

# Philosophiques

philosophiques

## Liminaire

Robert Nadeau

Philosophie et psychologie  
Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203070ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/203070ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

### ISSN

0316-2923 (imprimé)  
1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer ce document

Nadeau, R. (1977). Liminaire. *Philosophiques*, 4 (2), 143–143.  
<https://doi.org/10.7202/203070ar>

## LIMINAIRE

Les samedi vingt-trois et dimanche vingt-quatre octobre 1976, la Société de Philosophie du Québec organisait, en collaboration avec le Département de Philosophie de l'Université du Québec à Montréal, son deuxième colloque interdisciplinaire sur le thème « Philosophie et Psychologie ». Ce n'est pas tant la psychologie comme discipline que le *psychique* comme objet de science qu'il nous intéressait d'interroger. À cette fin, quatre tables rondes furent organisées : une première sur « le constructivisme piagétien et les épistémologies traditionnelles », une seconde sur « les contestations contemporaines de la psychiatrie », une troisième sur « behaviorisme et philosophie », une dernière enfin sur « les contestations contemporaines de la psychanalyse ». On trouvera dans les pages qui suivent le texte de quatorze des seize communications qui y furent présentées : certaines d'entre elles vous sont livrées dans leur état originel, d'autres ont été considérablement retouchées, voire augmentées. Un quinzième texte, celui de Jean Bélanger sur « Images et réalité du behaviorisme », a été reporté au prochain numéro à cause de sa longueur. Je remercie monsieur Jacques Perron, étudiant diplômé du Département de Philosophie de l'U.Q.A.M., qui m'a grandement aidé à établir la version finale de la présente publication.

Robert Nadeau

# Le constructivisme piagétien et la théorie de l'équilibration illustrés par la construction de la notion de proportion

Gérald Noelting

Philosophie et psychologie  
Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203071ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/203071ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)  
Société de philosophie du Québec

ISSN  
0316-2923 (imprimé)  
1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

## Citer cet article

Noelting, G. (1977). Le constructivisme piagétien et la théorie de l'équilibration illustrés par la construction de la notion de proportion. *Philosophiques*, 4 (2), 145–194. <https://doi.org/10.7202/203071ar>

# LE CONSTRUCTIVISME PIAGÉTIEN ET LA THÉORIE DE L'ÉQUILIBRATION ILLUSTRÉS PAR LA CONSTRUCTION DE LA NOTION DE PROPORTION

par Gérard Noelting

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                                                                  | Pages |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| INTRODUCTION .....                                                                                                               | 147   |
| A. LA THÉORIE CONSTRUCTIVISTE DE PIAGET                                                                                          | 147   |
| a) L'interaction entre schème et objet et l'équilibration simple .....                                                           | 147   |
| b) L'origine des « perturbations » et l'équilibration majorante .....                                                            | 150   |
| c) Les trois phases de l'équilibration majorante : $\alpha$ , $\beta$ , $\gamma$ .....                                           | 151   |
| B. ILLUSTRATION DU PROCESSUS D'ÉQUILIBRATION DANS LA CONSTRUCTION DE LA NOTION DE PROPORTION CHEZ L'ENFANT ET L'ADOLESCENT ..... | 152   |
| 1. L'ÉPREUVE DES CONCENTRATIONS (Forme A) ...                                                                                    | 152   |
| a) Instrument .....                                                                                                              | 153   |
| b) Échantillon .....                                                                                                             | 153   |
| c) Résultats .....                                                                                                               | 154   |
| 2. STRATÉGIE DE RÉOLUTION DE PROBLÈME ET SYMBOLISME UTILISÉ .....                                                                | 157   |
| a) Les composantes d'un item .....                                                                                               | 157   |
| b) Symboles algébriques utilisés pour traduire un item .....                                                                     | 159   |
| c) Présentation standardisée d'un item .....                                                                                     | 159   |
| d) Les deux modes E et I de résolution d'un problème de rapport .....                                                            | 159   |
| e) Formalisation des stratégies de résolution caractéristiques de chaque stade .....                                             | 160   |
| 3. ANALYSE DES STRATÉGIES AUX DEUX PÉRIODES SUCCESSIVES DE L'ÉLABORATION DU RAISONNEMENT PROPORTIONNEL .....                     | 160   |

