adulte. Presque tout ce qu'il fait s'accompagne de propos tels que « moi je dessine un chapeau », « je fais mieux que toi », etc. La pensée infantile paraît donc plus sociale, moins susceptible d'une longue recherche solitaire. Ce n'est qu'une apparence. L'enfant a simplement moins de continence verbale, parce qu'il ignore l'intimité du moi. Mais, tout en parlant incessamment à ses voisins il se place rarement à leur point de vue. Il leur parle, en bonne partie, comme s'il était seul, comme s'il pensait tout haut pour lui. Il parle donc pour lui, en un langage qui ne prend pas soin de marquer explicitement les nuances et les perspectives, qui, en particulier, affirme tout le temps, même dans la discussion, au lieu de justifier. Rien de difficile à comprendre comme les cahiers que nous avons remplis des propos de Lev et de

Pie : sans d'abondants commentaires notés en même temps que les paroles de ces enfants, celles-ci seraient inintelligibles. Tout est exprimé par allusions, par pronoms et démonstratifs : « il, elle, le mien, lui », etc., qui désignent successivement tout ce qu'on veut, sans souci de clarté ni même d'intelligibilité. Inutile d'étudier ici ce style : nous en reparlerons au chapitre IV à propos des explications verbales d'enfant à enfant. Bref, presque jamais l'enfant ne se demande s'il est compris. Pour lui cela va de soi, car il ne pense pas aux autres en parlant. Il « monologue collectivement ». Son langage ne devient semblable à celui des adultes que quand il y a intérêt immédiat à se faire comprendre, quand l'enfant donne des ordres, pose des questions, etc. A simplifier les choses, on peut donc dire que l'adulte pense socialement même lorsqu'il est solitaire, et que l'enfant en dessous de 7 ans pense et parle de manière égocentrique même lorsqu'il est en société.

Quelles sont les raisons de ces faits ? Elles sont doubles, croyons-nous. Elles tiennent d'une part à l'absence de vie sociale durable entre enfants en dessous de 7 à 8 ans, d'autre part au fait que le vrai langage social de l'enfant, c'est-à-dire le langage employé dans l'activité enfantine fondamentale — le jeu — est un langage par gestes, mouvements et mimiques, autant qu'un langage par mots.

D'une part, en effet, il n'y a pas de vie sociale proprement dite entre enfants avant 7 à 8 ans. La société d'enfants, représentée par une chambre de travail de la Maison des Petits, est évidemment une société du type segmentaire, dans laquelle il n'y a, par conséquent, ni division du travail, ni centralisation des recherches ou unité de conversation. Il faut même dire plus. C'est une société dans laquelle, à proprement parler, la vie individuelle et la vie sociale sont indifférenciées. L'adulte est tout à la fois beaucoup plus individualisé et beaucoup plus socialisé qu'un enfant d'une telle société. Il est plus individualisé puisqu'il est capable de travailler en son intimité, sans annoncer incessamment ce qu'il fait, ni imiter ses voisins. Il est plus socialisé, d'autre part, pour les raisons que nous avons vues tout à l'heure. L'enfant n'est ni individualisé, puisqu'il ne garde intime aucune pensée et que chacune des actions de l'un des membres du groupe se répercute sur presque tous les membres par imitation, ni socialisé puisque cette imitation ne s'accompagne pas d'un échange d'idées proprement dit, étant donné que presque la moitié des propos enfantins sont égocentriques. Si vraiment, comme le veulent Baldwin et P. Janet, l'imitation s'accompagne d'une sorte de confusion entre l'action du moi et l'action des autres. Il y a dans ce type segmentaire de société, à base d'imitation, de quoi expliquer le caractère paradoxal de la conversation des enfants, qui tout à la fois annoncent incessamment ce qu'ils font et parlent pour eux-mêmes, sans s'écouter les uns les autres.

