

ELEMENTS POUR UNE APPROCHE DE L'INTELLIGENCE QUOTIDIENNE

Par : **Med.A LAHLOU**
Chargé de cours **I.P.S.E**

I -TENDANCE QUASI-GENERALE D'ABORDER L'ETUDE DE L'INTELLIGENCE D'UNE MANIERE UNIVOQUE EN INSISTANT SUR LES ACTIVITES DITES "SUPERIEURES"

L'attitude traditionnelle des scientifiques et des philosophes à ne voir dans nos actes que les actes dits "supérieurs" -qui de toute évidence sont des actes "exceptionnels"- a conduit les recherches en Psychologie de l'Intelligence à s'appuyer sur l'étude de tels actes.

Ce type d'approche trouve sa légitimité dans l'assimilation des opérations "supérieures" de l'esprit au progrès de la science et de la connaissance. Sans ignorer cet aspect des choses et l'opportunité d'une telle démarche, on ne peut ne pas insister sur le fait que les facultés d'adaptation de l'Individu se situent dans d'autres domaines que celui des activités supérieures humaines qui visent à l'enrichissement intellectuel et scientifique.

Ce serait découper "l'humain" en tranches successives et hiérarchisées et faire de "l'activité humaine" non pas un "complexe" mais une somme d'actes successifs que d'ignorer la "globalité" de l'individu et donc de ses comportements et des processus induits.

Il ne s'agit nullement de privilégier telle ou telle structure psychique par rapport à telle autre, combien même on lui découvrirait (ou on l'en affecterait) une organisation beaucoup plus "prégnante" et une finalité beaucoup plus "évidente". Les progrès de la biologie (en particulier à propos de l'arriération mentale) ont montré avec suffisamment de netteté le caractère global, complexe du "fonctionnement humain" et le danger qu'il y avait à envisager l'existence d'une structure organique ou psychique dominante.

La réduction de l'intelligence à des actes supérieurs exceptionnels découle à la fois du besoin ressenti de projeter le modèle psychique sur un modèle organique et de l'attitude des philosophes, des pédagogues et des psychologues qui ont fondé leurs approches sur les besoins d'une société idéale donnée et d'un moment privilégié de l'histoire.

La notion d'Intelligence est définie à travers l'emprise de la société et prend la forme de "produit" d'une société; et, les individus, à travers leur propre développement, intègrent "l'Intelligence" de la société, de leur Culture, de leur civilisation. Cette démarche qui exprime le besoin d'une société de survivre, de se renouveler et de créer des formes qui expliqueraient ce qui est inexpliqué projette l'individu dans les hypothèses d'une nouvelle problématique de la vie, dans la recherche de nouvelles formes de vivre, de sentir, d'expliquer et de comprendre. Elle néglige cependant le fait que l'individu est confronté d'abord à son vécu, aux adaptations successives que ce vécu lui impose; elle néglige le fait que l'organisme et le psychisme de l'homme se trouvent, en priorité, engagés dans un processus d'adaptation immédiate et renouvelée.

Définir ce "quelque chose" qui fait la spécificité de l'homme dans l'Univers a été, à côté de leurs besoins de survie, la préoccupation des peuples. Toutes les formes culturelles, aussi bien orales qu'écrites, se sont trouvées confrontées à ce "quelque chose" qui a reçu le nom d'Intelligence et que les hommes ont projeté dans leurs tentatives d'explorer et de maîtriser l'environnement.

Depuis la Grèce Antique et jusqu'à notre époque(1), la pensée Occidentale a malheureusement subordonné le "concept" d'Intelligence à une réflexion philosophique soucieuse d'abord d'approcher les Idées et les activités "supérieures".

Soucieux de reconstruire l'Intelligence en partant de leur monde plein de dieux et de forces surnaturelles, les premiers penseurs Grecs rechercheront la clef de l'Intelligence dans les phénomènes religieux. Le Philosophe situera ainsi l'Intelligence, qu'il identifiera à la Raison, au sommet d'une hiérarchie qui lui accorde toute la supériorité.

(1) Michel Lobrot, l'Intelligence et ses formes.

L'intérêt des intellectuels du Moyen-âge pour le problème des "Idées" les amènera à concevoir l'Intelligence comme une discipline, celle de la logique.

Au fur et à mesure que se développe le goût de la logique et que les universités passent sous l'asservissement des pouvoirs royal et papal, l'Intelligence devient, au 14ème et 15ème siècles, un instrument de domination qui accorde au langage une place prépondérante; elle va se soumettre dès lors au langage dont elle épouse les lois.

