

## Piaget parmi ses aînés et ses pairs

Farel seul a-t-il quitté ces collines pour venir nous catéchiser, ou, avec Renouvier, qui nous touche de si près, par son protestantisme, par son esprit massif et solidement charpenté, gardons-nous l'espoir d'allier à la recherche religieuse le culte de la logique classique, à la fois rationaliste et expérimentale?  
Jean Piaget<sup>1</sup>

Mais concluons [...] par un acte de foi dans la philosophie religieuse en Suisse romande. [...] Nous saurons concilier l'expérience morale et religieuse – faite de confiance en la valeur de la bonté et de foi dans le caractère personnel de la raison qui unifie la réalité – avec les exigences de la méthode philosophique la plus authentique – faite d'esprit expérimental et de rationalisme critique.  
*Ibid.*<sup>2</sup>

### *Introduction*

Les travaux des historiens présentés dans la première partie de cet ouvrage permettent au psychologue de retrouver l'enfant et le jeune homme Jean Piaget dans son milieu culturel d'origine, cherchant sa place et sa voie. Cette mise en perspective peut être l'occasion de porter sur lui un regard non pas « piagétien » (qui ne s'attacherait qu'à la cohérence croissante de son point de vue et de ses raisonnements) mais historico-culturel à la recherche de ses partenaires d'apprentissage et des premiers interlocuteurs de ses prises de

<sup>1</sup> Jean Piaget, «L'orientation de la philosophie religieuse en Suisse romande», *La Semaine littéraire*, 29, 1921, p. 410.

<sup>2</sup> J. Piaget, *op. cit.*, p. 412.

position pendant sa période neuchâteloise (1896-1929). Jean Piaget se présente alors comme un être psychologique complet (et non point seulement comme un «sujet épistémique») dont la pensée reflète et accompagne les engagements affectifs et sociaux, les combats idéologiques, les croyances et les aspirations. Certaines idées considérées «piagésiennes» perdent parfois un peu de leur prétendue originalité quand on les découvre déjà bien vivantes dans l'environnement où Piaget grandit<sup>3</sup>. Il est d'autant plus fascinant de voir comment cet adolescent a su se nourrir d'importants débats scientifiques, théologiques et philosophiques de l'heure, dans une petite ville que d'aucuns pourraient vouloir (à tort bien sûr!) qualifier de «provinciale» (mais justement... de quel «centre» Neuchâtel serait-elle la province?)! Certes Piaget s'avère entouré de grands savants, eux-mêmes en contact avec toute l'Europe et l'Amérique du Nord. Non seulement il tire parti des discussions en cours mais, d'emblée, il s'y insère activement (ou, plus exactement, il est stimulé à y prendre part) dès sa jeunesse neuchâteloise. Il le fait avec une constance remarquable et avec une originalité personnelle dont il est justement intéressant de rechercher les fondements.

Nous allons tenter ici de mettre en évidence comment la prise en compte de certains aspects du contexte socio-culturel et historique, dans lequel Piaget a grandi, peut éclairer le sens que Piaget donnait à son système en y théorisant des prises de position qu'il avait opérées dès le départ. Nous espérons pouvoir faire ainsi apparaître des dimensions de sa théorie psychologique qui sont souvent des prémisses implicites dans les réflexions contemporaines. Peut-être y trouvera-t-on la possibilité d'un certain recul critique susceptible d'inviter les chercheurs du siècle prochain à faire preuve de la même audace que cet aîné face aux grandes questions de son époque et à s'autoriser, comme lui, à dépasser les pertes de sens auxquelles les confinent les frontières étroites et relativement closes des découpages disciplinaires entre les lettres et les sciences, entre les questions des «humanistes» (théologiens compris) et celles des «scientifiques».

### Jean Piaget, Sébastien, et son système

Dès ses premiers intérêts pour la philosophie, à l'adolescence, Jean Piaget s'est donné pour tâche la conception d'un système. Il y œuvre toute sa vie fondant ainsi des disciplines dans une large mesure nouvelles: la psychologie et l'épistémologie génétiques. Son système a fini par atteindre un tel degré d'éla-

<sup>3</sup> Nous nous centrerons ici principalement sur le contexte de la jeunesse de J. Piaget. Pour poursuivre l'examen du cadre international de son activité scientifique débutante, en psychologie de l'enfant et en pédagogie, consulter Silvia Parrat-Dayana, «Le texte et ses voix: Piaget lu par ses pairs dans le milieu psychologique des années 1920-1930», *Archives de psychologie*, 61, 1993, pp. 127-152, et «La réception de l'œuvre de Piaget dans le milieu pédagogique des années 1920-1930», *Revue française de pédagogie*, 104, 1993, pp. 73-83.

boration et une telle renommée qu'il semble parfois comme doué d'une existence propre, indépendante de son fondateur ou de ses lecteurs. Cela ravirait Piaget et ne contredirait pas son épistémologie: pour lui, le signe qu'une pensée est développée, c'est qu'elle parvienne à se détacher du contexte pratique<sup>4</sup> dans lequel elle s'est élaborée pour revêtir la caractéristique, éminemment noble à ses yeux, d'être détachée de l'action. C'est là une condition, pense-t-il, pour qu'elle ne soit soumise qu'aux seules lois de la logique et, par là même, atteigne l'universel. Piaget ne considère les situations concrètes, qu'elles soient physiques ou historiques, que comme des cas particuliers parmi des «mondes possibles» (possibles... par la pensée, bien sûr). Mais alors le réel ne va-t-il pas se confondre avec l'imaginaire? Et pourra-t-on répondre à cette question épistémologique fondamentale qui revient sans cesse à l'esprit de Piaget, héritier de bien des philosophes dont Kant: comment se fait-il que les structures de l'intelligence puissent correspondre adéquatement à celles de la réalité comme les conquêtes brillantes de la science contemporaine semblent le démontrer?

Pour Piaget, le devoir et la force de la pensée, c'est justement de parvenir à décrire la réalité telle qu'elle est, mais grâce à une extériorité mentale (conquête d'arrache-pied pendant des années de développement intellectuel!) qui permette de rendre compte de sa nécessité. Et cette «nécessité» qui finit par s'imposer à l'esprit, Piaget la décrit comme étant à la fois logique et biologique, en fait proprement «bio-logique»: elle est le fruit d'un organisme pensant, être vivant, aux structures physiologiques et sensorimotrices dynamiques et autorégulées, qui parvient peu à peu, stade par stade, à prendre justement conscience de ces structures et à les dépasser par la pensée. Les fruits de ces dépassements forment un système, car la pensée conserve, dans son fonctionnement même, le «moteur» de ses origines, à savoir le *mécanisme de l'auto-équilibration adaptatrice*. Celui-ci est en quelque sorte la clef de voûte du système piagétien, permettant simultanément à son auteur d'une part de rendre compte du développement ontogénétique et phylogénétique, et d'autre part de fonder, dans des racines biologiques, l'abstraction de son modèle – tout en voyant s'y refléter sa foi en l'individu et en la raison!

Le cheminement personnel et intellectuel de Piaget est d'une admirable cohérence. La tâche qu'il s'est attribuée dans sa jeunesse, lorsqu'il écrivait le roman *Recherche*<sup>5</sup>, en s'identifiant à son personnage Sébastien en pleine crise métaphysique, est bien devenue l'œuvre de sa vie. Jean Piaget est parvenu à conduire jusqu'à son dernier souffle un travail immense qui reflète son désir de mettre au point un système qui puisse répondre certes à ses ambitions scientifiques et rationalistes, mais surtout et avant tout qui puisse traiter ses

<sup>4</sup> ...et socio-culturel – mais c'est nous qui précisons, Piaget n'ayant guère désigné ces aspects que par les termes vagues et péjoratifs de «contraintes sociales».

<sup>5</sup> Jean Piaget, *Recherche*, Lausanne, 1918.

interrogations philosophiques et métaphysiques. Il semble vouloir répondre à celles-ci, catégoriquement et sous la forme la moins angoissante possible, en affirmant la valeur de la responsabilité et de l'autonomie individuelles, et en démontrant qu'elles sont rendues possibles par le développement de la pensée. Mais alors qu'il construit sa théorie, Piaget n'en vient-il pas progressivement à en inverser les termes? Les idées, initialement «en mission» (pour reprendre ses propres termes de 1916<sup>6</sup>) au service de la responsabilité personnelle et par là même de l'humanité, n'en viennent-elles pas à prendre la place centrale, reléguant ainsi l'individu Piaget, relativement dépersonnalisé, dans le rôle de serviteur de la *pensée*, promue elle-même au rang de réalité immanente seule source de justification<sup>7</sup>?

Une relecture des premiers écrits de Piaget permet de percevoir que cette vocation de son œuvre est présente et consciente dès le départ, avec les attitudes intellectuelles, philosophiques, mais aussi théologiques, affectives et sociales qu'elle suppose. Notre auteur s'avère constant et conserve les bases de ses idées de départ. Il en a d'ailleurs précocément explicité la raison qui est sa foi dans le caractère indémontrable et personnel des prémisses de tout raisonnement sur les valeurs: elles ne se discutent pas. Elles sont objet de décision personnelle: «La science ne peut prescrire au jugement de valeur ses prémisses. Les prémisses du raisonnement de valeur sont données par une prise de conscience directe et sont indémontrables. Si je pose ce point de départ 'Je veux vivre et ce qui m'aide à vivre est bon pour moi', il y a là un jugement qui est immédiat et qui ne peut être contesté par aucun homme ni aucune science.»<sup>8</sup> «La science constate, la foi évalue, et cette évaluation est toujours en dernier ressort affaire de décision personnelle.»<sup>9</sup> Par ailleurs, on sait l'importance que revêt, aux yeux de Piaget, la cohérence de la pensée, valeur essentielle, constamment recherchée au-delà des déséquilibres qu'entraînent la confrontation à la réalité et sa nécessaire prise en compte pour retrouver une adaptation meilleure. Afin de fonder une psychologie des valeurs, dit-il, il faut partir des prémisses comme d'un donné, puis contrôler l'expérience qui a donné naissance à ces jugements de valeur, «en vérifiant que l'individu est bien resté cohérent avec lui-même»<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> Jean Piaget, *La mission de l'idée*, Lausanne, 1916.

<sup>7</sup> La pensée semble prendre alors la place qu'occupe, dans la théologie protestante, le Dieu transcendant et la justification par la foi.

<sup>8</sup> J. Piaget, *op. cit.*, p. 65.

<sup>9</sup> Idem, p. 80.

<sup>10</sup> Jean Piaget, «La psychologie et les valeurs religieuses», Association chrétienne d'étudiants de la Suisse romande, *Sainte-Croix*, 1922, Lausanne, 1923, pp. 38-82. (Notre soulignement.)

## Contextualiser l'activité cognitive du jeune Piaget

Nous examinerons donc quelles étaient les *prises de position initiales* de cet adolescent puis jeune universitaire en quête de sens, et *leurs résonnances dans leurs contextes* historiques. Quels étaient les choix de *valeurs*, conscients et explicites, de cette personne qui cherche sa voie au moment où la Première Guerre mondiale fait rage? Notre hypothèse est que le jeune Piaget adopte d'emblée un certain nombre de positions – qui deviendront autant de *prémisses* de sa théorie ultérieure – par lesquelles il s'engage affectivement et socialement, dans un milieu porteur de débats mais aussi de pratiques et de tensions, structuré par des institutions (famille, école et université, églises, partis, clubs de jeunes, sociétés scientifiques, etc.) qui encadrent des discours idéologiques, des modalités de relations interpersonnelles et des conditions psychologiques et matérielles qui rendent certains projets possibles et d'autres, au contraire, très difficiles.

Ce qui nous intéresse, ce n'est pas tant l'étude que nous laissons à d'autres (en particulier à Ducret<sup>11</sup> et Vidal<sup>12</sup>) de l'influence sociale *per se* qui se serait exercée sur Piaget; ni la théorisation (très partielle, on le verra) que ce jeune établit de ses relations à son milieu, mais la description des interactions sociales dans lesquelles il est activement inséré. Jean grandit, soucieux du sens de la vie, dans un milieu qui est, lui aussi, conscient des enjeux que représente, pour la société, l'éducation des jeunes<sup>13</sup>.

Notre présentation ne relève ni d'une approche de la psychologie individuelle qui voudrait expliquer par la seule dynamique interne du sujet l'étude d'un beau «cas», ni d'une approche déterministe du point de vue social qui voudrait faire de Piaget le «produit» de facteurs sociaux agissant sur une éventuelle prédisposition adéquate à la créativité scientifique. Elle se veut un essai de contextualiser le développement de l'activité cognitive du jeune Piaget.