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| a) Les deux périodes d'équilibration .....                                                                      | 160 |
| b) Période d'équilibration I : préopératoire (4-5 à 8-9 ans). ....                                              | 163 |
| c) Période d'équilibration II : opératoire concrète et formelle (8-9 à 15-16 ans) .....                         | 170 |
| <br>C. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES PROCESSUS EN JEU DANS LA CONSTRUCTION D'UNE NOTION .....                | 179 |
| 1. LA DUALITÉ FONCTIONNELLE ADAPTATION-ORGANISATION .....                                                       | 179 |
| a) L'adaptation .....                                                                                           | 179 |
| b) L'organisation .....                                                                                         | 180 |
| 2. RELATION ENTRE LE FONCTIONNEMENT DU « SCHÈME » EN ÉQUILIBRE ET LES PROPRIÉTÉS DU « CONCEPT » .....           | 181 |
| 3. DÉSÉQUILIBRE APPORTÉ PAR LE MILIEU LORSQUE L'OBJET DEVIENT « COMPOSÉ » .....                                 | 184 |
| 4. L'ÉQUILIBRATION MAJORANTE ET LA RÉORGANISATION DU SCHÈME EN FONCTION DU MILIEU .....                         | 186 |
| a) L'équilibration majorante et la construction d'une hiérarchie .....                                          | 186 |
| b) Les étapes de l'équilibration majorante .....                                                                | 187 |
| c) Illustration par l'expérience décrite .....                                                                  | 188 |
| d) L'aspect constructiviste de l'équilibration majorante .....                                                  | 190 |
| 5. LES DEUX MODALITÉS D'ÉQUILIBRATION : À L'INTÉRIEUR D'UN STADE ET DANS LE PASSAGE D'UN STADE AU SUIVANT ..... | 191 |
| 6. LES QUATRE PHASES DE L'ÉQUILIBRATION MAJORANTE À LA PREMIÈRE PÉRIODE .....                                   | 191 |
| 7. LES DEUX PÉRIODES DE L'ÉQUILIBRATION MAJORANTE .....                                                         | 192 |
| 8. CONCLUSION .....                                                                                             | 193 |
| <br>RÉFÉRENCES .....                                                                                            | 194 |

## INTRODUCTION

« . . . le structuralisme a toujours été solidaire d'un constructivisme auquel on ne saurait refuser le caractère dialectique avec ses signes distinctifs de développements historiques, d'opposition des contraires et de « dépassements », sans parler de l'idée de totalité commune aux tendances dialectiques autant que structuralistes » (Piaget, 1968, pp. 101-2).

Le « constructivisme » piagétien s'est progressivement dégagé d'une longue pratique de son auteur avec l'expérience, pratique qui alimentait une curiosité constamment en éveil. C'est pourquoi la formulation ultime de sa théorie (Piaget, 1975) est synthétique.

Le livre sur *L'Équilibration des structures cognitives* (Piaget, 1975) est en effet un ouvrage englobant. Il est l'aboutissement d'une longue réflexion. Mais il doit se comprendre aussi à partir des faits observés. Et c'est effectivement parce que l'observation piagétienne est toujours exacte, et reproductible, que ses concepts ont été la source d'investigations nouvelles et fécondes. Cet ouvrage présente l'organisme placé face au milieu, dans une interaction où chacun apporte sa contribution, aboutissant à la construction de totalités nouvelles.

Nous discuterons ici certains aspects du constructivisme piagétien, nous mettrons l'accent sur un certain nombre de points qui le caractérisent, et illustrerons, au moyen d'un exemple concret, les mécanismes que Piaget a décrits.

### A. LA THÉORIE CONSTRUCTIVISTE DE PIAGET

#### a) *L'interaction entre schème et objet et l'équilibration simple.*

Dans *Biologie et Connaissance*, Piaget (1967) oppose deux points de vue quant à l'interprétation de la connaissance :

« Aristote, dont l'épistémologie s'efforçait de rejoindre celle du sens commun, voyait en la connaissance une prise de possession des « formes » du réel données en dehors de nous . . . dans l'acte de connaître le sujet « devient » l'objet . . .