Le culte de la "forme pure des idées éternelles" va ressurgir avec la Renaissance et ramener, avec l'empirisme matérialiste du 19ème siècle, l'Intelligence à "un jeu d'images" réglé par les lois de contiguïté, de différence, de ressemblance, etc.. et non par des lois spécifiques.

De l'Antiquité à l'époque actuelle, la notion d'Intelligence a épousé les préoccupations des penseurs de chaque époque et de leur société. Les modèles qui nous servent de réflexion durant ce 20ème siècle n'échappent nullement à ces contingences qu'il s'agisse du modèle de Binet (dont les préoccupations sont essentiellement scolaires) de celui de Piaget (dont les préoccupations s'inspirent de la logique) ou encore des tentatives de certains chercheurs d'utiliser comme supports théoriques les schémas qu'imposent des technologies nouvelles telles que l'Informatique, la Cybernétique ou la Robotisation.

Ce rapide survol historique fait ressortir le schéma classique sur lequel se sont appuyé la plupart des tentatives qui ont visé à saisir la réalité de l'Intelligence.

I - Préoccupations sociales.

II - Valeurs élitistes de la Société.

III - Ces valeurs sont reproduites dans les objectifs assignés à l'Education en tant qu'élément reproducteur d'une image "idéalisée" de la société.

IV - Choix de critères permettant d'identifier les individus susceptibles d'assurer le mieux la fonction de reproduction des valeurs de la société.

V - Définition de l'Intelligence.

Cette démarche a-prioriste a abouti donc à privilégier un aspect de l'étude de l'Intelligence au détriment d'autres aspects considérés

comme sans intérêt pour une psychologie "Scientifique" dont le but essentiel est d'épouser les contours de sciences plus élaborées.

Cette démarche univoque ne pouvait de ce fait recouvrir qu'une partie de la réalité, partie dont il était difficile de préjuger de l'importance dans le fonctionnement du psychisme humain.

Nous avons assisté depuis plusieurs années à une prolifération d'études et de recherches qui envisageaient les mécanismes psychologiques dans une direction unique - celle qui se prête à l'analyse et à la formalisation logique - et s'appuyaient sur une approche unidimensionnelle de l'étude de l'Intelligence.

Outre les reproches que l'on peut adresser à ces différentes théories à propos du type d'activités qu'elles envisagent, de leur refus de prendre en charge (dans un modèle d'explication "intégratif") les activités qui échappent aux processus mis en oeuvre par le biais de l'étude des activités supérieures, d'isoler l'étude de l'Intelligence d'autres "fonctions humaines", il est fondamental de souligner leur peu d'efficacité à révéler l'existence d'universaux et de stades de développement stables, objets de leurs présupposés épistémologiques et méthodologiques.

- Le problème des "universaux" :

Les tentatives de construire des épreuves "free culture" s'étant avérées vaines, d'autres chercheurs, inspirés par les travaux de Piaget sont partis de l'hypothèse selon laquelle "l'Univers dans lequel nous vivons comporte des événements physiques globaux qui, malgré des spécificités culturelles, incitent à l'induction de lois générales et donc suscitent des processus analogues de recherche d'explication "et selon laquelle" la connaissance de l'Univers ne peut se développer qu'à travers un cadre cohérent de pensée logique", la logique dérivant "des coordinations générales des actions"(1).

En essayant de vérifier l'universalité de certains concepts piagétiens et de leur formation, ils ont abouti aux constatations et conclusions suivantes :

- C'est l'école qui enseigne à appréhender des situations problématiques très spécifiques en fournissant des stratégies cognitives générales et puissantes (Greenfield, 1956, pour expliquer les difficultés rencontrées par les enfants Woolof non scolarisés de la brousse, dans les problèmes de conservation).

- L'accession seulement retardée (des campagnards iraniens) aux notions opératoires concrètes témoigneraient de la signification

(1) M. Bovet: Etude interculturelle de processus de raisonnement, Genève Ed. Medecine et Hygiène, 1975, p2.

fonctionnelle des "opérations mentales" dans la pensée en général (Moshennin, 1966).

- La carence du milieu éducatif empêche l'accès au stade de raisonnement abstrait hypothético-déductif (Goodnow, 1962, Hong-Kong).