Nous porterons donc sur la jeunesse de Piaget un regard contemporain, marqué par la relecture de Vygotsky, pétri par l'approche contextuelle des actes de parole et de pensée<sup>14</sup>, et celle de l'étude des interactions sociales<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> Jean-Jacques Ducret, *Jean Piaget, savant et philosophe, Les années de formation*, Genève, 1984; et dans le présent ouvrage.

<sup>12</sup> Fernando Vidal, *Piaget before Piaget*, Cambridge (Mass.), 1994; et dans le présent ouvrage.

<sup>13</sup> Arnold Reymond, «La pensée philosophique en Suisse romande de 1900 à nos jours», *Revue de théologie et de philosophie*, 81, octobre-décembre 1931, Lausanne, pp. 5-20. Dans ce rapport sur les activités de la Société de philosophie en Suisse romande, on peut lire, par exemple, les questions que posent les travaux suscités par Edouard Claparède sur *Le droit d'éduquer*: «En vue de quoi ou de qui éduque-t-on l'enfant? En vue d'une société déterminée (nation)? Mais quel droit cette société a-t-elle de le faire? En vue d'un idéal? Mais sur quelles bases certaines fonder cet idéal et comment le justifier?» (p. 7).

<sup>14</sup> Par exemple: Jerome Bruner, *Acts of meaning*, Cambridge, 1990; et Barbara Rogoff, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York et Oxford, 1990.

<sup>15</sup> Pour une discussion (parmi d'autres) de ces questions: Anne-Nelly Perret-Clermont, *Social Interaction and Cognitive Development in Children*, London, 1980; et Anne-Nelly Perret-

A l'heure où les psychologues parlent de «cognition située»<sup>16</sup> et insistent sur l'importance des «communautés de pratiques»<sup>17</sup>, nous tâcherons d'observer la pensée de Piaget à ses origines, historiquement située, dans un monde «à plusieurs voix».

Et, bien sûr, nous verrons que dans la période neuchâteloise (1896-1929) qui nous occupe, Jean Piaget, enfant, élève, étudiant, chercheur débutant puis jeune professeur, n'est pas solitaire, abandonné seul à une quête épistémique auprès d'objets inanimés! Au contraire, comme il en témoigne d'ailleurs à plusieurs reprises lui-même dans ses écrits autobiographiques, il est en interaction régulière avec des camarades et des aînés. Ceux-ci l'étaient dans des prises de rôle actif, au cœur de débats fort vivants, et d'activités scientifiques «réelles» du moment. Et cela à un âge précoce que pourraient lui envier les jeunes que la fin de ce XX<sup>e</sup> siècle confine pendant longtemps dans ce que Lave appelle un rôle de «participants périphériques».

Redécouvrir les circonstances, les personnes et les institutions qui formaient le paysage social et culturel au sein duquel Piaget a élaboré son modèle, permet au-delà de la signification que Piaget attribuait à son engagement scientifique, d'en désigner la portée. L'activité intellectuelle de Piaget n'est pas une réalité abstraite hors du temps. Elle est, bien sûr, historiquement située. En prendre conscience devrait permettre d'examiner avec un regard critique, parce qu'elle la met en perspective, la portée de la théorie piagétienne du développement psychologique.

Certes, l'ambition de notre propos est un peu trop grande par rapport aux moyens dont nous disposons actuellement. Malgré l'effort fourni dans le présent ouvrage, il faudra sans doute encore retrouver beaucoup d'informations pour pouvoir saisir vraiment le contexte dans lequel Piaget a grandi. Néanmoins, nous espérons que la témérité de notre contribution (après tout, Piaget lui-même a enseigné la témérité envers les gros objets d'étude!) pourra inciter d'autres à poursuivre des voies de recherche sur l'activité psychologique non seulement de l'enfant mais aussi de ceux qui prétendent la décrire, comme le fait Gilliéron<sup>18</sup>. Le lecteur l'aura compris: notre intention n'est ni une étude biographique de plus sur Piaget, ni une reconstruction historique de ses intérêts, mais plutôt un essai de relire un certain nombre de ses prises de position et de ses formulations d'idées, *en tant qu'activités pratiques, contextualisées, émanant d'une personne qui essaye d'inscrire son individualité au sein des questions et des exigences de son milieu social et culturel*. Dans cette perspective, les

Clermont et Michel Nicolet (sous la dir.), *Interagir et connaître*, Cousset (Fribourg), 1988; ainsi que Clotilde Pontecorvo C. (sous la dir.), *La condivisione della conoscenza*, Firenze, 1993.

<sup>16</sup> Voir notamment: Lauren Resnick, John Levine and Stephanie Teasley (ed.), *Socially Shared Cognition*, Washington, 1991.

<sup>17</sup> Ainsi: Jean Lave et Edouard Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, 1991.

<sup>18</sup> Christiane Gilliéron, *La construction du réel chez le psychologue*, Berne, 1985.

pensées de Jean Piaget apparaissent comme étant en partie des *réponses*<sup>19</sup> à son milieu, c'est-à-dire à ses maîtres et aux personnes qu'il rencontre, y compris à cet enfant qui le traitait de «rigolo»<sup>20</sup>.

Bien des années plus tard, en relisant son parcours, Piaget déclare: «J'ai été vivement frappé, après la première guerre mondiale [...] par les répercussions sur le mouvement des idées de l'instabilité sociale et politique qui régnait en Europe, ce qui me conduisit naturellement à douter de la valeur objective et universelle des positions philosophiques prises en de telles conditions. Dans mon petit pays si tranquille et relativement isolé des événements, de nombreux symptômes montraient cette dépendance des idées par rapport aux remous sociaux.»<sup>21</sup> Il est clair qu'un des desseins de Jean Piaget est de valoriser ce qu'il appelait souvent l'autonomie de la pensée, c'est-à-dire *sa liberté*. Notre intention n'est point de nier ici à Piaget ses prises de liberté, mais au contraire de les faire apparaître comme autant de réponses, signifiantes, au sein des attentes et des contraintes de son milieu d'origine.

### *Les partenaires de la croissance du jeune Piaget*

Situer la croissance des convictions de Jean et comprendre ses prises de position, nécessite d'identifier ses interlocuteurs et surtout les personnes signifiantes auprès desquelles il a forgé sa personnalité affective, morale et intellectuelle. Nous les avons rencontrées, au cours des chapitres précédents, dans le cercle restreint de la famille, à l'école, au collège et à l'université, mais aussi dans l'Église et la vie extrascolaire. Certaines caractéristiques des relations de Jean Piaget à ses partenaires, et de leur contexte, nous semblent susceptibles d'éclairer les inclinations et les options de ce jeune en recherche.

D'abord celles du lieu de sa naissance et de sa jeunesse, auquel il restera affectivement attaché: une région qui forme une petite entité politique, fort consciente de son passé ou en tout cas de ses mythes<sup>22</sup>, au sein desquels s'en-

<sup>19</sup> Piaget avait bien une *pratique* de la pensée comme *réponse*, puisqu'il disait souvent à ses étudiants genevois: «Pour développer une idée choisissez-vous toujours un ou deux boucs émissaires à qui vous vous imaginez répondre.» Suivant ce conseil, pour la présente contribution, je tâcherai de ne pas perdre de vue deux «boucs émissaires»: Vygotsky d'une part, à qui je reprocherai un modèle du développement de la pensée qui fait de l'expert culturel la référence ultime avec, en conséquence, une bien faible prise en compte possible de l'initiative créative et engagée de l'individu en tant que personne, et une sur-estimation de la nécessité d'une asymétrie dans les rôles d'expert et de novice dans la construction des compréhensions; et mon autre «bouc émissaire» sera Piaget, dont je tenterai de faire apparaître combien le modèle fait abstraction des processus affectifs, relationnels et culturels intrinsèquement liés au développement des fruits de la pensée, y compris piagétiens.

<sup>20</sup> Jean Piaget, «Discours de Jean Piaget», *Stichting Praemium Erasmianum*, Amsterdam, 1972 (pp. 27-32).

<sup>21</sup> Jean Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris, 1965, p. 22.

<sup>22</sup> Marie-Jeanne Liengme, «Le sens de la mesure. L'émergence d'un discours historique centré sur l'industrie horlogère neuchâteloise», *Cahiers de l'Institut d'histoire*, 2, 1994, 130 p.

tracent les vertus du travail horloger, du commerce extérieur et du développement régional tant culturel qu'économique. Il semble que, sur ce plan au moins, Piaget ait bien acquis l'esprit du lieu puisque, bien des années plus tard, il déclare dans son discours de réception du Prix Erasme: «Je me félicite de constater que la distinction dont je suis l'objet, est placée sous le signe de l'Europe et émane d'un pays aux proportions modestes, comme l'est le mien, car je suis persuadé du rôle essentiel que jouent les petits pays européens dans la culture contemporaine<sup>23</sup>. Les chercheurs en tous les domaines me paraissent, en effet, bénéficier d'une liberté d'esprit et d'un non-conformisme assez particulier, plus difficile à atteindre dans les grands pays où le poids des traditions nationales et surtout des modes et des "écoles", se manifeste parfois de façon légèrement plus sensible.»<sup>24</sup>

### *La famille*

Ensuite, même si Piaget parle peu de ses parents, nous savons le rayonnement de leurs personnalités et en particulier le rôle important de son père dans l'intelligentsia neuchâteloise. On se souvient notamment de la polémique qu'il déclenche et que les anciens de Neuchâtel racontent encore aisément. A ses côtés, Jean a pu, au moins pendant vingt ans, observer le *poids psychologique des contraintes sociales* qui sont susceptibles de s'exercer lorsqu'un esprit libre opère une démonstration contraire aux idées reçues. Il a aussi mesuré la force, pour se dégager de l'emprise des idéologies du moment, de la méthode historico-critique que son père utilise. Le psychologue généticien qui vérifiera l'authenticité des conduites des sujets en les rapportant à la logique du stade actuel de leur développement, s'est-il souvenu bien des années plus tard des études paternelles sur les anachronismes? Jean Piaget s'identifie<sup>25</sup> à ce père actif, engagé, rigoureux sur le plan de la pensée, et assumant d'importantes responsabilités publiques<sup>26</sup>, mais on ne sait pas comment il ressentait ce personnage qui inspirait respect et parfois même admiration tout en laissant aussi le souvenir d'un homme parfois ténébreux au caractère difficile. C'est en tout cas une figure d'autorité dont le fils louera les qualités<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> Notons que les accents de Piaget dans ces propos ne sont pas sans rappeler ceux d'un autre Neuchâtelois, qui a beaucoup réfléchi sur les régions en Europe, Denis de Rougemont. Il figurait parmi les premiers étudiants de J. Piaget à l'Université de Neuchâtel, en 1925 (cf. Bruno Ackermann, *Denis de Rougemont: une biographie intellectuelle*, Genève, 1996, 2 vol.).

<sup>24</sup> J. Piaget, *Stichting Praemium Erasmianum*, p. 27.

Cette lecture de la réalité sociale, par Piaget, ne manque pas d'humour et renseigne sans doute plus sur le rôle de certains mythes identitaires que sur la réalité... lorsque l'on sait l'importance de l'école de psychologie que Piaget créa lui-même dans ce petit pays!

<sup>25</sup> Jean Piaget, «Autobiographie», *Revue européenne des sciences sociales – Cahiers Vilfredo Pareto*, 14, 38-39, 1976, 1-43, p. 2.

<sup>26</sup> Il est notamment directeur des Archives de l'Etat, premier recteur de l'Université, membre influent de la Commission des études du Gymnase, etc.

<sup>27</sup> J.-J. Ducret, *op. cit.*; F. Vidal, *op. cit.*

Mais on ne trouve *point de traces de coopération* entre le père et le fils, au sens d'activités conjointes visant à la réalisation d'un projet concret. On peut s'imaginer que leur échange a été essentiellement intellectuel, sens que d'ailleurs Piaget confèrera au terme «coopération» dans sa théorie.

De sa mère, personnalité engagée, active dans des causes politiques et religieuses, Jean Piaget parle encore moins. Il semble que prime le souvenir douloureux de ses problèmes de santé nerveuse: «Ma mère était très intelligente, énergique, et quant au fond, d'une réelle bonté; mais son tempérament plutôt névrotique rendit notre vie de famille assez difficile. Une des conséquences directes de cette situation, fut que très tôt je négligeai le jeu pour le travail sérieux, tant pour imiter mon père que pour me réfugier.»<sup>28</sup> Jean Piaget a plusieurs sœurs. Mais malgré les liens affectifs qui les unissent, il n'évoque guère cet entourage familial féminin – qui ne saurait compter parmi les «pairs» signifiants *pour la vie intellectuelle* de ce scientifique en germe, identifié à son père? Ou bien s'agit-il d'une forme de pudeur dans l'expression des relations familiales?