« Depuis Kant, au contraire, la connaissance a pu être considérée comme une incorporation ou intégration de l'objet à des formes intérieures au sujet (ou « formes » *a priori*) de telle sorte que . . . l'objet « devient » le sujet ou s'identifie à un secteur de son activité connaissante » (p. 70).

Piaget voit la solution de cette opposition dans un *tertium* : l'« interactionnisme ». C'est ce point de vue que nous voulons analyser ici.

L'unité de la conduite, pour Piaget, est déjà structurée, c'est un « schème ». Le schème est une action structurée, accomplie par un organisme, sur un objet qu'il « transforme ». Piaget appelle *assimilation* cette « transformation » de l'objet par un schème de l'organisme.

Mais déjà au niveau de l'activité fonctionnant en équilibre, il y a nécessité d'adapter le schème à l'objet. En effet, l'objet est situé dans l'espace, peut être plus ou moins grand, ses composantes peuvent être plus ou moins éloignées entre elles. La localisation des composantes à l'intérieur du tout, que constitue l'objet, et de cet objet à l'intérieur de l'espace, peut varier d'un objet à l'autre.

Piaget appelle *accommodation* cette modification du schème en fonction de la localisation des composantes de l'objet, et de l'objet dans l'espace. Cette accommodation n'affectera pas la « structure » du schème en compréhension, mais son extension et sa quantification.

Ainsi, lorsqu'un enfant veut saisir un objet au moyen du schème de préhension, il devra étendre plus ou moins le bras, écarter plus ou moins les doigts, afin d'appréhender l'objet devant lui.

De même un concept générique « chien » se spécifiera pour appréhender « un épagneul », « un chien berger », sans perdre son caractère générique « chien ». Chez l'« espèce », on retrouvera les composantes définies par le « genre », mais localisées ou quantifiées différemment. La spécification ne portera que sur des déterminations de lieu et de quantité, et non de structure. C'est ainsi que

le schème est *bipolaire* et que son fonctionnement consiste dans l'interaction entre deux pôles :

1. le pôle d'*assimilation*, ou générique, ou du sujet ;
2. le pôle d'*accommodation*, ou spécifique, ou de l'objet.

Dans un autre langage on pourrait dire que la conduite a un niveau central et un niveau périphérique.

C'est ainsi que le schème est une transformation portant sur des objets et comporte ainsi deux composantes :

1. une composante *opérative*, qui consiste en modifications imposées par l'organisme au milieu ;
2. une composante *objectale*, qui correspond aux renseignements qui proviennent à l'organisme à partir du substrat lui-même, qui possède des caractéristiques en propre et réagit aux modifications qui lui sont imposées.

Nous appellerons équilibration « simple » cette adaptation du schème à des circonstances locales et diverses de l'objet, qui n'altèrent pas la structure du schème.

Voyons un peu plus dans le détail en quoi consiste cette équilibration « simple », dont Piaget (1975) distingue deux aspects :

« 1° En fonction de l'interaction fondamentale de départ entre le sujet et les objets, il y a d'abord l'équilibration entre l'assimilation de ceux-ci à des schèmes d'action et l'accommodation de ces derniers aux objets . . .

« 2° Il y a en second lieu une équilibration à assurer aux interactions entre les sous-systèmes » (p. 14).

Nous retrouvons ici, sous une forme plus élaborée, la distinction que faisait déjà Piaget (1936) entre les deux fonctions invariantes de l'intelligence :

« Il existe, en effet, dans le développement mental, des éléments variables et d'autres invariants . . .

« Il convient donc d'éviter à la fois le préformisme de la psychologie intellectualiste et l'hypothèse des hétérogénéités mentales. La solution de cette difficulté est précisément à trouver dans la distinction entre les structures variables et les fonctions invariantes.