La vie sociale, à la Maison des Petits, passe d'ailleurs, d'après les

observations de M^{lles} Audemars et Lafendel, par trois stades principaux. Jusqu'à 5 ans environ l'enfant ne travaille guère que solitairement. De 5 ans à 7 ans ½, environ, il se forme de petits groupes de deux enfants, comme celui de Pie et Ez (voir les propos relevés à la rubrique « information adaptée »), groupes d'ailleurs transitoires et irréguliers. Enfin vers 7-8 ans environ, apparaît le besoin de travailler en commun. Or nous croyons que c'est précisément à ce dernier âge que les propos égocentriques perdent de leur importance : c'est à cet âge, en effet, comme nous le verrons au chapitre suivant, qu'il faut situer les stades supérieurs de la conversation proprement dite entre enfants. C'est à cet âge aussi, verrons-nous au chapitre IV, que les enfants commencent à se comprendre dans les explications simplement parlées (par opposition aux explications par gestes autant que par mots).

Un moyen bien simple de vérifier ces hypothèses consiste à reprendre, entre 7 et 8 ans, les enfants dont on a mesuré l'égocentrisme auparavant. C'est ce dont M^{lle} F. Berguer a bien voulu se charger avec Lev. Elle a relevé près de 600 propos consécutifs tenus par Lev à 7 ans et quelques mois, et cela dans les mêmes conditions que précédemment. Le coefficient d'égocentrisme s'est trouvé ramené à 0,271.

Ces stades sociaux ne concernent d'ailleurs que l'activité intellectuelle de l'enfant (dessin, jeux de construction, calcul, etc.). Il va de soi que dans les jeux de plein air le problème est autre, mais ces jeux ne sont en relation qu'avec une petite fraction de la pensée et du langage enfantins.

D'autre part, si le langage de l'enfant est encore si peu socialisé vers 6 ½ ans, et si les formes égocentriques y jouent un rôle si considérable par rapport à l'information, au dialogue, etc., c'est qu'en réalité le langage enfantin comprend deux variétés bien distinctes, l'une qui consiste en gestes, mouvements, mimiques, etc., accompagnant ou même supplantant complètement le mot, l'autre constituée uniquement de paroles. Or tout ne peut pas s'exprimer par gestes. La recherche intellectuelle restera donc égocentrique, tandis que les ordres, etc. » tout le langage lié à l'action, à la manipulation et surtout au jeu sera plus socialisé. Nous retrouverons cette distinction essentielle au chapitre IV : nous verrons que les enfants se comprennent verbalement plus mal que nous ne nous comprenons entre nous, ce qui ne veut pas dire que dans leurs jeux ou leurs activités manuelles, ils n'aient pas une compréhension réciproque suffisante ; mais cette dernière n'est précisément pas encore entièrement verbale.

§ 12. CONSÉQUENCES ET HYPOTHÈSES DE TRAVAIL. — Les psychanalystes ont été conduits à distinguer deux manières fondamentales de penser, la *pensée dirigée* ou *intelligente* et la *pensée non dirigée* que Bleuler a proposé d'appeler *autistique*. La pensée dirigée est consciente, c'est-à-

dire qu'elle poursuit des buts qui sont présents à l'esprit de celui qui pense ; elle est intelligente, c'est-à-dire qu'elle est adaptée à la réalité et qu'elle cherche à agir sur cette dernière ; elle est susceptible de vérité et d'erreur (vérité empirique ou vérité logique) et elle est communicable par le langage. La pensée autistique est subconsciente, c'est-à-dire que les buts qu'elle poursuit ou les problèmes qu'elle se pose ne sont pas présents à la conscience. Elle n'est pas adaptée à la réalité extérieure, mais se crée à elle-même une réalité d'imagination ou de rêve ; elle tend non pas à établir des vérités, mais à satisfaire des désirs, et elle reste strictement individuelle sans être communicable comme telle par le langage. Elle procède, en effet, avant tout par images et pour se communiquer, elle doit recourir à des procédés indirects, en évoquant au moyen de symboles et de mythes les sentiments qui la conduisent.