A plusieurs reprises, Piaget rappelle la figure de son parrain, Samuel Cornut. Il ne semble pourtant n'apparaître que furtivement – sans doute à un moment clef de son adolescence.

#### *Les études*

Piaget évoque parfois ses camarades, en particulier son ami Gustave Juvet qui fut le compagnon de pratiquement toutes les étapes: de l'école, au Club des Amis de la Nature et jusqu'à la Société philosophique<sup>29</sup>! Nombreux sont ceux qui ont fait de belles carrières scientifiques, universitaires ou autres, parfois dans des domaines proches des siens. Ainsi, par exemple, son contemporain, Jean de La Harpe qui lui succédera à l'Université de Neuchâtel et y traitera de sujets d'intérêt fort proches (la raison, les rapports au dogmatisme et à la foi, la notion de temps, etc.)<sup>30</sup>. Mais les traces d'une camaraderie dans l'étude de ces questions sont pour le moins faibles. «Piaget a très précocement couru les marais pour sa malacologie, dans une recherche foncièrement solitaire et, s'il en sortait, les relations sociales restaient crispées.»<sup>31</sup> Elles n'ont pas, semble-t-il, évolué différemment par la suite. Piaget, par contre, mentionne à plusieurs reprises ses rapports avec les enseignants qui ont su l'encourager, tel Arnold Reymond «qui suivait mes essais juvéniles avec une patience et une bienveillance admirables»<sup>32</sup>.

<sup>28</sup> J. Piaget, «Autobiographie», p. 2.

<sup>29</sup> Voir A. Reymond, «La pensée philosophique», *op. cit.*

<sup>30</sup> Philippe Muller, *Approches de l'homme contemporain*, Neuchâtel, 1976, pp. 23-28.

<sup>31</sup> Philippe Muller, communication personnelle.

<sup>32</sup> J. Piaget, *Sagesse et illusions*, p. 14.

### *La vie extrascolaire*

Il parle fréquemment des aînés rencontrés hors de l'école qui ont marqué son activité intellectuelle: «J'ai débuté par la biologie, ayant eu la chance encore très jeune d'être initié par un vieux naturaliste...»<sup>33</sup> Il s'agit de Paul Godet. On trouve ici Jean Piaget faisant l'expérience d'*actions conjointes*, situées dans un champ scientifique très précis. Le climat relationnel et affectif avec ce spécialiste est tel qu'il semble permettre au jeune néophyte de quitter rapidement le statut d'apprenti, de *participant périphérique*, pour celui d'un chercheur à part entière. Pierre Bovet est un autre exemple d'une figure d'aîné qui a contribué à créer des conditions socio-cognitives particulièrement stimulantes pour Jean l'adolescent, en particulier par le lieu concret de coopération (au plein sens du terme) entre pairs, et de confrontation intellectuelle, offert par le Club des Amis de la Nature qu'il fonda avec d'autres, lors de leur propre adolescence<sup>34</sup>. Pierre Bovet, à l'heure où Jean Piaget en était un membre très actif, soutenait encore régulièrement, par sa présence et ses conseils, l'activité de cette société. D'autres adultes, engagés dans la vie intellectuelle et surtout scientifique du pays, étaient aussi présents lors de certaines activités. Il est très frappant de voir que le fonctionnement de ce Club repose très largement sur *la prise d'initiative autonome des jeunes* (s'apparentant sur ce point au scoutisme<sup>35</sup> et à d'autres mouvements de jeunesse nés entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle). Les adultes y tiennent un rôle certes important mais rarement direct; ils approuvent, encouragent, proposent des ressources, principalement intellectuelles, parfois matérielles, mais n'organisent pas eux-mêmes directement l'activité des jeunes, se contentant en quelque sorte de veiller sur le «cadre» de celles-ci<sup>36</sup>.

### *L'Eglise*

Il y a bien sûr encore d'autres lieux où Jean Piaget, adolescent, rencontre des aînés et des pairs, notamment dans l'Eglise officielle où il suit les cours d'instruction religieuse. Ces leçons ont suscité la réflexion de Jean Piaget, mais son rapport est critique. La forme sociale de celles-ci lui rappelle sans doute plus l'atmosphère magistrale de l'école que les débats intellectuels de son cher Club des Amis de la Nature. La violence de ses propos dans son pamphlet *La mission de l'idée*<sup>37</sup> donne l'impression que le catéchumène y a plutôt rencontré une autorité qui cherche à imposer des croyances et des dogmes que de réels interlocuteurs dans sa quête quasi mystique du sens de la vie.

<sup>33</sup> J. Piaget, *Stichting Praemium Erasmianum*, p. 27.

<sup>34</sup> Voir F. Vidal, *op. cit.*, et dans le présent ouvrage.

<sup>35</sup> Pierre Bovet a d'ailleurs traduit en français Baden-Powell, le fondateur du scoutisme.

<sup>36</sup> N. Guinand N. et R. Lüscher (préfaciers), *Amici Naturae: un siècle, une histoire*, Neuchâtel, 1993. Ouvrage édité en soixante-dix exemplaires à l'occasion du centième anniversaire de la fondation du Club des Amis de la Nature (sans indication du lieu d'édition).

<sup>37</sup> *Op. cit.*, 1916.

Sur ce plan, on peut se demander pourquoi ni Jean Piaget, le futur épistémologue de renommée internationale, ni Maurice Zundel, le futur théologien réputé, qui fréquentaient dans leur première adolescence le même collège et les mêmes *Amici Naturae*, ne font jamais référence l'un à l'autre sur ces questions de *foi*. Pourtant Piaget a écrit de fort nombreuses lignes sur les rapports entre la science, la philosophie et la foi; et Maurice Zundel a mis au centre de plusieurs de ses travaux des questions qui étaient certainement déjà présentes pour lui à l'heure des Amis de la Nature: «Qu'est-ce qui pousse un savant à s'adonner à la recherche? Est-ce la domination du monde qu'offre la science appliquée? Est-ce la libération face au réel subi? Est-ce la pensée d'une vérité toujours imparfaite? Est-ce l'aspiration à la Vérité? Qu'en est-il de ce combat de Jacob que le savant livre avec le réel: une illusion, une possession, une contemplation?» (questions de Zundel rapportées par Donzé<sup>38</sup>). Bien sûr ils étaient encore jeunes. Sans doute l'époque était-elle difficile pour les débats interconfessionnels en matière religieuse: Jean Piaget est réformé tandis que Maurice Zundel est catholique.

Zundel écrira plus tard<sup>39</sup>: «Enfant, j'ai vécu en pays protestant, j'écoutais les polémiques et le cortège des "anti" qui plaquaient au mur les catholiques. Ma grand-mère qui était protestante, ne se faisait pas faute de malmener tout ce qui était catholique. D'autre part, le catholicisme ambiant était très rituel, offrait un monde de facilité qui n'engageait à rien, il suffisait d'avoir en mémoire les formules du culte pour être comblé. Beaucoup d'oppositions, de paroles, très peu d'Évangile, tout cela ne faisait pas une religion. On entendait les Évangiles, lus sur le ton neutre qu'on entend souvent, et le sens m'en échappait complètement. Tout cela pouvait se résumer en une pratique religieuse sans aucune expérience de Dieu; les formules étaient justes et vraies, donc admissibles, mais mornes. Le Salut était conforme à des formules bien choisies... Religion familiale imposée sans résistance.»<sup>40</sup> Maurice Zundel, devenu prêtre, s'engagera profondément dans une recherche d'une foi vivante et cultivée. Cela lui coûtera le prix de bien des incompréhensions et isolements de la part de l'institution ecclésiale; mais le cercle de son rayonnement était large, dans les mouvements de l'Action catholique et des Jeunesses chrétiennes et auprès de nombreuses personnes qui se sentaient comprises et interpellées par ses méditations. L'invitation de Paul VI à prêcher une retraite

<sup>38</sup> Marc Donzé, *La pensée théologique de Maurice Zundel*, Genève et Paris, 1980, 335, p. 62.

<sup>39</sup> Maurice Zundel, «La clé du royaume», *Choisir*, 200/201, 3-7, 1976. Nous remercions l'abbé René Castella, ancien vumônier à l'Université de Neuchâtel, pour cette référence.

<sup>40</sup> Mais si les relations interconfessionnelles sont figées et les formules mornes, demeurent cependant les rencontres interpersonnelles. Zundel en effet continue son propos en ajoutant: «En seconde classe, j'ai rencontré un camarade qui n'était pas catholique, il abordait l'Évangile avec un regard neuf; intelligent et passionné, il prit feu pour l'Évangile et pour les pensées de Pascal. Il a été cet instrument admirable qui m'a fait sentir que l'Évangile n'était pas un ensemble de discours et de formules, mais une présence que je percevais à la manière dont il lisait le Sermon sur la Montagne...»

au Vatican en 1972<sup>41</sup> le sort tardivement d'une certaine mise à l'écart et sanctionne la reconnaissance de sa renommée internationale.

Jean Piaget racontera par la suite<sup>42</sup>: «Elevé dans le protestantisme par une mère croyante et fils d'un père incroyant, je sentais déjà assez vivement le conflit de la science et de la religion [...]. La lecture de Bergson fut une révélation [...]: en un moment d'enthousiasme voisin de la joie extatique, je fus saisi de la certitude que Dieu était la vie, sous la forme de cet élan vital dont mes intérêts biologiques me fournissaient en même temps un petit secteur d'étude. L'unité intérieure était ainsi trouvée, dans la direction d'un immanentisme qui m'a longtemps satisfait, sous d'autres formes d'ailleurs de plus en plus rationnelles [...]. Ma décision était prise: je consacrerai ma vie à la philosophie avec pour but central de concilier la science et les valeurs religieuses.»<sup>43</sup> Chez Jean Piaget, cette recherche en direction d'un immanentisme est quasiment un militantisme à l'encontre de l'idée d'une transcendance externe à l'esprit humain. Et ses propos à ce sujet reflètent son attitude polémique à l'égard des Eglises et en particulier du catholicisme. Piaget dit clairement son rapport à la tradition ecclésiale et à l'autorité qu'il semble ressentir comme la contrainte sociale par excellence: «Aucune institution sociale ne démontre mieux que l'Eglise catholique la parenté fondamentale de l'idée de la transcendance avec le fait de l'autorité.»<sup>44</sup>

Pour Maurice Zundel, Dieu n'est pas une «idée», et sa rencontre est celle de l'altérité et non de la contrainte. C'était l'époque où Zundel vivait des expériences mystiques décisives pour lui<sup>45</sup>. Mais ces jeunes gens pouvaient-ils en parler dans un cadre socio-affectif sûr, vu le climat polémique de l'époque? Peut-être aux Amici Naturae. Mais ce n'est pas certain que, même en ce lieu, les échanges dépassaient sur ce plan les propos enjoués d'adolescents. On peut lire, dans les Cahiers des présences de ce Club<sup>46</sup>, quelques allusions à ces ironies, telle celle que reflète le surnom, Tiécelin, tiré du *Roman de Renart*, qui sera attribué à Maurice Zundel, selon la proposition de Jean Piaget: «Tiécelin, parce que le corbeau a un extérieur ecclésiastique qui convient fort bien à Zundel» (15 septembre 1911). Notons que le surnom de

<sup>41</sup> Publiée ultérieurement: Maurice Zundel, *Quel homme et quel Dieu*, Retraite au Vatican, Paris, 1976.

<sup>42</sup> J. Piaget, *Sagesse et illusions*, p. 12.

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> Jean Piaget, «Immanentisme et foi religieuse», Genève, Groupe romand des anciens membres de l'Association chrétienne d'étudiants, 1930a, pp. 8-54, cité par Léon Barbey in «La pensée religieuse de Jean Piaget», *Nova et vetera*, 4, 1982, pp. 261-314. Nous devons cette référence au professeur honoraire de l'Université de Lausanne, Georges Panchaud, qui, alors qu'il était professeur invité à l'Université de Neuchâtel, désirait attirer notre attention sur les enjeux théologiques des positions piagétienues.

<sup>45</sup> Donzé, *La pensée théologique*, p. 21.