« Or ces fonctionnements invariants rentrent dans le cadre des deux fonctions biologiques les plus générales : l'*organisation* et l'*adaptation* . . . il y a adaptation lorsque l'organisme se transforme en

fonction du milieu, et que cette variation a pour effet un accroissement des échanges entre le milieu et lui favorables à sa conservation . . . nous pouvons donc dire que *l'adaptation est un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation*.

« L'intelligence est, en effet, *assimilation* dans la mesure où elle incorpore à ses cadres tout le donné de l'expérience.

« Que la vie mentale soit aussi *accommodation* au milieu ambiant, cela ne peut faire davantage de doute. L'assimilation ne peut jamais être pure, parce qu'en incorporant les éléments nouveaux dans les schèmes antérieurs, l'intelligence modifie sans cesse ces derniers pour les ajuster aux nouvelles données.

« Ceci nous conduit à la fonction d'*organisation*. Du point de vue biologique, l'organisation est inséparable de l'adaptation : ce sont deux processus complémentaires d'un mécanisme unique, le premier étant l'aspect interne du cycle dont l'adaptation constitue l'aspect extérieur . . . Pour ce qui est des rapports entre les parties et le tout, qui définissent l'organisation, on sait assez que chaque opération intellectuelle est toujours relative à toutes les autres et que ses propres éléments sont eux-mêmes régis par la même loi. Chaque schème est ainsi coordonné à tous, et constitue lui-même une totalité à parties différenciées . . . L'« accord de la pensée avec les choses » et l'« accord de la pensée avec elle-même » expriment ce double invariant fonctionnel de l'adaptation et de l'organisation » (pp. 11-14).

#### b) *L'origine des « perturbations » et l'équilibration majorante*

Cependant l'objet est une totalité autonome de l'organisme, et certains de ses aspects « échappent » au contact direct avec cet organisme. (C'est ainsi que nous interprétons l'origine du déséquilibre.)

Lorsque l'objet devient à son tour actif, ou subit des modifications dans le milieu, par exemple une « composition », ou une « déformation », des aspects, auparavant négligés par l'organisme, seront révélés dans cet objet, aspects qui provoqueront des « perturbations » dans l'application du schème par l'organisme. Ces perturbations font sentir leurs effets au niveau structural du schème, et non pas seulement au niveau local ou quantitatif. Ce sont les vicissitudes de l'adaptation de l'organisme à ces perturbations dans l'application de son schème, qui débordent la structure de ce schème, que Piaget appelle « équilibration majorante ».

Piaget (1975) décrit ainsi cette troisième forme d'équilibration :

« 3° Il faut en outre considérer à part l'équilibre progressif de la différenciation et de l'intégration, donc des relations unissant des sous-systèmes à une totalité qui les englobe. Cette troisième forme d'équilibration ne se confond pas avec la seconde, puisqu'elle ajoute une hiérarchie aux simples rapports entre collatéraux . . . En ce cas l'intégration en un tout est affaire d'assimilation et la différenciation exige des accommodations ; il y a néanmoins conservation mutuelle du tout et des parties et en ce sens assimilations et accommodations réciproques, mais selon une dimension de hiérarchie et non plus seulement collatérale » (p. 15).

c) *Les trois phases de l'équilibration majorante :  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$*

L'intérêt de la formulation nouvelle de Piaget (1975) est de dégager, une fois les diverses formes d'équilibration définies, les *phases* successives de l'équilibration majorante, qu'il distingue en  $\alpha$ ,  $\beta$  et  $\gamma$ .

« Cela dit, trois conduites principales sont à distinguer . . .

«  $\alpha$  ) Lorsque surgit un fait nouveau, il peut, selon le cas, ne produire aucune modification dans le système . . . ou au contraire créer une perturbation . . . En ces dernières situations la rééquilibration qui se produit à la suite du déséquilibre ainsi provoqué sera obtenue par une conduite dite de type  $\alpha$  dans les deux cas suivants. S'il s'agit d'une petite perturbation voisine du point d'équilibre, la compensation sera obtenue par une simple modification introduite par le sujet en sens inverse de la perturbation en question . . . Par contre, la seconde réaction de type  $\alpha$  interviendra si la perturbation est plus forte ou jugée implicitement telle par le sujet : en ce cas, il l'annulera en la négligeant sans plus ou en l'écartant simplement.