Il y a là deux modes fondamentaux de pensée, qui, sans être du tout séparés à leur origine ni même au cours de leur fonctionnement¹, obéissent néanmoins à des logiques dont les directions divergent. La pensée dirigée obéit de plus en plus, au cours de son développement, aux lois de l'expérience et à la logique proprement dite. La pensée autistique, au contraire, obéit à un ensemble de lois spéciales (lois du symbolisme, de la satisfaction immédiate, etc.) qu'il est inutile de préciser ici. Que l'on pense seulement, par exemple, à l'orientation toute différente que suit la pensée lorsqu'elle s'occupe de l'eau, pour prendre le premier objet venu, au point de vue de l'intelligence et au point de vue de l'autisme. Pour l'intelligence, l'eau est une substance naturelle, d'origine explicable, ou du moins de formation empiriquement observable ; elle se comporte et circule suivant des lois que l'on peut étudier, et l'activité technique a eu prise sur elle dès les temps historiques (en vue de l'arrosage, etc.). Pour l'autisme, au contraire, l'eau n'est intéressante que dans ses relations avec la satisfaction organique. Elle sert de boisson. Mais comme telle, aussi bien qu'en vertu de son aspect tout extérieur, elle est devenue motif, pour toutes les fantaisies des peuples, des enfants et de l'inconscient des adultes, à représentations purement organiques. Elle a, en effet, été assimilée aux liquides issus du corps humain, et en est venue, de ce fait, à symboliser la naissance elle-même, comme le prouvent quantités de mythes (naissance d'Aphrodite, etc.), de rites (le baptême, symbole de la nouvelle naissance), de rêves² et de récits d'enfants³. Bref, dans un cas la pensée s'adapte à l'eau en tant que réalité extérieure, dans l'autre elle se sert de l'eau non pour s'y adapter, mais pour l'assimiler

¹ Ces deux modes collaborent, en effet, dans leur fonctionnement : on peut admettre que c'est l'autisme qui provoque et féconde beaucoup des inventions dont l'intelligence opère ensuite la clarification et la démonstration.

² Voir FLOURNOY, H. « Quelques rêves au sujet de la signification symbolique de l'eau et du feu » *Intern Zeitschr. f. Psychoan.*, vol. VI, p. 398 (v. p. 329 et 330).

Nous avons publié le cas d'un enfant de 9 ans, Vo, qui se représente l'humanité comme descendant d'un bébé, lequel était issu d'un ver sortant de la mer. Voir PIAGET, « La pensée symbolique et la pensée de l'enfant », *Arch. Psychol.*, vol. XVIII, 1923.

aux représentations plus ou moins conscientes liées à la miction, à la fécondation et à l'idée de naissance.

Or ces deux formes de pensée, qui ont des caractères aussi divergents, diffèrent avant tout quant à leur origine, en ce que l'une est socialisée, est dirigée par l'adaptation progressive des individus les uns aux autres, tandis que l'autre reste individuelle et incommunicable. Bien plus, et ceci devient tout à fait important pour la compréhension de la pensée enfantine, elles doivent une bonne partie de leurs oppositions au fait que l'intelligence, précisément parce qu'elle se socialise progressivement, procède de plus en plus par concepts, grâce au langage qui lie la pensée aux mots, tandis que l'autisme, précisément parce qu'il demeure individuel, reste lié à la représentation par images, à l'activité organique et aux mouvements eux-mêmes. Le fait de parler sa pensée, de la parler à d'autres, ou de la taire et de la parler seulement à soi-même, doit donc avoir une importance primordiale dans la structure et le fonctionnement de la pensée en général, de la logique de l'enfant en particulier. Or il y a, entre la pensée autistique et la pensée intelligente bien des variétés, eu égard au degré de leur communicabilité. Ces variétés intermédiaires doivent donc obéir à une logique spéciale, intermédiaire elle aussi entre la logique de l'autisme et celle de l'intelligence. Nous proposons d'appeler *pensée égocentrique* la principale de ces formes intermédiaires, c'est-à-dire la pensée qui, à l'instar de celle de nos enfants, cherche l'adaptation à la réalité tout en ne se communiquant pas comme telle. Nous obtenons ainsi le tableau suivant :