<sup>46</sup> Nous tenons à remercier nos collègues Jacques Méry et Luc-Olivier Pochon, mathématiciens, alias Synopipe et Bromure, membres honoraires des Amici Naturae, pour leurs informations sur la vie et l'esprit de ce Club toujours actif. Nous devons la lecture de ces Cahiers des présences à Jacques Méry.

Piaget est Tardieu, allusion à une limace du même roman, et qu'il s'écrit parfois Tar-dieu. Les relations entre Piaget et Zundel semblent être de franche camaraderie et peut-être même d'amicale complicité, à en croire les notes que tous deux griffonnaient dans ces Cahiers des présences. Tardieu fut président et Tiécelin secrétaire.

Quelques années plus tard, on trouve Piaget, jeune homme, en relation avec le pasteur Paul Pettavel, soucieux d'un christianisme à vocation sociale. Pettavel ne ménage pas ses efforts au service de son engagement: accompagnements et soutiens personnels, publication – en large partie à ses frais – de la *Feuille du Dimanche* avec des analyses politiques dans une perspective chrétienne, prises de position publiques dans un contexte social difficile et historique très tendu. Rappelons notamment, en 1917-1918 à La Chaux-de-Fonds, le conseiller national Paul Graber arrêté et la foule qui envahit la prison pour le libérer, la ville occupée militairement, puis la grève générale, difficultés auxquelles s'ajoute encore une terrible épidémie de grippe endeuillant de nombreuses familles<sup>47</sup>. Pettavel fait une place à Piaget au sein de la rédaction du journal *L'Essor*. Ce même Paul Pettavel a laissé de vifs souvenirs à d'autres jeunes Neuchâtelois qui compteront dans l'entourage de Jean Piaget, en particulier Samuel Roller et Laurent Pauli, Chaux-de-Fonniers qui furent bien des années plus tard, et successivement, codirecteur avec lui de l'Institut Rousseau à l'Université de Genève<sup>48</sup>. Mais il est d'une certaine façon surprenant de constater que si Piaget a gardé ainsi des relations avec des personnes issues de ce milieu, il ne fait jamais mention, ni dans ses autobiographies, ni dans ses écrits théoriques, des événements historiques qui marquèrent leur contexte et soulignèrent le sens de certains engagements. Dès 1914, Jean Piaget a été membre de l'Association chrétienne suisse d'étudiants. Il s'y vit d'intenses débats auxquels il contribue<sup>49</sup>. C'est là que s'éveille son intérêt pour la psychanalyse dont il entend parler par Théodore Flournoy<sup>50</sup>. Mais Piaget marque progressivement une distance de plus en plus grande par rapport à la théologie et laisse tomber l'évocation de ce champ d'expérience dans l'abstraction désimpliquante de ses considérations sur la coordination des valeurs, le rôle de la coopération intellectuelle et l'évolution du jugement moral qui supplante alors dans sa théorie ce que Bovet appelait l'éveil du sentiment religieux. Mais retenons que dans ce domaine également, à nouveau un aîné, Paul Pettavel, un *expert* (dirions-nous avec le vocabulaire psychologique contemporain) *favorise la prise de parole de son cadet en l'initiant à la vie sociale de son cercle et en l'y intégrant.*

<sup>47</sup> Mais Piaget ne fait pas de référence à ces événements politiques et sociaux.

<sup>48</sup> Samuel Roller, communication personnelle. Laurent Pauli, communication personnelle.

<sup>49</sup> Voir Charles Thomann, dans cet ouvrage. Piaget, «La psychologie et les valeurs religieuses».

<sup>50</sup> Fernando Vidal, «Sabina Spielrein, Jean Piaget – chacun pour soi », *L'évolution psychiatrique*, 60, 1, 1995, p. 100.

Lorsqu'on replace Jean Piaget dans le contexte de ses origines, on ne peut manquer d'être frappé par la vitalité remarquable de Neuchâtel à cette époque, et l'invitation qui y est faite aux jeunes d'y prendre activement part. Piaget s'en souvient certainement quand il théorise le rôle des pairs dans la structuration et la sociabilité de la pensée. Mais cette insistance du modèle piagétien sur l'importance des relations horizontales ne doit pas inviter l'observateur à négliger pour autant les aînés qui ont balisé son chemin d'entrée dans les débats scientifiques, philosophiques, religieux et politiques de son époque. Pourquoi Piaget, l'épistémologue et le psychologue, ne rend-il en fait jamais compte de cet ordre-là d'expérience?

#### *Le rapport de Jean Piaget à sa matrice socioculturelle*

C'est dans ce foisonnement neuchâtelois de vie familiale, intellectuelle et sociale que Jean apprend à prendre position, à formuler sa pensée et à la défendre (et qu'il y apprend aussi – savoir-faire concrets fort appréciables – à trouver un local, à en monnayer le prix, à stimuler ses camarades, à gagner des collaborations... compétences qui ne manqueront pas de lui être précieuses ultérieurement!<sup>51</sup>). C'est à cette période que prend naissance son aspiration à construire un «système» et, même s'il abandonnera plus tard ce terme pour parler de théorie (voire de discipline: l'épistémologie génétique), on peut reconnaître déjà un certain nombre d'attitudes et de choix qui marqueront toute son œuvre. Nous examinerons maintenant cette problématique de ses prises de position, tour à tour sous quatre angles: les relations affectives; le rapport à l'autorité et les opportunités créées par les aînés; le rôle respectif des pairs et des experts; le franchissement des frontières.

Les relations affectives ont fait l'objet d'extrêmement peu de travaux et d'écrits chez Piaget. Mais dans ses récits autobiographiques, les allusions sont rares aussi: les expressions de l'affectivité sont très peu nombreuses et réservées chez Piaget. Il dit clairement sa grande amitié pour son camarade d'enfance Gustave Juvet; on sait l'importance pour lui de son camarade d'études Rolin Wavre<sup>52</sup>; on sent une certaine connivence entre lui et son maître Godet; il exprime son appréciation du soutien reçu d'Arnold Reymond, et son respect admiratif de son père. De sa mère, il dit devoir se mettre à l'abri et les souvenirs qui lui en restent ont contribué, ultérieurement, à la fois à son intérêt pour la psychopathologie<sup>53</sup> et à son désir d'interrompre son analyse didactique<sup>54</sup>: «Je

<sup>51</sup> Cahiers des présences des Amici Naturae.

<sup>52</sup> Philippe Muller, communication personnelle.

<sup>53</sup> Jean Piaget, «Autobiographie», *Revue européenne des sciences sociales – Cahiers Vilfredo Pareto*, 14, 38-39 (1976), p. 2.

<sup>54</sup> L. Appignanesi et J. Forrester, *Freud's Women*, London, 1992, cité par A. J. Soyland, «Sabina Spielrein and the Hidden Psychoanalysis of Psychologists», *Newsletter of the History and Philosophy Section of the British Psychological Society*, 17, 5-12, 1993. Nous remercions Irena Sirotkina de nous avoir fait connaître la référence de cette intéressante étude sur la psychanalyste de Jean Piaget.

n'ai jamais ressenti le désir d'aller plus loin dans cette direction particulière, préférant toujours l'étude des cas normaux et du fonctionnement de l'intellect à celle des malices de l'inconscient.»<sup>55</sup>

Outre cette difficile présence maternelle, peu de figures féminines sont évoquées. On ne sait presque rien de Cécile-Marie Berthoud (1848-1931) qui fut son institutrice dans une école privée qu'il fréquente à l'âge de huit ans<sup>56</sup>. Mais ensuite seuls des noms de professeurs masculins figurent sur le parcours. Il faut dire qu'à l'époque l'enseignement des garçons et des filles n'était pas le même à l'école secondaire. Les Amis de la Nature ne recrutèrent leur première participante féminine qu'en 1987. On trouve néanmoins des étudiantes à l'Université, en même temps que Piaget, mais il est très frappant de constater qu'une majorité d'entre elles sont étrangères: de 1911 à 1918, on dénombre sur les registres de l'Université la présence d'au moins cent dix étudiantes provenant du vaste empire russe<sup>57</sup>. Il semble donc que Piaget ait côtoyé un univers essentiellement masculin, si ce n'est par la présence, d'une certaine manière marginale, de ces femmes.

Pierre Bovet<sup>58</sup> a bien décrit ces sentiments faits d'amour et de crainte, fondés sur l'expérience du respect des aînés, qu'il croit voir présider à la croissance du psychisme et de la foi de l'enfant. Jean Piaget, de dix-huit ans son cadet, s'est posé en d'autres termes et à une autre époque, le problème du rapport à l'autorité. Est-ce un effet de ses relations à son père et à la société hiérarchisée et conservatrice de sa ville natale? Voire aussi une réaction à l'ambiance tourmentée du climat de ses jeunes années: activité pré-révolutionnaire en Russie, montée de la Première Guerre mondiale, mouvements sociaux et tensions à l'intérieur du pays? Il est clair que Piaget ressent comme très contraignant son milieu et doute des bienfaits de ce qu'il appellera ultérieurement «les contraintes sociales». L'héritage de ses aînés lui semble souvent négatif sur le plan religieux (voir ses tirades dans *La mission de l'idée*<sup>59</sup>), philosophique (craignant l'idée d'une transcendance qui serait extérieure à l'entendement<sup>60</sup>) et même sur le

<sup>55</sup> Pour les rapports du jeune Piaget à la psychanalyse pendant son séjour parisien (1919-1921), se reporter à l'étude de Paul Harris, «Piaget in Paris: from "Autism" to Logic», à paraître.

<sup>56</sup> Voir A.-F. Schaller-Jeanerret, dans le présent ouvrage.

<sup>57</sup> Ces étudiantes, peut-être souvent (mais pas toujours) inscrites au Séminaire de français moderne de la Faculté des lettres, étaient sans doute attirées à Neuchâtel par la réputation qu'avait cette contrée de parler un «bon français» (c'est-à-dire sans grande présence du dialecte) et par la renommée des nombreux précepteurs et nurses émigrés de la région neuchâteloise pour enseigner en Russie (Maeder, 1993). Les étudiantes russes étaient d'ailleurs également nombreuses, à l'époque, dans les autres universités suisses, trouvant dans ce pays une liberté d'expression et d'étude qui faisait défaut dans leurs villes d'origine tourmentées par les événements prérévolutionnaires (Neumann 1987).

Nous remercions le professeur Rémy Scheurer de l'Université de Neuchâtel, pour ces remarques et références.

<sup>58</sup> Pierre Bovet, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, 1925.

<sup>59</sup> *Op. cit.*, 1916.

<sup>60</sup> *Op. cit.* et «Pour l'immanence. Réponse à M. J. D. Burger», *Revue de théologie et de philosophie*, 17, 1929, pp. 146-152.

plan scientifique comme le dénote son avant-propos à sa thèse de doctorat, portant sur la malacologie, dans laquelle il dit essentiellement son insatisfaction face aux méthodes de recherche existantes<sup>61</sup>. Plusieurs fois, dans son œuvre psychologique, il revient sur l'idée que la transmission intergénérationnelle ne peut guère être source de connaissance car gérée par un principe d'autorité qui ne permet pas l'autonomie de la pensée<sup>62</sup>.

Pourtant, les aînés qui avaient le statut d'experts dans l'entourage de l'adolescent Piaget, n'étaient pas tous – de loin s'en faut – des professeurs sentencieux ou des penseurs dogmatiques! On les voit même, au contraire, souvent soucieux de faire de la place aux jeunes: que ce soit Arthur Piaget dans la revue *Musée neuchâtelois* qu'il dirige<sup>63</sup>, Paul Pettavel dans la sienne, Arnold Reymond dans le dialogue avec les étudiants et Pierre Bovet, notamment au travers des *Amici Naturae* mais aussi dans les activités de sa famille à Grandchamp<sup>64</sup>, sans oublier Paul Godet dans son cabinet au Musée d'histoire naturelle.

Jean Piaget fréquente en effet deux types de cercles: des lieux où les relations entre pairs sont privilégiées, tout particulièrement les *Amici Naturae*; et d'autres au sein desquels il devra apprendre à s'insérer parmi des experts: le Club Jurassien, puis de 1912 à 1914, la Société neuchâteloise de sciences naturelles, la Société zoologique suisse et la Société helvétique des sciences naturelles<sup>65</sup>, outre ceux déjà cités plus haut.

Certes, au premier degré, Jean Piaget a bénéficié du rôle des pairs: mais étaient-ce vraiment des «pairs»? Piaget a probablement assez vite occupé la position d'un «déviant statutaire», sans doute avec la complicité de ses camarades qui le trouvaient amusant et intéressant. C'est l'image qu'en donnent certains procès-verbaux des séances des Amis de la Nature. Il en fut d'ailleurs rapidement le président.