«  $\beta$  ) La seconde conduite consistera, au contraire, à intégrer dans le système l'élément perturbateur surgi de l'extérieur, la compensation consistant alors, non plus à annuler la perturbation ou à rejeter l'élément nouveau pour qu'il n'intervienne pas à l'intérieur de l'ensemble déjà structuré, mais à modifier le système par « déplacement d'équilibre » jusqu'à rendre assimilable le fait inattendu . . . En un mot, ce qui était perturbateur devient variation à l'intérieur d'une structure réorganisée . . . Notons en outre que ces compensations de type  $\beta$  prolongent en un sens les annulations de type  $\alpha$  . . . par une modification de direction également opposée. Mais ici la modification de direction nouvelle ne vise pas à annuler celle qu'introduit l'objet perturbateur : elle modifie au contraire le schéma d'assimilation lui-même pour l'accommoder à l'objet et suivre son orientation.

«  $\gamma$  ) La conduite de type supérieur consistera alors (ce qui est possible en toutes les situations logico-mathématiques et en certaines ex-

plications causales bien élaborées) à anticiper les variations possibles, lesquelles perdent en tant que prévisibles et déductibles leur caractère de perturbations et viennent s'insérer dans les transformations virtuelles du système . . . Chaque transformation pouvant être entièrement annulée par son inverse ou retournée par sa réciproque, on retrouve là en un sens une situation comparable à celle d'une modification perturbatrice et de sa compensation ; seulement la grande différence . . . est que, faisant partie d'un même système dont toutes les transformations sont solidaires, l'opération  $T$  implique l'existence de  $T^{-1}$ , ainsi que celle du produit  $T.T^{-1} = 0$  : le sens de la compensation est par conséquent celui d'une symétrie inhérente à l'organisation du système, et non plus d'une élimination des perturbations » (pp. 71-74).

Piaget indique enfin qu'il s'agit d'une succession de *phases* que l'on retrouve à chacune des périodes de développement de l'enfant :

« Ce n'est pas à dire qu'il s'agisse là de trois stades généraux mais bien de phases que l'on retrouve assez régulièrement selon les domaines ou les problèmes posés au cours des périodes sensorimotrices, puis de 2 à 10-11 ans et enfin jusqu'au niveau des opérations formelles » (p. 74).

Afin que ce concept d'équilibration ne demeure pas théorique, nous l'illustrerons par un exemple de développement de notion, étudié ces dernières années à l'École de Psychologie de l'Université Laval à Québec, qui nous a conduit à une illustration de développement en termes d'interaction sujet-objet.

## B. ILLUSTRATION DU PROCESSUS D'ÉQUILIBRATION DANS LA CONSTRUCTION DE LA NOTION DE PROPORTION CHEZ L'ENFANT ET L'ADOLESCENT

### 1. L'ÉPREUVE DES CONCENTRATIONS (Forme A) <sup>1</sup>

Une expérience a été mise sur pied où le nombre rationnel est illustré concrètement, sous forme d'un ensemble de verres contenant du liquide, divisé en deux sous-ensembles de verres de jus d'orange et d'eau. La relation entre les cardinalités des deux sous-ensembles constitue un *rapport* (ou ratio), le « goût » du mélange

1. Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation du Québec dans le cadre des subventions d'équipe FCAC. Ce chapitre fait partie d'un ouvrage en voie d'achèvement.

résultant étant considéré, théoriquement, directement proportionnel au nombre de verres de jus d'orange et inversement proportionnel au nombre de verres d'eau. L'expérience a été appelée épreuve des *Concentrations*.

Nous allons décrire, aussi sommairement que possible, les données de l'expérience effectuée.

a) *Instrument*

L'épreuve collective des *Concentrations* (forme A ou 23 items) a été mise au point pour étudier le développement de la notion de proportion. Chaque item consiste en la comparaison de deux rapports et constitue un problème de difficulté variable. Les directives sont d'abord données collectivement, avec un matériel concret et discussion en groupe de deux items de démonstration. Puis le sujet doit résoudre individuellement les 23 items expérimentaux sur sa feuille de réponse.