	Pensée non communicable	Pensée communicable
Pensée non dirigée	<i>Pensée autistique</i>	(Pensée mythologique)
Pensée dirigée	<i>Pensée égocentrique</i>	<i>Intelligence communiquée</i>

Pour saisir d'emblée l'importance de l'égocentrisme, que l'on réfléchisse à ce petit fait d'observation courante. On cherche la solution d'un problème quelconque. A un moment donné tout paraît clair, on a compris et on éprouve le sentiment *sui generis* de la satisfaction intellectuelle. Mais que l'on essaye d'expliquer à d'autres ce que l'on vient de comprendre et les difficultés surgissent. Ces difficultés ne tiennent pas seulement à l'attention qu'il faut dépenser pour maintenir les données et les anneaux de la déduction en un seul faisceau de conscience, elles tiennent aussi au jugement lui-même. Telle conclusion sûre paraît ne l'être plus. Il manque entre telle proposition et telle autre toute une série de chaînons intermédiaires dont on ne sentait même pas l'absence. Tel raisonnement qui paraissait s'imposer parce qu'il était lié à un schéma visuel ou à un schéma d'analogie quelconque, ne s'impose plus du tout au moment où l'on sent qu'il faut faire appel à ces schémas et que ceux-ci sont incommunicables. Telle proposition liée à un jugement de valeur est mise en doute dès qu'on

prend conscience du caractère personnel de ce jugement de valeur, etc. Si telle est la différence entre la compréhension individuelle et l'explication parlée, à combien plus forte raison ces caractères de la compréhension individuelle s'accroîtront-ils lorsque l'individu restera longtemps enfermé dans sa propre pensée, lorsqu'il n'aura même pas acquis l'habitude de penser en fonction des autres et de communiquer sa pensée. Que l'on songe, par exemple, à l'inextricable chaos de la pensée des adolescents.

Il y a donc, dans la pensée égocentrique et dans l'intelligence communiquée, deux manières différentes de raisonner et même, peut-on dire sans paradoxe, deux logiques distinctes. Il faut ici entendre par logique l'ensemble des habitudes qu'adopte l'esprit dans la conduite générale des opérations, dans la conduite de la partie d'échecs, comme dit Poincaré, par opposition aux règles spéciales qui conditionnent chaque proposition, chaque coup d'échec particulier. La logique égocentrique et la logique communicable différeront donc moins dans leurs conclusions (sauf chez l'enfant où la logique égocentrique est souvent seule à l'œuvre) que dans leur fonctionnement, Voici ces divergences :

1° La logique égocentrique est plus intuitive, plus « syncrétique », que déductive, c'est-à-dire que ses raisonnements ne sont pas explicites. Le jugement va d'un seul bond des prémisses aux conclusions, en sautant les étapes. 2° Elle insiste peu sur la démonstration, et même sur le contrôle des propositions. Ses visions d'ensemble s'accompagnent d'un état de croyance et d'un sentiment de sécurité beaucoup plus rapidement que si les anneaux de la démonstration étalent explicités. 3° Elle emploie des schémas personnels d'analogie, souvenirs du raisonnement antérieur, qui dirigent le raisonnement ultérieur sans que cette influence soit explicite. 4° Les schémas visuels également jouent un grand rôle, tiennent même lieu de démonstration et de support à la déduction. 5° Les jugements de valeur personnels, enfin, influent beaucoup plus la pensée égocentrique que la pensée communicable.