Piaget parle peu d'expériences de débat d'égal à égal et n'évoque pas, à notre connaissance, les fruits d'échanges avec moins expert que lui à cette époque. Son statut d'érudit, pendant l'adolescence déjà, l'en privait-il? Il faudrait vérifier. En fait, la première expérience qu'il relate d'un bénéfice cognitif tiré par lui d'une relation asymétrique, semble être celle qu'il fit dans ses entretiens avec des enfants au laboratoire de Th. Simon, à Paris<sup>66</sup>. On peut se

<sup>61</sup> Jean Piaget, *Introduction à la malacologie valaisanne*. Thèse présentée à la Faculté des Sciences de l'Université de Neuchâtel pour l'obtention du grade de docteur ès sciences, Sion, 1921, pp. 1-3.

<sup>62</sup> Voir par exemple: Jean Piaget, «Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance», in Georges Gurwitsch (éd.), *Traité de sociologie*, vol. II, Paris, 1958-1960, pp. 229-254.

<sup>63</sup> Voir M. de Tribolet, dans le présent ouvrage.

<sup>64</sup> La famille Bovet y est active depuis plusieurs générations. Pierre Bovet y a connu notamment un hôpital, une école, une école normale évangélique et les retraites spirituelles qui donneront naissance à une congrégation religieuse protestante, la Communauté évangélique des Sœurs de Grandchamp.

<sup>65</sup> Voir F. Vidal, dans le présent ouvrage.

<sup>66</sup> J. Piaget, *Stichting Praemium Erasmianum*.

demander si une partie du plaisir que Piaget avait à conduire ces entretiens ne relevait pas d'une projection lui permettant de retrouver une situation qu'il avait souvent vécue avec succès: celle de l'enfant brillant sachant rentrer dans le discours des adultes.

Au cours de son enfance et de sa jeunesse neuchâteloises, Piaget se meut dans un espace social que ses parents lui laissent relativement ouvert, lui permettant de franchir des frontières: à cheval entre deux Eglises avec des parents aux convictions religieuses différentes; établi à Neuchâtel mais en contact avec La Chaux-de-Fonds, l'autre métropole neuchâteloise non plus bourgeoise mais aux tendances socialistes; rejoignant des sociétés d'étudiants débattant de questions à la fois théologiques, philosophiques et scientifiques; étudiant à la Faculté des sciences mais suivant régulièrement des cours à la Faculté des lettres<sup>67</sup>, dans une université petite mais au recrutement international; avant de quitter Neuchâtel pour poursuivre ses études à Zurich (dans une autre langue) puis à Paris dont il reviendra, pour l'Institut Rousseau à Genève, à l'appel de Claparède et Bovet.

### *A la recherche d'une construction du sens: les prises de position de Jean Piaget et leurs significations dans leur contexte*

Nous avons souligné certains traits marquants de l'univers socioculturel et intellectuel dans lequel a grandi Jean Piaget. Nous examinerons maintenant les prises de position de ce jeune homme et son entrée précoce dans les débats de ses aînés. En quête de sens, nourri de lectures philosophiques, il tente d'élaborer un système qu'il fonde sur un certain nombre de prémisses auxquelles il tient fortement, comme si elles étaient fondatrices de son *identité* peut-être plus encore que de sa pensée. Les rapports entre la raison, la société, la transcendance (ou plus exactement: l'immanence) et l'action tiennent une place essentielle dans ses préoccupations. Parti de ses intérêts de naturaliste et de ses études de biologiste, Jean Piaget découvre la philosophie et la théologie et affronte les grandes questions de son époque (Dieu, la guerre, la justice, la liberté, la vérité, l'ordre social, les théories de l'évolution, etc.) en tentant d'y répondre par une vision de l'Homme particulière.

#### L'idéal directeur: la raison et une pensée personnelle

Il est évident, déjà dans les textes de Jean Piaget encore adolescent, qu'il ne perçoit pas l'individu comme destiné à être disciple! Jeune spécialiste des escargots, lorsque Piaget s'éveille à la philosophie et découvre cette autre

<sup>67</sup> Voir M.-J. Liengme Bessire et S. Béguelin, dans le présent ouvrage.

espèce vivante qu'est l'*Homo sapiens*, il est visiblement captivé par le problème de l'accès à la *connaissance*. A tel point qu'il en fera la caractéristique première de l'Homme, pour ainsi dire son «essence» (même s'il n'utilise pas lui-même ce terme). C'est l'époque où se discutent vivement, dans les facultés mais aussi dans des milieux d'Eglise, les théories évolutionnistes de Darwin, de Lamarck et d'autres. Son attitude de biologiste et sa centration sur la pensée comme source de la connaissance le conduisent à aborder sous un angle bien particulier des problèmes philosophiques et théologiques que ses contemporains (surtout ses aînés) discutent.

La leçon inaugurale, qu'il prononce en 1925 lorsqu'il devient titulaire de la chaire de philosophie, d'histoire des sciences et de psychologie à l'Université de Neuchâtel, explicite sa prise de position. Il envisage d'abord un retour à Kant et à sa notion d'*a priori*; puis l'idée, qui lui semble contraire, «d'un développement spirituel radicalement contingent, semblable à celui que M. Brunshvicg croit percevoir dans l'histoire de la pensée humaine». Mais Piaget semble peu convaincu par cette alternative et préfère une troisième possibilité: recourir à sa démarche – qu'il pense impartiale – d'analyse génétique en psychologie, parce qu'il croit pressentir qu'«il est possible, en outre, qu'une telle méthode impose la notion d'une sorte d'*idéal directeur de la raison*»<sup>68</sup>, idéal à la fois actif et non réalisé»<sup>69</sup>.

Antérieurement, notamment dans son travail de concours intitulé «Réalisme et nominalisme d'après les sciences de la vie» (1917, non publié et introuvable), Piaget avait déjà traité de cet *idéal*. Son professeur de philosophie, Arnold Reymond, qui discute amplement ce travail, y regrette «le caractère équivoque de la définition qui est donnée de Dieu, tantôt présentée comme un «simple idéal», tantôt apparaissant comme une «réalité qui subsisterait indépendamment de nos jugements. Entre ces deux significations de valeur [ajoute Reymond] l'auteur flotte constamment et cette indécision nous semble provenir du fait que le domaine de la métaphysique et celui de la psychologie n'ont pas été suffisamment distingués»<sup>70</sup>.

Bien des années plus tard, dans son ouvrage *Biologie et connaissance*, sous le titre «Vie et vérité», Piaget<sup>71</sup> précisera sa position: «Si le vrai n'est pas copie, il est alors une organisation du réel. Mais une organisation due à quel sujet? [...] Tous les philosophes soucieux d'absolu ont recouru à un sujet transcendantal, qui dépasse l'homme et surtout la "nature" de manière à situer le vrai

<sup>68</sup> Souligné par nous.

<sup>69</sup> Jean Piaget, «Psychologie et critique de la connaissance», *Archives de psychologie*, 29, 75, 1925, p. 210. (Leçon d'ouverture donnée le 1<sup>er</sup> mai 1925 dans la chaire de philosophie des sciences et de psychologie de l'Université de Neuchâtel.)

<sup>70</sup> Arnold Reymond, «Rapport du jury sur le prix de la Société académique. Département de l'Instruction Publique 1917. Première partie: Enseignement supérieur», pp. 53-63, cité par M.-J. Liengme Bessire et S. Béguelin dans le présent ouvrage.

<sup>71</sup> Jean Piaget, *Biologie et connaissance*, Paris, 1967.

au-delà des contingences spatio-temporelles et physiques et à rendre cette nature intelligible dans une perspective intemporelle ou éternelle. [...] Avant de situer l'absolu dans les nuages, il est peut-être utile de regarder à l'intérieur des choses. Dès lors, si le vrai est une organisation du réel, la question préalable est de comprendre comment s'organise une organisation, et c'est là une question biologique. [...] Il convient, avant de recourir à une organisation transcendantale, d'épuiser les ressources de l'organisation immanente» [...] et de chercher «le secret de l'organisation rationnelle dans l'organisation vitale y compris ses dépassements, la méthode consiste alors à essayer de comprendre la connaissance par sa construction même, ce qui n'a plus rien d'absurde puisqu'elle est *essentiellement construction*»<sup>72</sup>. A ce stade, il ne s'agit plus d'une «raison» essentielle et abstraite, mais d'une sorte de «raison biologique» dont Piaget tente de rendre compte par ses travaux sur les processus d'autorégulation.

Cette évolution vers une explication de plus en plus «biologisante» de la vie et de la pensée n'a donc pas modifié sa position fondamentale initiale ni son refus d'une réduction des processus intellectuels à des phénomènes de transmission culturelle. La pensée est pour lui d'abord affaire *individuelle* et ne sera que peu à peu socialisée: «Les enfants de 4-5 ans [...] ne sont pas encore soumis aux habitudes sociales et objectives de penser.»<sup>73</sup> Mais cette socialisation ne verra naître une pensée personnelle que si, comme Piaget l'écrira plus tard<sup>74</sup>, l'enfant est «élevé en fonction de la coopération des esprits et non pas du respect du verbe». Certes, la société peut transmettre des opinions et des croyances, mais elle ne peut pas fournir au sujet la compréhension elle-même. Celle-ci relève de ce que nous pourrions appeler une sorte de *personal enlightenment*, conviction intérieure qui donne un sentiment d'équilibre. La seule «contrainte» est la cohérence intellectuelle. Et celle-ci pour s'établir peut prendre appui sur une co-opération sociale particulière: la vérification par les pairs hors de toute imposition hiérarchique.

### Le social comme contrainte

Piaget a toujours rejeté les contraintes intellectuelles de toutes sortes. Son refus d'une pensée impersonnelle peut parfois surprendre par sa violence, par exemple dans ses textes d'adolescent<sup>75</sup>, ou encore de jeune professeur quand il refuse non point seulement les dogmes et les visions statiques du savoir mais jusqu'à la contrainte implicite qu'opère sur l'enfant la langue

<sup>72</sup> *Op. cit.*, pp. 414-415. Les italiques sont de l'auteur.

<sup>73</sup> J. Piaget, «Psychologie et critique de la connaissance», p. 207.

<sup>74</sup> Jean Piaget, «L'individualité en histoire», L'individualité: 3<sup>e</sup> semaine internationale de synthèse [organisée par le] Centre International de Synthèse, Paris, 15-23 mai 1931, p. 115.

<sup>75</sup> J. Piaget, *La mission de l'idée et Recherche*.

qu'on lui apprend: «Dès ses premiers sourires, et surtout dès ses premières paroles, le bébé subit une influence sociale, d'abord très légère mais de plus en plus contraignante, qui commence par canaliser simplement son esprit mais qui finit par le modeler et peut-être par l'altérer de fond en comble. La langue qu'on lui apprend n'est pas, en effet, qu'un système de signes. Elle est surtout un système de notions, de jugements implicites. Elle constitue une sorte de pensée cristallisée et de pensée impersonnelle héritée de générations précédentes. Pensée infiniment tyrannique et qui pèsera sur tout état de conscience individuelle, si intime soit-il.»<sup>76</sup>

On peut se demander d'où vient, chez Piaget, un tel refus d'un certain type d'héritage. Son aîné, le professeur Arnold Reymond, en commentant son travail de concours mentionné ci-dessus, avance une interprétation: ce travail est «directement inspiré par une circonstance présente [...] la guerre [...] pose à nouveau et d'une façon douloureuse l'antique problème des rapports de l'individu avec l'organisme social dont il fait partie»<sup>77</sup>. Jean Piaget appartient en effet à la classe d'âge qui a dix-huit ans lorsque éclate la guerre de 1914. Ces jeunes sont les héritiers (et les potentiels soldats) d'une situation intenable. D'autres éléments encore du contexte socio-historique forment le cadre dans lequel Piaget se situe: l'Empire russe, avec lequel les Neuchâtelois sont en contact notamment par le négoce horloger, connaît les violentes répressions du régime tsariste. Et localement, l'ambiance idéologique du canton est encore marquée par le refus relativement récent des héritages féodaux dont Neuchâtel ne s'était complètement détaché que quelques décennies auparavant. Quel sens donner, dans ces circonstances, au rapport entre l'individu et la société?