- Décalage important, par rapport aux données genevoises de l'acquisition de la conservation du nombre de la quantité de matière, du volume, de la longueur et de la surface chez les enfants aborigènes australiens scolarisés, âgés de 8 à 14 ans. Selon l'auteur (qui trouve même une inversion importante de l'ordre de l'acquisition de la conservation de quantité de matière et de poids), le retard est attribuable aux conditions culturelles et physiques de l'environnement (M. De lemos 1969).

- Dasen (1970) en comparant le développement génétique de divers concepts piagétiens chez les enfants européens et aborigènes australiens, insiste sur le contexte culturel et écologique du groupe aborigène pour justifier les résultats meilleurs dans les épreuves genevoises de structuration de l'espace.

- Oppen S. (1971) constate un décalage en faveur des enfants citadins par rapport aux ruraux (population Thaï) ainsi qu'un retard global sur les résultats observés dans la population genevoise mais avec des types d'erreurs identiques.

- L'étude de Peluffo (1962) sur 3 groupes d'enfants génois conclut qu'un retard de développement intellectuel dû à une différence de milieu peut être rattrapé au cours d'une insertion dans un milieu plus favorisé, mais ce rattrapage est lié à la durée de l'insertion.

- L'étude de Kohlberg (1968) sur des aborigènes malaisiens de Formose insiste sur le rôle que peut jouer le modèle de la pensée adulte sur l'évolution des structures cognitives chez l'enfant.

- Magali Bovet constate, à partir de recherches menées en Algérie des changements d'ordre relevant de particularités culturelles du fonctionnement du raisonnement et remarque que des réponses identiques peuvent être fondées sur des processus cognitifs de niveaux différents.

Il était essentiel de rappeler ces travaux pour remarquer que, aux reproches qui leur sont adressés concernant les choix a priori de concepts, d'épreuves et de méthodologie, s'ajoute le fait que ces recherches, malgré les contradictions de leurs résultats respectifs, n'ont pas, jusqu'à présent, abouti à remettre en question ni l'universalité des concepts "genevois", ni celle de leurs ordre et rythme

d'apparition.

Les conditions tirées de ces résultats indiquent que :

I - La structure et les stimulations de l'environnement physique et social, les pratiques éducatives, les formes d'appréhension de la réalité mises en oeuvre par les différents groupes jouent un rôle prépondérant dans d'apparition des processus mentaux.

II - D'autres hypothèses doivent être retenues concernant l'existence d'autres processus d'adaptation qui répondraient d'une manière plus adéquate au vécu de l'individu à travers son quotidien et ses multiples confrontations avec l'environnement.

III - Les situations expérimentales utilisées révèlent plus la performance des sujets dans certains types d'épreuves que leur "compétence cognitive réelle".

Avec ces remarques, nous reprendront l'argument de certains anthropologues lorsqu'ils affirment que l'étude d'une société et des processus cognitifs qui lui correspondent ne peut se faire que par une description des faits et gestes spécifiques.

Ce n'est qu'à partir d'une telle démarche qu'il sera possible de découvrir d'éventuels processus communs en dépit de spécificités culturelles importantes. L'approche méthodologique devra éviter tout a-priori consistant à partir de tel ou tel processus que les conditions éducatives privilégient dans tel ou tel milieu et d'en faire un "universel" à "découvrir" obligatoirement dans d'autres contextes.

Ces quelques remarques que nous suggère l'analyse de certains travaux s'inspirant des travaux de l'Ecole Genevoise en particulier introduit directement le problème des "universaux".

Un des traits essentiels de la démarche scientifique est la recherche de traits invariants "dissimulés sous le désordre des faits empiriques"; c'est à partir de ces invariants, que sera envisagée la constitution de concepts universels ou "universaux" applicables à tous les individus d'une même espèce. Cette conception des universaux s'opposera à la tendance qui considère comme seul référent un aspect du comportement à partir duquel on tentera d'établir une généralisation. De même l'existence de "simples traits communs" ne pourrait prendre le caractère d'universaux et ne saurait se substituer à l'existence de "structures génératrices", d'unités systémiques, potentiellement organisationnelles"(1). Ces unités structurales ou systémiques qui seront saisies par delà les différences et les diversités imposent que l'on

(1) E. Morin in l'Unité de l'Homme.

accorde leur signification aux circonstances "aussi bien au sens écologique du terme qu'évènementiel, conflictuel et accidentel"(1). C'est à travers l'action conjuguée des facteurs extérieurs et aléatoires que pourront être saisies ces structures génératives.