L'intelligence communiquée, au contraire, 1° est beaucoup plus déductive, et cherche à expliciter les liaisons entre propositions, les *donc*, les *si... alors*, etc. 2° Elle insiste aussi davantage sur la preuve. Elle organise même tout l'exposé en vue de la preuve, de la conviction à produire chez autrui (et par contre-coup en soi-même, quand le raisonnement déductif l'a ébranlée). 3° Elle tend à éliminer les schémas d'analogie en les remplaçant par la déduction proprement dite. 4° Elle élimine aussi les schémas visuels, d'abord en tant qu'incommunicables, puis en tant que non démonstratifs. 5° Elle élimine enfin les jugements de valeur personnels pour s'en référer aux jugements de valeur collectifs, plus proches de la raison commune.

Si telle est la différence entre la pensée communiquée, et ce qui reste de pensée égocentrique dans la pensée de l'adulte ou de l'adolescent, à

combien plus forte raison faut-il insister sur le caractère égocentrique de la pensée de l'enfant. C'est en songeant surtout à l'enfant de 3 à 7 ans, et, à un moindre degré, à l'enfant de 7 à 11 ans que nous avons tenu à distinguer la pensée égocentrique. Chez l'enfant de 3 à 7 ans, les cinq caractères sur lesquels nous venons d'insister vont jusqu'à constituer une sorte de logique spéciale, sur laquelle nous reviendrons tout au cours de ce volume et du volume II. Entre 7 et 11 ans, cette logique égocentrique n'influence plus guère l'« intelligence de perception » des enfants (comme disent Binet et Simon) mais se retrouve par contre tout entière dans l'« intelligence verbale ». Nous étudierons dans les chapitres suivants, un grand nombre de phénomènes dus à l'égocentrisme, qui, après avoir influencé l'intelligence de perception des enfants de 3 à 7 ans, influencent leur intelligence verbale entre 7 et 11 ans. Nous pouvons donc entrevoir, dès maintenant, ce fait que la communicabilité ou l'incommunicabilité ne sont pas pour la pensée des attributs qui se surajoutent du dehors, mais des traits constitutifs qui modèlent profondément la structure du raisonnement.

Le problème de la communicabilité était donc bien l'un des problèmes préliminaires qu'il fallait résoudre pour introduire à l'étude de la logique de l'enfant. Il y en a d'autres. Tous ces problèmes peuvent être groupés sous deux chefs principaux :

A. *Communicabilité* : 1) Dans quelle mesure les enfants de même âge pensent-ils pour eux-mêmes ou communiquent-ils entre eux, 2) Même problème entre cadets et aînés : a) de même famille; b) de familles différentes. 3) Même problème entre enfants et parents.

B. *Compréhension* : Dans quelle mesure les enfants du même âge se comprennent-ils entre eux. 2) Même problème entre cadets et aînés (de même famille et de familles différentes). 3) Même problème entre enfants et parents.

Nous aborderons les problèmes de ce second groupe dans un des chapitres suivants. Quant à ceux du premier groupe nous croyons avoir donné une solution partielle au premier d'entre eux. Si l'on admet que sont égocentriques les trois premières catégories que nous avons établies du langage enfantin, la pensée de l'enfant est encore égocentrique, en son expression parlée elle-même, dans une proportion de 44 à 47 % à 6 ans $\frac{1}{2}$. En outre, ce qui est socialisé par le langage ne touche qu'aux catégories statiques de la pensée. La fonction explicatrice, la causalité, font donc encore partie, à cet âge, de la pensée inexprimée. Cet âge de 6-7 ans marque-t-il un tournant décisif à cet égard ou non ? Nous manquons encore de termes de comparaison, mais, à en juger par l'observation courante de ce qui se passe à la Maison des Petits, nous croyons que l'âge probable où l'enfant commence à communiquer sa pensée (correspondant par exemple à 25 % du langage égocentrique) est l'âge de 7 à 8 ans. C'est ce que nous montre le cas de Lev, puisque à 7 ans le coeffi-

cient d'égoïsme de cet enfant s'abaisse à 0,27. Cela ne veut pas dire que, dès 7 à 8 ans, les enfants se comprennent d'emblée — nous verrons plus loin qu'il n'en est rien — cela veut dire simplement que, dès cet âge, ils cherchent à obtenir un échange et une compréhension réciproque meilleurs.