Le jeune Piaget, en quête du sens de la vie, répond en confiant une mission salvatrice à la pensée libre de l'individu. Il se situe ainsi dans la ligne d'une fidélité à l'éthique protestante: se méfier des médiations sociales, et conférer une importante responsabilité à l'individu à qui revient, à lui seul, en dernière instance, de juger en conscience. Est-ce dans le prolongement de cette attitude religieuse que Piaget a ressenti l'explicitation de sa pensée comme la réalisation d'une *mission* relevant des plus hautes valeurs? Piaget semble rechercher le sens de la vie au sein du déploiement d'une liberté d'esprit, de la protection des valeurs essentielles et de la lutte contre l'embrigadement et la guerre. A ses yeux, cet engagement est le même que la quête de plus de justice sociale.

<sup>76</sup> J. Piaget, «Psychologie et critique de la connaissance», pp. 204-205.

<sup>77</sup> A. Reymond, «Rapport du jury sur le prix de la Société académique», p. 53, cité par M.-J. Liengme Bessire et S. Béguelin dans le présent ouvrage. Dans la même perspective et dans des circonstances peu différentes, une trentaine d'années plus tard, Piaget assumera un enseignement au Collège de France, en 1942, dont il parlera en ces termes: «Heure où les universitaires éprouvaient le besoin de marquer leur solidarité en face de la violence, et leur fidélité aux valeurs permanentes» (Jean Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, 1947, p. 5).

Piaget a visiblement retenu de son expérience de jeunesse l'importance des interactions avec les pairs. Il fait naître la connaissance, y compris la connaissance religieuse, de l'échange intellectuel régulé par une éthique du débat<sup>78</sup>. Piaget néglige la dimension intergénérationnelle de l'accès à la connaissance. Sur ce plan, sa perspective est l'opposée de celle de son contemporain russe, Vygotsky<sup>79</sup>, qui fait reposer son paradigme de recherche sur une concomitance de fait entre la position sociale haute de l'aîné et l'expertise<sup>80</sup>.

Il en résulte une vision du savoir qui ne peut pas être statique. La connaissance n'est ni préformée dans les objets ni dans le sujet; elle connaît un développement vivant tant du point de vue de l'évolution historique que du développement ontogénétique. Les catégories de pensée ne sont pas immuables. Elles évoluent en fonction de l'*expérience* et celle-ci, parce qu'elle amène des faits concrets, est nécessaire à la pensée qui ne trouve pas dans la pure spéculation sa noblesse. Piaget, le biologiste, se centre sur la dynamique du vivant et cherche à observer par quels processus l'esprit créateur – il a lu Bergson – permet à l'intelligence de se construire.

A suivre Piaget, on se rend compte qu'à travers cette centration sur la dynamique de l'intelligence individuelle, Piaget cherche aussi à affirmer l'autonomie de la personne et à dire l'épanouissement possible de celle-ci dans une liberté de pensée indépendante du contexte social et surtout des pressions de ses aînés. Mais il n'utilise guère le terme de «personne» pour désigner les sujets qu'il étudie...

Il prend courageusement position, sur différents plans, contre ce qu'il ressent comme des emprises sociales illégitimes, en particulier de la part des institutions. Ce *social*, dont Jean Piaget se méfie tant, semble être à la fois l'opinion collective (réminiscence des «représentations collectives» de Durkheim?) qui ne peut se donner les moyens de ses assertions; ce sont les Etats et les Eglises, et toutes les sources de pensée idéologique contraignante. Et aussi: tout ce qui ne s'engage pas en faveur d'une justice sociale qui fasse place aux femmes (Piaget, comme ses parents<sup>81</sup>, dans un pays qui ne reconnaîtra que très tardivement le vote féminin et l'égalité constitutionnelle des hommes et des femmes, devance presque son siècle!) et aux déshérités. Piaget refuse

<sup>78</sup> Voir notamment: J. Piaget, «La psychologie et les valeurs religieuses», p. 82.

<sup>79</sup> Dans «Vygotsky and Piaget: A Collective Monologue», *Human Development*, 1996, sous presse, René van der Veer démontre que Piaget avait connaissance, dès les années vingt, des critiques formulées par Vygotsky à l'égard de sa théorie mais qu'il n'avait pas voulu entrer en matière pour y répondre. Se sentait-il personnellement vulnérable sur ce point? Ou craignait-il de faire ainsi connaître un adversaire de taille? Ou la foi politique et idéologique que Piaget engageait dans son modèle l'invitait-elle, dans la période difficile de l'après-guerre, à éviter, pour des raisons militantes, la question?

<sup>80</sup> Pour une discussion de cette question qui oppose Piaget et Vygotsky fondamentalement: Anne-Nelly Perret-Clermont, «Les partenaires de l'intelligence», *Vous avez dit pédagogie*, 40, 1995, pp. 10-17.

<sup>81</sup> Voir M. de Tribolet, dans le présent ouvrage.

à l'éducation sa vertu lorsqu'elle est contrainte intellectuelle et non pas éveil à l'esprit de recherche et de questionnement; et il fustige les générations précédentes qui, par l'exercice de leur autorité, empêchent la croissance d'un jugement personnel. Il plaide en revanche en faveur des échanges entre pairs, seuls susceptibles de respecter l'autonomie de la pensée et de l'enrichir de l'expérience de la réciprocité et de la coordination interpersonnelle libre.

Comment s'expliquer alors qu'un jeune Piaget, à peine sorti d'une période de l'adolescence qu'il décrit lui-même comme une période de «libération, tant par le primat des échanges entre contemporains sur l'obéissance due à l'adulte, que par cette sorte de révolte intellectuelle de chaque nouvelle génération à l'égard des précédentes», comme une étape qui permet «à l'adolescent d'échapper, au moins intérieurement, à l'autorité adulte pour chercher dans les relations avec ses contemporains la source vive de son activité future»<sup>82</sup>, comment cet ex-adolescent peut-il alors faire l'objet d'un magnifique éloge de son aîné, Arnold Reymond, qui voit en lui le «*génial continuateur de ses aînés*»<sup>83</sup>? Soulignons au passage le *fair play* de ces maîtres qui semblent avoir su reconnaître et soutenir les compétences de leur cadet, sans lui tenir grief de ses ruades<sup>84</sup>.

#### Piaget et les débats de ses aînés

Demandons-nous donc si Jean Piaget avance, dans la structuration de sa pensée théorique personnelle, essentiellement par des prises de position qui sont des ruptures avec son milieu, comme dans un jeu fait de conflits cognitifs avec ses aînés; ou si, au contraire, comme le dit Reymond, ce jeune penseur s'illustre dans les débats, et avec les méthodes qu'eux-mêmes préconisaient? Piaget aurait-il commencé par imiter ses aînés avant d'aller plus loin? Nous ferons l'hypothèse que Piaget s'est d'abord, peu à peu, approprié les concepts et les démarches des savants qui l'entouraient, à Neuchâtel et en Suisse romande, avant de les transformer à sa manière.

Par ses liens familiaux, c'est d'abord le domaine de l'histoire que Jean Piaget a côtoyé. De son séjour dans les milieux de la nouvelle science historique française, son père a gardé le «souci constant d'aller aux sources

<sup>82</sup> J. Piaget, «L'individualité en histoire», pp. 96 et 99.

<sup>83</sup> A. Reymond, «La pensée philosophique en Suisse romande», p. 13.

<sup>84</sup> Ainsi, en 1925, dans l'avant-propos de son ouvrage *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Pierre Bovet écrit-il: «Les recherches entreprises d'une façon tout à fait indépendante par M. Jean Piaget, et poursuivies par lui depuis 1922, précisément à l'Institut J.-J. Rousseau, sur le raisonnement de l'enfant, ont ouvert à notre pensée des avenues nouvelles.» Bovet prend ici la précaution de bien marquer l'autonomie de celui qu'il vient d'appeler comme chef de travaux dans son institut. Pourquoi Bovet prend-il cette précaution peu courante: s'agit-il d'une attitude respectueuse et élogieuse (voire protectrice) ou d'une prudence face à une attitude revendicatrice de ce cadet qui se laissera appeler «Patron» par ses collaborateurs, quelques années plus tard, dans le même institut?

mêmes» et un «esprit critique qui n'admet jamais les opinions non vérifiées»<sup>85</sup>. Cette démarche historico-critique n'est pas reçue unanimement. En particulier, on se demande «s'il est judicieux de faire état de tous les doutes que soulève la critique historique des documents»<sup>86</sup>. Châtelain<sup>87</sup> rapporte les propos d'Alexandre Daguet dans la revue pédagogique *L'Éducateur*<sup>88</sup>: «Il ne faut pas jouer avec ce sentiment sacré [le patriotisme], une grande réserve est nécessaire quand il s'agit de rectifier certains faits dans le champ de la littérature historique destinée à la jeunesse et au grand public, parce qu'une fois que vous avez démolì la croyance de la jeunesse et celle du peuple à quelques-unes des traditions qui lui sont les plus chères et qui symbolisent à ses yeux la liberté, l'indépendance, les vertus républicaines, vous aurez détruit toute espèce de foi historique et patriotique [...].» Châtelain note qu'en Suisse «les historiens se heurtent à ce casse-tête: d'un côté l'objectivité à laquelle aspire l'histoire méthodique, de l'autre, la nécessité de gagner aux valeurs de la République la plus grande partie des citoyens»<sup>89</sup>. Piaget a-t-il suivi le chemin d'historien critique qu'avait emprunté son père? Il laissera entendre que non, et en effet il n'a jamais fait de travaux de nature proprement historique. On remarque cependant qu'il est d'emblée passionné par les cours d'histoire des sciences que lui donne son professeur de philosophie, Arnold Reymond, et dont il retiendra «l'attitude historico-génétique»<sup>90</sup>; et que, comme son père, il cultivera un esprit critique, scientifique, à la recherche de faits même (voire surtout?) si ceux-ci contredisent les idées reçues.

Arnold Reymond enseigne lui aussi une lecture critique. Il s'agit cette fois de celle de Kant, dont il met en évidence combien les positions sont dépendantes d'un état de la science qui avait beaucoup évolué entre-temps. Il pose ainsi la question de la relativité historique des idées, et en particulier du débat philosophique sur la nature de la connaissance scientifique. Piaget poursuivra sa formation dans cette direction lors de son séjour parisien. Quelques années plus tard, prenant la succession de Reymond à l'Université de Neuchâtel, il déclarera: «L'histoire a montré que les catégories de l'esprit ne sont pas fixes ou immuables, et les penseurs contemporains sont si pénétrés de cette idée que, par un curieux renversement des valeurs, c'est la mobilité qui semble être [...] le critérium d'un travail propre de l'intelligence.»<sup>91</sup>

<sup>85</sup> Voir M. de Tribolet, dans le présent ouvrage.

<sup>86</sup> *Ibid.*

<sup>87</sup> Pierre-Yves Châtelain, «Les manuels d'histoire suisse dans l'école primaire neuchâteloise (1850-1900)», *Musée neuchâtelois*, 3, 1994, p. 138.

<sup>88</sup> Alexandre Daguet, *L'Éducateur*, 1872, pp.211-212.

<sup>89</sup> P.-Y. Châtelain, «Les manuels d'histoire suisse», p. 139.

<sup>90</sup> Jean Piaget, «Post-scriptum à la "Pensée philosophique en Suisse romande de 1900 à nos jours" par A. Reymond», *Revue de théologie et de philosophie*, 81, octobre-décembre 1931, p. 20.

<sup>91</sup> J. Piaget, «Psychologie et critique de la connaissance», p. 196.

Jean Piaget aurait-il repris à son aîné, Pierre Bovet, pour les pousser plus loin, des méthodes d'«observation et tests par interrogation»<sup>92</sup> que celui-ci utilisait dans ses travaux<sup>93</sup>? Habituellement, la démarche d'interrogation clinique est présentée comme ayant été adaptée par Piaget à partir d'un emprunt à la psychiatrie<sup>94</sup>.