L'individu tout au long de son existence est confronté à une série de situations qui impliquent conjointement et successivement des facteurs d'ordre physique, biologique, social et psychologique. Dans ces situations, il met en oeuvre des stratégies, des processus, des formes d'adaptation aussi variées que les situations qu'il affronte au contact de cette réalité "où se façonnent la vie et les conditions de chacun".

L'Intelligence, en tant que processus d'adaptation, ne saurait de ce fait être cantonnée dans une seule direction. Elle constitue un "tout" organisé et dont l'organisation est soumise à des mobilités qui privilégient, selon les moments, les individus, les groupes, les situations, tel ou tel aspect, facteur ou fonction.

La plupart des psychologues ont longtemps commis l'erreur de faire appel à un facteur unique ou à une variable particulière, dominante, pour expliquer tout le reste. Ils ont ainsi volontairement négligé le rôle des mécanismes de "niveau inférieur" qui, en même temps qu'ils assurent des fonctions indispensables à la connaissance du réel et à l'adaptation de l'individu, du groupe ou de l'espèce, rendent possibles des processus de niveau supérieur.

La reconnaissance des universaux ne pourra donc être envisagée que sur la base d'un modèle "transactionnel" qui s'appuie sur un grand nombre de traits décisifs, qui se forment et se renforcent les uns les autres.

- L'étude de l'Intelligence et les théories de l'Apprentissage.

La tentative de définir des stades de développement, s'appuyant sur la tradition de la philosophie classique, considère que les opérations mathématiques - opérations de déplacement - constituent les activités à partir desquelles toute la vie psychologique peut être expliquée aussi bien au niveau de l'enfant que de l'adulte.

Ce pré-supposé théorique conduit à une organisation du développement en stades successifs qui ignore :

I - La tendance de l'enfant à "expliquer", même si ses explications sont empruntées à son monde personnel, cette tendance constitue l'essentiel de sa pensée.

II - L'existence chez l'enfant d'une authentique pensée même si, du point de vue de ses contenus, elle peut paraître bien pauvre.

(1) E. Morin, in l'Unité de l'Homme.

Ce problème des stades de développement se trouve confronté à deux types de contestation : l'une envisage une nouvelle théorie qui considère qu'une "large part du développement consiste en la perte de capacités présentes à la naissance"(1) et l'autre qui refuse de considérer l'opération formelle comme finalité du psychisme.

Les travaux portant sur l'apprentissage ont permis d'envisager le problème de l'Intelligence selon un autre point de vue.

Les diverses théories de l'apprentissage s'appuient sur deux faisceaux divergents d'hypothèses (A. Béjin. Unité de l'Homme).

I - Les unes considèrent le développement du comportement comme "le résultat d'un déploiement maturationnel de capacités génétiquement pré-déterminées".

II - Pour d'autres, ce développement est "le produit de l'interaction historique entre le programme génétique et l'expérience".

Ces différentes hypothèses débouchent sur la proposition de trois modèles que nous présente A. Béjin :

1 - Le premier modèle considère l'apprentissage comme processus de révélation d'un ensemble de formes latentes "qui se succéderaient selon une séquence temporelle prédéterminée. l'expérience ne servirait donc qu'à faire apparaître la "forme" sans participer en aucun cas à sa "création". Cette représentation conforme au schéma préformiste assimile l'apprentissage à une "anamnèse progressive à l'innée".

2 - Pour le deuxième modèle, l'expérience dépose en vrac des "engrammes" (empreintes ressemblant à la réalité et qui sont des "copies fonctionnelles") sur une "table rase". L'apprentissage est considéré comme un processus d'entassement de ces engrammes dans une mémoire conçue comme "un contenant indifférencié". Ce modèle fait donc abstraction des stades de la maturation et considère que l'on peut apprendre n'importe quoi à tout âge, la seule condition étant que les procédures de conditionnement soient adéquates.

3 - Le troisième modèle considère l'apprentissage comme un processus d'assimilation, c'est-à-dire "d'intégration des traces mnésiques à des structures innées révélées et différenciées par l'expérience". Ces traces mnésiques correspondraient à une combinaison de "frayages" (ou "itinéraires neuroniques préférentiels") et nullement à des empreintes ressemblant à la réalité. Ce troisième modèle situe donc l'apprentissage dans "l'interaction entre la différenciation des virtualités innées et l'apport d'information venant du milieu"(2).

Une autre difficulté conceptuelle viendra rendre le problème

(1) J. Mehler in Unité de l'Homme.

(2) A. Béjin.

encore plus complexe en introduisant les notions de "gain" et de "perte" au niveau de l'apprentissage.

Partant de certains aspects de l'expérience quotidienne qui montrent la limitation des possibilités individuelles avec l'âge, Jacques Mehler envisage une théorie du développement qui note "la perte de capacités présentes à la naissance plutôt que l'acquisition de capacités nouvelles". Il s'agit donc, pour lui, de spécifier les dispositions et les capacités qui, dans certains cas, seront perdues et, dans la plupart des cas, seront maintenues : "la définition de l'état initial ainsi que la caractérisation d'un état stable de performance pourraient nous permettre de réaliser un autre objectif de la théorie cognitive, à savoir rendre compte du fait que les humains possèdent au plus haut point la capacité d'apprendre à apprendre ou d'avoir des comportements organisés de façon quasi parfaite pour l'adaptation et la survie".

Mehler(1) appuie sa théorie du développement par perte sur une série de faits qui paraissent incontestables :

I - L'apprentissage des langues, les performances dans certains tests de mémoire ou de capacité vraiment nouvelles attestent de la supériorité cognitive ainsi que l'inaptitude de l'adulte à acquérir des habiletés des enfants par rapport aux adultes sur certains points particuliers et prouvent que les enfants perdent certaines habiletés à mesure qu'ils croissent en âge.

II - La reproduction des observations empiriques sur lesquelles se sont appuyé les psychologues qui ont prétendu constater une absence quasi totale de structure cognitive chez les jeunes enfants, donne naissance à d'autres interprétations qui soulignent le caractère exceptionnel des épreuves piagétienne qui "donnent lieu à une différence entre ce qu'est la réalité et la façon dont elle apparaît en dehors de l'information cognitive dont nous disposons sur la relation en question". Ces nouvelles interprétations insistent notamment sur le fait que l'enfant répondrait de cette manière dans ces expériences "parce qu'il se méfie un peu de la façon dont il parle du monde, de la façon dont il choisit ses preuves, ou encore parce qu'il n'a pas confiance en ses propres évidences en regard des apparences incompatibles avec elles".

III - Le développement cognitif se présente sous une forme non linéaire du fait que certaines habiletés cognitives très développées chez les enfants de 2 ans et chez ceux de 6 ans ne sont pas présentes chez les enfants des âges intermédiaires, que les enfants d'âges différents peuvent accéder aux mêmes réponses par la mise en oeuvre de processus différents, et que les comportements soient déterminés de façon semblable en dépit des différences évidentes dans les opérations

(1) Mehler : Connaître par désapprentissage in Unité de l'Homme.

qui les sous-tendent.

L'ensemble de ces observations nous amènent donc à envisager une théorie du développement qui analyserait les réponses des enfants en s'appuyant sur un ensemble de faits relatifs à :

- La validité fonctionnelle des apparences;
- L'incertitude quant à l'articulation des opérations et des ensembles initiaux;
- Les préférences perceptives et leur validité fonctionnelle;
- La latéralisation et la facilité de préhension;
- La connaissance que l'enfant a des transformations non pertinentes;
- La capacité mnémonique;
- Les croyances des enfants;
- L'aptitude à envisager les événements même dans leurs aspects les plus fortuits;
- La mise en place des processus mnémoniques;
- L'exploration des régularités de l'environnement;
- Les règles de découverte des régularités et l'indépendance vis-à-vis de la pure mémoire.

Le rôle et l'importance de tels facteurs orientent toute stratégie de recherche vers une investigation psychologique, plutôt qu'une investigation épistémologique et considèrent le développement comme résultante de disposition innées, de processus de maturation et de la sélection, opérée par l'environnement, des aspects qui sont les plus pertinents pour l'adaptation de l'homme à son milieu.

- L'opération formelle : finalité du psychisme ?

Cette question mérite une attention particulière en raison du rôle qu'elle a joué en tant qu'a-priori théorique de l'étude de la pensée aussi bien au niveau ontogénétique que phylogénétique.

Cet a-priori d'abord d'une hiérarchisation entre aptitudes dites "supérieures" et la subordination de l'accès aux secondes par l'accès aux premières.

La première contradiction dans cette tentative de hiérarchisation réside d'abord dans le rôle joué par les aptitudes et les goûts pour la vie sociale au moment de l'adolescence, au niveau de l'achèvement de l'édifice psychologique. Ces réalités qui apparaissent à l'adolescence, loin d'être des réalités inférieures et primitives se révèlent essentielles; elles transforment en effet l'intelligence en mettant en oeuvre le pouvoir puissant du langage signes du contenu des échanges (valeurs intellectuelles) et des règles imposées à la

pensée (normes collectives logiques ou prélogiques).