Piaget étudiera la croissance psychologique, dans différents domaines, comme Bovet (1912 et 1925)<sup>95</sup> le faisait pour le développement du sentiment religieux, et comme Claparède (1915)<sup>96</sup> dans ses études de l'évolution des intérêts et du rôle du jeu chez l'enfant. Mais Piaget systématisera ce type d'observations et théoriserà plus que ses aînés les processus mêmes de la genèse psychologique, tant historique qu'individuelle, de la connaissance. Il est intéressant de constater que son relativisme historique et génétique suscita, dans une certaine mesure, les mêmes résistances que le relativisme historico-critique de son père. Ainsi Piaget raconte que son collègue P. Godet, professeur de philosophie à l'Université de Neuchâtel, lui déclarait souvent sans ambages que son «point de vue psycho-génétique en épistémologie lui conviendrait fort bien s'il se laissait aller aux séductions des seules considérations intellectuelles, mais que socialement ces vues sont dangereuses parce que l'homme a besoin de réalités stables et d'absolu»<sup>97</sup>. Même son cher ami d'enfance et d'études scientifiques et philosophiques, Gustave Juvet, disait à Piaget: «Je suis ontogénétique parce qu'il faut un Ordre permanent dans l'intelligence comme dans la Société.» Piaget commente: «[...] un courant maurassien perturbait ainsi en Suisse romande la métaphysique d'individus d'élite, qui avaient pourtant été formés en protestants démocrates.» Piaget reste donc, malgré les réactions de ses pairs, fidèle à l'attitude intellectuelle rigoureuse, protestante, démocratique et critique de son père. L'approche génétique devient centrale dans son œuvre au cours de laquelle, pendant des décennies, il va essayer de mettre en parallèle l'histoire des idées et celle du développement intellectuel individuel. Phylogénèse et ontogénèse. On voit là resurgir le biologiste.

De ses études en biologie, Piaget retient, notamment, l'important débat post-darwinien sur l'évolution. La question de la part respective de l'inné et de l'acquis, dans l'adaptation des individus à leur milieu, ne l'a pas quitté. Pia-

<sup>92</sup> J. Piaget reconnaît à plusieurs reprises que les *résultats* de P. Bovet l'ont inspiré, particulièrement dans ses travaux sur le jugement moral (Piaget 1930a, p.185; Piaget 1932, p. 301 de la réédition de 1957). La question que nous posons ici est relative aux *méthodes* d'enquête.

<sup>93</sup> Cf. A. Reymond, «La pensée philosophique en Suisse romande», p. 13.

<sup>94</sup> Par exemple: Vinh Bang, *Textes choisis*, 1966/1988, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, p. 39.

<sup>95</sup> Pierre Bovet, «L'éducation de l'instinct social», *L'Éducateur*, 48, 10, 1922, pp. 145-150; et Bovet, *Le sentiment religieux*.

<sup>96</sup> Edouard Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. I: Le développement mental*. Réédition, Neuchâtel, 1946.

<sup>97</sup> J. Piaget, *Sagesse et illusions*, pp. 23-24.

get avait longuement étudié la malacologie. Il poursuit en conduisant des expériences sur l'adaptation des mollusques transférés d'un lac à l'autre<sup>98</sup>, en se demandant s'il y a une transmission héréditaire possible de l'acquis. C'est cette même question qu'il reprend, en la prolongeant, pour examiner les processus d'adaptation sur le plan psychologique.

Pierre Bovet avait étudié «l'instinct social et s'efforçait de comprendre à quelles conditions celui-ci pouvait être éduqué»<sup>99</sup>. Piaget ne s'intéressera pas particulièrement à l'instinct social. Il se méfie du «social» et cherche, d'une certaine façon, dans la raison, son contre-poids. Mais il présentera un modèle conférant aux instincts le rôle de prémisses biologiques du développement des processus adaptatifs, qu'il verra ensuite se prolonger sur le plan de la pensée en processus d'autorégulation et d'équilibration. Sa perspective n'est pas celle d'une raison qui «éduque l'instinct» mais qui le supprime. Le social ne peut y contribuer que par l'apprentissage de la régulation des échanges entre égaux.

On le voit, Piaget entre dans les débats de ses aînés et en retient la problématique, mais s'en différencie systématiquement par une perspective propre. Ses prises de position sur les sources de la connaissance et de la foi lui fourniront l'occasion de théoriser sa différence.

#### S'autonomiser par rapport aux aînés et à l'idée de transcendance

Piaget prend clairement position dans les débats sur les sources de la connaissance et de la foi, en faveur de l'immanentisme qui, pour lui, «dans les sociétés différenciées, supprime peu à peu la notion de transcendance [... car], dans la mesure où se développent la réciprocité et le respect mutuel, le respect unilatéral diminue d'importance et, avec lui, la source de la croyance aux dieux transcendants»<sup>100</sup>. Pour Piaget, il ne s'agit ni d'une révélation que ferait progressivement le Créateur à l'esprit de sa créature, ni d'une adéquation de la créature à la Création qui permettrait que celle-ci lui soit intelligible. La connaissance trouve sa source dans l'évolution et la dynamique même de la pensée: «La pensée explique l'être mais, dans la mesure où nous apprenons ainsi à le connaître, l'être explique la pensée.»<sup>101</sup> Sens et compréhension s'identifient l'un à l'autre. Comme ses prédécesseurs et ses contemporains, Piaget est en quête du «sens de la vie» (tel est d'ailleurs le titre de l'ex-

<sup>98</sup> Il n'y a pas que Piaget qui ait passé des rives du lac de Neuchâtel à celles du lac Léman! En effet, Piaget chercha à observer les processus d'adaptation de mollusques neuchâtelois plongés dans les eaux lémaniques: transmettaient-ils à leur descendance leurs caractéristiques nouvellement acquises, par nécessité adaptative, suite à cette délocalisation?

<sup>99</sup> Voir notamment: Pierre Bovet, «L'éducation de l'instinct social», *L'Éducateur*, 48, 10, 1922, pp. 145-150.

<sup>100</sup> J. Piaget, «Pour l'immanence», p. 149.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 150.

posé de Bridel à la même rencontre de Sainte-Croix en 1922)<sup>102</sup> et, avec eux, il confère une place éminente à l'éthique et à la pensée individuelle. Ses questions religieuses ne lui sont pas propres: «Ce n'est un mystère pour personne que la plupart des philosophes romands ont commencé par faire des études de théologie et, à tout bien prendre, celles-ci se révèlent être une excellente initiation, à condition d'en sortir et d'être faites, comme elles le sont chez nous, dans un esprit de libre recherche et de respectueuse indépendance», déclare Reymond en 1931<sup>103</sup>.

Mais dans ces débats, la place que Piaget attribue à Dieu semble lui être propre, même s'il s'efforce de montrer qu'elle n'est pas en complète opposition avec celle évoquée par ses interlocuteurs: «Les deux grandes idées d'un Dieu créateur et d'un Dieu garant de vérité gardent leur importance si on les traduit dans un langage immanentiste [...]. Aucune perception, aucune notion, aucun jugement ne sont possibles en chacun de nous sans que ne soit impliqué dans ces actes un Idéal suprême, norme à la fois intellectuelle et morale qui éclaire notre pensée comme notre conscience! Si Dieu n'est pas là, foyer de lumière intellectuelle et d'amour, où donc est-Il? [...] Limités par le donné d'une part, par les lois de la pensée, d'autre part, nous plongeons ainsi, dans l'Être et dans l'Esprit, avec, pour espérance, de saisir un jour l'Unité. [...] Où s'arrête la pensée humaine, où commence Dieu? Le problème est avant tout moral: Dieu apparaît dès que l'on renonce à son moi, à l'égoïsme intellectuel comme à l'égoïsme pratique. [...] L'immanentisme aussi a droit à la nourriture spirituelle de celui qui disait "le Royaume de Dieu est au dedans de vous".»<sup>104</sup>

### Une pensée qui s'éloigne de l'action

En résumé, nous pensons pouvoir dire, qu'auprès d'aînés dont il craint l'emprise autoritaire, et dans un monde social qu'il ressent comme conservateur et répressif, le jeune Piaget mène une recherche intrépide de la découverte d'un sens dont il veut que l'individu soit la source par son action réflexive même, au bénéfice d'une sorte de garantie divine en la matière, qui serait de nature rationnelle. Il élabore à partir de là un système dont on peut s'étonner de voir que, partant du problème du sens, il aboutit à un *modèle logique et abstrait* de la cohérence.

Pourquoi? Piaget, tout en participant activement à ces débats, a donné une telle priorité à la *pensée* qu'il n'a probablement pas perçu à quel point

<sup>102</sup> Philippe Bridel, « Le sens de la vie », in Association chrétienne d'étudiants de la Suisse romande, *Sainte-Croix 1922*, Lausanne, 1923, pp. 16-37.

<sup>103</sup> A. Reymond, «La pensée philosophique en Suisse romande», pp. 14-15. (Notre soulignement.)

<sup>104</sup> J. Piaget, «Pour l'immanence», pp. 151-152.

celle-ci nourrissait, du moins chez certains de ses maîtres – Bovet, en particulier – des *actions* concrètes et engagées. Piaget parle en des termes qui pourraient laisser croire qu'il ne s'agissait que de débats. Or, les enjeux politiques et éducatifs dans lesquels sont engagés ses aînés sont lourds de sens. Leurs modèles épistémologiques ont des retentissements sociaux et pédagogiques immédiats. Ainsi, par exemple, les positions du pasteur Pettavel le marquent politiquement et ecclésiastiquement de façon fort précise au sein de vives tensions. Pierre Bovet a certes avancé des idées très intéressantes dans le champ de la psychologie et de la pédagogie, mais celles-ci prennent tout leur sens lorsqu'on les inscrit dans la longue tradition des membres de la famille Bovet qui, à quelques kilomètres de la ville de Neuchâtel, à Grandchamp, se sont activement occupés de fondations sociales<sup>105</sup>. Souvenons-nous ici que c'est ce même Pierre Bovet qui a non seulement réfléchi sur l'éducation de la jeunesse mais créé et soutenu le Club des Amici Naturae dans lequel Piaget a vécu des heures si importantes. Certes Piaget, dans son système, donne une place fondamentale à l'*action*. Il la présente comme la base même de la pensée. Mais génétiquement, il laisse cette action à un niveau si primitif qu'il n'en étudie pas les formes adultes. En conséquence, dans son étude psychologique, Piaget quitte, de fait, le champ de l'action pour se cantonner principalement à l'étude du *jugement* et de la *pensée rationnelle* dans un mouvement qui finit par détacher complètement la pensée de l'action. Piaget valorise explicitement ce détachement vers l'abstraction, sans réfléchir, semble-t-il, aux conséquences pratiques de cette position. Il en résulte une valorisation de la logique aux dépens d'une compréhension du problème du sens tel qu'il est vécu psychologiquement, c'est-à-dire en prise directe sur la vie quotidienne individuelle et collective.

D'où vient chez Piaget ce détachement de l'action? Dans son roman *Recherche*, il fait dire à Sébastien dans sa quête mystique: «Si [le penseur] renonce à l'action, c'est pour mieux servir, pour donner à ceux qui agissent une vérité plus pure. Car l'action déforme nécessairement l'idéal, elle mêle le fait au droit. Ce n'est pas à la pensée de lui jeter la pierre, certes, mais ce n'est pas non plus à la pensée de collaborer à cette déformation. Sinon, plus de progrès possible. Le progrès se fait par des individualités assez fortes pour ignorer l'action et pour tendre, malgré le fait, à l'idéal de droit.»<sup>106</sup> L'adolescent est-il en train d'interpréter à sa façon la traditionnelle méfiance réformée face au «salut par les œuvres»? Il poursuit quelques lignes plus loin: «Il est vrai que le

<sup>105</sup> Voir la note 65 et: Pierre Bovet, *Un siècle de l'histoire de Grandchamp: entre la fabrique d'indiennes et la communauté spirituelle*. Città di Castella, 1965. Jean-Pierre Mouchet, *L'école secondaire de Boudry-Cortailod. Grandchamp, 1876-1967*, Boudry (Neuchâtel), 1967. Nous remercions Sœur Irmtraud de la Communauté évangélique de Grandchamp pour cette référence. Voir aussi Gilberte de Rougemont et Ginette Bovet avec le concours de Maurice Bovet, *La geste des Bovet de Grandchamp*, Boudry (Neuchâtel), 1992.

<sup>106</sup> J. Piaget, *Recherche*, p. 116.

penseur ne doit pas perdre de vue la réalité. “Ils ne sont pas du monde, dit le Christ, mais je les envoie dans le monde.” Si la vérité n’est pas la réalité, elle ne plane pas au-dessus, elle lui est intérieure, elle la conduit. Aussi l’âme du penseur doit-elle être ouverte à toutes les misères ambiantes. Mais il les explique sans y remédier. A d’autres ce travail, quand il aura mis le doigt sur le mal.»<sup>107</sup> La «vérité intérieure» dont parle Piaget ne semble user, pour se faire connaître, que du souffle de l’inspiration, produisant pensées et paroles mais non des actions. Le Christ est invoqué pour ses paroles, mais en ne les situant ni par rapport à ses actions (nourrir, soigner, consoler, etc.) ni dans les contextes concrets que vivent ses interlocuteurs.

### Piaget et son héritage culturel

A l’heure où l’on aime rapprocher, pour les comparer, les œuvres des deux centenaires Piaget et Vygotsky, il peut être fécond de rappeler les spécificités de leurs héritages socioculturels et des contextes historiques au sein desquels ils ont forgé leurs positions et leurs pensées.

On le voit, Piaget a grandi à la croisée d’influences sociales bien différentes de celles que connut son contemporain russe<sup>108</sup>. Il appartient à une entité politique au sein de ce que l’on pourrait décrire comme une «confédération de minorités» (et non pas d’un empire), n’offrant guère d’occasion d’identification avec les membres dirigeants d’une nation ou d’une culture dominante. Le citoyen neuchâtelois ne se percevait pas comme devant «civiliser le monde» par sa culture – mais peut-être par son éthique religieuse. Les transactions qu’il connaît sont souvent marchandes<sup>109</sup>. Il n’est pas le citoyen d’un pays colonial mais d’un pays d’agriculteurs, d’horlogers, de mercenaires, de marchands, de banquiers. Il ne provient pas d’une région catholique qui pourrait considérer l’instruction comme un bien devant être distribué par une entité centrale dans un souci de cohérence du corps social, mais grandit dans un Etat de tradition protestante dont l’atmosphère religieuse veut souligner la dignité de l’individu (et non pas celle de l’Eglise) supposé communiquer directement («démocratiquement» pour ainsi dire) avec Dieu. L’expérience personnelle – et en particulier la part la plus haute de celle-ci: l’expérience religieuse – y est conçue comme unique et intime, comme une sorte de prémisse incommunicable.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p.117.

<sup>108</sup> Mais cette remarque ne doit pas nous faire oublier les contacts entre ces deux milieux. L’épouse de Claparède était Russe et ce dernier a peut-être contribué à la prise de connaissance, par Vygotsky, des premiers travaux de Jean Piaget, rapidement traduits en russe.

<sup>109</sup> N’en trouve-t-on pas des traces dans les transactions intellectuelles qui sous-tendent le modèle piagétien? «Tu me donnes ton point de vue, je te donne le mien, on en estimera les valeurs respectives et on construira l’accord» – pourrait-on dire!

Piaget est aussi l'enfant d'une tradition politique, culturelle, religieuse et familiale qui cultive une distance critique à l'autorité. Son absence d'intérêt pour les facteurs sociaux dans le développement, au-delà de ses racines dans sa biographie et ses inclinations personnelles, est peut-être due aussi à l'ambiance idéologique de son milieu de vie dans lequel l'autorité est généralement perçue comme étrangère, répressive – au mieux comme protectrice; où les institutions ont été longtemps dans l'obligation de négocier un espace vital au sein du jeu des emprises étrangères.

Mais Piaget va plus loin, jusqu'à l'expression d'un individualisme quasi égocentrique<sup>110</sup>, considérant le développement de la pensée propre comme un devoir premier et universel. Cela l'amène à ne reconnaître, dans son système, ni l'importance des solidarités sociales et éducatives concrètes ni celle des interdépendances relationnelles qui rendent possibles à la fois la croissance psychologique et l'accès à la connaissance préparé par les efforts des générations précédentes. Cet «égocentrisme» résulte chez Piaget en une sous-estimation tant du rôle des aînés que des pairs.

### *Rouvrir le débat à partir des prémisses du modèle*

A partir de cette (malheureusement partielle) «étude de cas» de la pensée du futur savant, de nombreuses questions peuvent s'ouvrir ou se rouvrir. Ses prémisses ne sont pas nécessairement les nôtres et n'ont pas à rester implicites. Il en va de même, bien sûr, pour les postulats sous-jacents aux hypothèses des autres «grands-pères» de la psychologie contemporaine, Vygotsky notamment.

Il est important de regarder les situations historiques et sociales d'aujourd'hui, en nous demandant si les grandes théories, de ces deux aînés notamment, ne sont pas pour nous des instruments de pensée utiles, mais aussi des *filtres déformants* en raison de leurs choix socio-historiquement situés dont nous négligeons la portée (et parfois l'inopportunité pour nos situations actuelles) par méconnaissance. Retourner à ces *a priori* implicites, ce peut être aussi l'occasion de travailler à la construction de nouvelles intelligibilités du psychologique, du social et de la connaissance, en tirant parti de l'expérience et de la réflexion de courants fort différents.

En particulier, dans les circonstances qui sont les nôtres en cette fin de XX<sup>e</sup> siècle, il nous semble important de reconsidérer la transmission des connaissances et l'élaboration des savoirs en regardant en quels termes nouveaux les mutations politiques et technologiques posent les problèmes de

<sup>110</sup> Certes Piaget reconnaît l'importance de la socialisation de la pensée individuelle par les interactions avec les pairs. Mais c'est bien toujours la pensée initiale propre du sujet qui évolue et il ne s'agit pas là d'«inventions collectives» ou de «conflits socio-cognitifs» à résoudre. C'est pour cela qu'il nous semble que le modèle piagétien reste centré sur l'*ego*.

liberté, d'identité et de rapport entre les classes d'âge qui les sous-tendent. Entrer dans le moule des générations précédentes ne peut convenir aux jeunes confrontés à des bouleversements sociaux et idéologiques considérables. Nier l'héritage culturel les laisserait sans repères, sans instruments, sans capitalisation de l'expérience, sans mémoire.

Comment repenser les rapports entre aînés et cadets, entre experts et novices, entre personnes engagées dans l'action à partir de responsabilités différentes? Les contextes culturels structurent en partie les modes d'agir et de penser, et la recherche de l'abstraction – hors de l'action, hors des relations et hors du temps – n'est pas nécessairement la norme la plus adéquate en toutes circonstances. L'universalité de la pensée n'est peut-être pas là où on la cherche. Les recherches contemporaines ont mis en évidence d'autres dimensions de la problématique que celles qu'abordait Piaget. Il nous semble que l'étude du «cas» de l'adolescent Jean Piaget, à la pensée si vive, permet d'illustrer un certain nombre des caractéristiques de l'activité cognitive telle que les outils théoriques actuels la comprennent, ce que nous allons maintenant très succinctement rappeler.

L'activité cognitive naît dans des espaces relationnels qui la rendent possible et en même temps participe à structurer ceux-ci<sup>111</sup>. La quête épistémique n'est pas la seule motivation de l'activité cognitive. Le sujet apprenant mobilise et construit des stratégies différentes selon les enjeux qu'il perçoit dans les situations qu'il rencontre. La pensée ne se déploie pas dans un vide de relations et d'actions sociales.

Les recherches récentes ont également mis en évidence qu'il est important de distinguer les domaines de connaissances et les formes (conceptuelles ou procédurales) de savoir pour affiner l'étude du développement psychologique<sup>112</sup>. Il serait intéressant d'examiner quelles formes de savoirs Piaget a fréquenté étant enfant. Car l'apprenant n'est pas seulement confronté à un sentiment de nécessité logique et aux feed-back du réel physique, mais aussi aux actions et interprétations des autres acteurs sociaux, et cela dans des contextes institutionnels qui légitiment (ou non) certaines démarches et certains souvenirs. La mémoire et l'action s'organisent en fonction de buts parfois contradictoires, et dans des schémas d'organisation et de planification consciente plus ou moins entraînés. On sait également mieux la place des «micro-histoires» des apprentissages de l'individu qui interprète les situations qui sont nouvelles pour lui, en fonction de l'élaboration qu'il a fait de celles qu'il a rencontrées précédemment. Ce transfert d'expériences psychologiques anté-

<sup>111</sup> Robert Hinde, Anne-Nelly Perret-Clermont et Joan Stevenson-Hinde (éd.), *Social Relationships and Cognitive Development*, Oxford, 1985. Michèle Grossen et Anne-Nelly Perret-Clermont (sous la dir.), *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*, Neuchâtel et Paris, 1992.

<sup>112</sup> Celia Hoyles et Ellis Forman (éd.), «Processes and Products of Collaborative Problem Solving», *Cognition and Instruction*, special issue, 13, 4, 1995, pp. 479-587.

rieures ne concerne pas seulement ses aspects cognitifs mais aussi, bien sûr, ses dimensions émotionnelles et affectives, liées notamment au sens que l'apprenant donne aux aventures qu'il vit, dans des champs sociaux marqués par des traditions institutionnelles et idéologiques, et par des enjeux affectifs familiaux. Comment l'histoire personnelle de l'apprenant qu'est Jean aboutit-elle à la valorisation, en relatif solitaire, d'une pensée abstraite, située hors de l'action et dans un rôle social perçu comme supérieur – voire exceptionnel? On ne peut ici oublier les paroles de Sébastien et ne point se demander quelles sont les expériences qui le conduisent à dire: «La première attitude que prend le penseur est donc la révolte. Il doit être libre, intensément libre, il doit oser voir toutes les turpitudes et toutes les lâchetés. [...] C'est à l'action à pactiser avec l'adversaire pour les besoins de la cause: la pensée, elle, n'a que faire de ces compromissions. Elle est indépendante, elle se suffit à elle seule. Et cette indépendance ne se conquiert qu'au prix d'une lutte à outrance, d'une révolte ouverte. [...] Révoltes contre les siens qui tendent à l'accaparer, contre les orthodoxies qui tendent à faire dévier sa pensée, contre les politiques qui tendent à le nationaliser, contre ses semblables et ses ennemis, contre ceux qui lui veulent du bien et ceux qui voudraient le diminuer. Et, après la révolte, la solitude [...]. "La solitude est sainte", a dit le poète.»<sup>113</sup>

La *médiation* entre le savoir et l'apprenant, depuis l'avènement de l'imprimerie et avec la croissance des moyens modernes de communication de l'information, semble (à tort ou à raison...?) ne plus être directe. Elle ne se donne plus comme celle de la parole, du visage et des mains de l'aîné, du maître ou de l'expert. Mais elle apparaît plus souvent comme indirecte, émanant soit d'un enseignant «transmetteur» (et non pas «créateur») du savoir, soit d'outils sémiotiques qui réifient la parole: livres, enregistrements sonores et visuels, données informatisées, etc. Quels sont les impacts psychologiques, dans le rapport à la connaissance, de ces médiations symboliques? Peuvent-elles remplacer les contacts en face à face d'expert à novice? Cette question en pose une autre à propos de l'expérience de Piaget: en quoi la possibilité, pour Jean, d'entendre en direct les récits des combats de l'historien Arthur Piaget, de travailler au Musée avec son vieil ami naturaliste, de rencontrer l'action du pasteur Pettavel, de s'exercer aux interrogations philosophiques avec son maître Reymond ou son parrain Samuel Cornut, et aux recherches scientifiques avec les experts qui soutiennent le Club des Amis de la Nature, en quoi ces contacts de personne à personne ont-ils servi de leviers au développement de Piaget? Sont-ils accessibles aux collégiens de nos jours?

Et pour en revenir au débat philosophico-théologique au sein duquel est née la psychologie piagétienne, on peut constater – au moins chez beaucoup d'adolescents neuchâtelois contemporains – que la question du sens ne se

<sup>113</sup> J. Piaget, *Recherche*, pp. 117-118.

pose plus dans les mêmes termes qu'à l'époque de la jeunesse de Piaget: ce ne sont plus ceux de l'Histoire (qu'on oublie peut-être de leur transmettre); ni ceux du sens des rapports de la personne à son Créateur et de l'adéquation intellectuelle et morale des modalités de les penser. Peut-être la période contemporaine a-t-elle pris si au sérieux l'être humain à l'image de Dieu, donc créateur lui aussi, qu'elle se trouve alors vivement confrontée, dans sa recherche de compréhension, non seulement à la Création mais aussi aux effets de sa propre activité matérielle, relationnelle, écologique, sociale et intellectuelle. Les générations aînées savent-elles en parler avec les jeunes et encouragent-elles ceux-ci à en débattre? Ou ces générations ne le peuvent-elles pas, parce qu'elles sont si profondément marquées par la guerre de 1940-1945, encore plus violente que la précédente, par quarante années de déchirure profonde de l'Europe, par les révolutions de leurs colonies et d'autres épreuves collectives, qu'elles entretiennent un rapport conflictuel à l'héritage du passé leur rendant difficile, comme pour Piaget, l'acceptation et la transmission de la mémoire?

La tombée des rideaux de fer idéologiques ouvrira-t-elle à une Europe, moins hémiplegique, d'autres espaces d'action et de pensée pour aborder ces questions? Et à d'autres fins que l'emprise théologique, idéologique ou scientifique?

*Anne-Nelly Perret-Clermont*