Cette hiérarchisation entre aptitudes inférieures et aptitudes supérieures a servi de point de départ d'une hiérarchisation au niveau du psychisme qui s'appuierait sur l'existence de formes "inférieures" du psychisme (sensori-motricité, automatismes...) et de formes "supérieures" (logique, induction, sociabilité,...). Cette confusion entre le "supérieur" ou le "dernier" au sens chronologique et le "supérieur" au sens axiologique se trouve contestée par les travaux de la prime enfance et ce, grâce à l'évolution des idées et des techniques qui ont permis de nouvelles investigations et de nouvelles découvertes concernant l'affectivité, l'attachement et les capacités perceptives.

Les jeunes enfants éprouvent certes des difficultés à pratiquer des activités logiques; mais cette difficulté à raisonner tient en réalité au fait que ces activités supposent "un langage particulier, une mise en forme et l'acquisition de certains mécanismes dans lesquels l'apprentissage joue un rôle considérable" (1) (les travaux d'Oléron ont insisté sur l'importance du langage dans la manipulation logique).

Les jeunes enfants sont en réalité capables de réaliser une chaîne d'identifications, c'est-à-dire un raisonnement logique à l'état pur débarrassé des complications externes. Ceci trouve sa justification d'ailleurs dans les capacités que manifestent les jeunes enfants dans l'invention de situations imaginaires et la manipulation d'authentiques concepts grâce à l'acquisition de la parole.

La portée de ces remarques n'a de signification que si l'on se situe dans la perspective de la psychologie de l'enfant qui vise à expliquer la genèse de l'adulte en envisageant la totalité de l'individu.

L'épistémologie génétique, partant de la position Kantienne, considère que l'abstraction vise uniquement à créer l'unité et l'homogénéité dans le réel et que le raisonnement constitue la seule opération. Or, il est possible d'envisager pour l'abstraction d'autres fonctions que de permettre l'activité logique et pour le raisonnement le rôle d'une opération (peut-être la plus importante) parmi d'autres opérations.

En effet, l'abstraction n'a pas pour fonction unique "d'extraire de la réalité certaines propriétés particulières qui nous permettraient de nous dégager du concret mais de prendre plus profondément conscience des différences et des oppositions qui permettent au concret d'être ce qu'il est et d'appréhender des relations, à condition toutefois de concevoir ces relations non pas comme des liens qui limitent et nivellent la réalité, mais comme des caractéristiques qui vont soit dans le sens des oppositions (relations de différences), soit

(1) Michel Lobrot, l'Intelligence et ses formes.

dans le sens d'une multiplication des objets qui participent à ces oppositions (relations de ressemblances ou liaisons dynamiques)⁽¹⁾.

La finalité de l'abstraction a été envisagée au niveau de la formation des concepts auxquels à été attribué un "caractère séparé et transcendant par rapport au réel. Cette attitude qui s'inscrit dans une tradition "idéaliste" semble ne pas tenir compte du fait que "le jeu des images dans le concept varie non seulement avec le concept mais également avec la signification des concepts" et que "le concept, loin de constituer une copie abstraite morte, une "forme" vide, est un organisme vivant qui a son déroulement, son histoire, ses contradictions, etc.". Donc le concret doit viser non pas à éloigner du concret mais à constituer la vraie connaissance grâce à une sorte de "radiographie du réel" (Michel Lobrot).

Cette définition du concept en tant que synthèse dynamique d'images permettra de mieux établir une théorie de l'Intelligence à partir d'un modèle psychologique d'investigation et d'interprétation qui s'appuie sur le "caractère relatif, provisoire et momentané non seulement des concepts de la connaissance, mais des stabilités dans le réel et des structures" ce qui constituera un point essentiel de notre tentative pour saisir la notion et les processus d'Intelligence quotidienne.

BIBLIOGRAPHIE *

- Magali BOVET** : Etude interculturelle de processus de raisonnement ,
Genève - Ed Medecine et Hygiene, 1975.
- Centre de Royaumont pour une Science de l'Homme** :
"L'Unité de l'Homme "
- Michel LOBROT** : "L'intelligence et ses formes" Dunod, Paris, 1973.
- Royaumont** : L'Unité de l'Homme.

(1) Michel Lobrot, l'intelligence et ses formes.

* des contraintes techniques ne nous ont pas permis de respecter, dans le texte, les normes bibliographiques habituelles. Nous nous en excusons auprès des Auteurs et des Lecteurs.