Le problème consiste à comparer le goût relatif de deux ensembles de liquides, composés chacun de deux sous-ensembles de verres de jus d'orange et de verres d'eau. On demande à l'enfant de choisir entre trois réponses possibles (goût plus fort à gauche, à droite, même goût), puis de justifier sa réponse par écrit, en ses propres mots, sur trois lignes figurant au bas de chaque item. Chaque item comportait ainsi une partie objective, qui a servi à l'analyse quantitative des données et l'établissement de stades de difficulté, et une partie qualitative, qui a permis d'étudier les stratégies de résolution de problème à chaque niveau.

La liste des 23 items de l'épreuve, ainsi que des deux items de démonstration I et II, figure au Tableau 1, où l'on a présenté (en notation de couple), chaque problème sous forme de deux rapports terme à terme, ou ratios, à comparer, avec la réponse correcte pour chacun, *A* indiquant le premier ensemble, *B* le second. Le couple correspond à la cardinalité des sous-ensembles de chaque ensemble. Le premier terme de chaque couple correspond à un nombre de verres de jus d'orange, le deuxième à un nombre de verres d'eau.

b) *Échantillon*

L'échantillon comprenait 321 sujets des deux sexes (151 garçons et 170 filles), dont l'âge variait entre 6 et 16 ans. Il prove-

nait de 11 classes (une par niveau de l'élémentaire et du secondaire) d'une Régionale de la banlieue de la ville de Québec, de niveau socio-économique relativement aisé.

TABLEAU 1

*Items de l'épreuve des Concentrations A (forme 23 items)  
numérotés selon l'ordre de présentation*

| Items | Composition     | Réponse<br>correcte |
|-------|-----------------|---------------------|
| I     | (3,1) vs. (1,3) | A                   |
| II    | (1,1) vs. (1,4) | A                   |
| 1     | (1,0) vs. (1,1) | A                   |
| 2     | (4,1) vs. (1,4) | A                   |
| 3     | (1,2) vs. (1,5) | A                   |
| 4     | (1,2) vs. (2,1) | B                   |
| 5     | (1,1) vs. (1,2) | A                   |
| 6     | (3,1) vs. (2,2) | A                   |
| 7     | (1,1) vs. (2,2) | =                   |
| 8     | (2,3) vs. (1,1) | B                   |
| 9     | (2,2) vs. (3,3) | =                   |
| 10    | (2,2) vs. (3,4) | A                   |
| 11    | (1,1) vs. (3,3) | =                   |
| 12    | (1,2) vs. (2,4) | =                   |
| 13    | (2,1) vs. (3,3) | A                   |
| 14    | (2,3) vs. (1,2) | A                   |
| 15    | (4,2) vs. (2,1) | =                   |
| 16    | (2,1) vs. (4,3) | A                   |
| 17    | (1,3) vs. (2,5) | B                   |
| 18    | (2,1) vs. (3,2) | A                   |
| 19    | (2,3) vs. (3,4) | B                   |
| 20    | (6,3) vs. (5,2) | B                   |
| 21    | (3,2) vs. (4,3) | A                   |
| 22    | (4,2) vs. (5,3) | A                   |
| 23    | (5,2) vs. (7,3) | A                   |

### c) Résultats

*Traitement quantitatif*: Les résultats ont été soumis à un traitement par scalogramme. Le programme par ordinateur, portant le numéro BMD05S Guttman Scale #1 (Dixon, 1971), a été utilisé dans l'analyse des résultats. Ce programme est basé sur la technique de Cornell, décrite par Guttman (1947). À la suite du traitement, les items sont ordonnés selon leur fréquence totale décroissante de réussite. Le scalogramme a cette particularité de

présenter, de gauche à droite, les items en ordre décroissant de réussite, de haut en bas, les sujets en ordre croissant de succès.

Le calcul de coefficient de reproductibilité CR pour la totalité de l'échantillon est de 0.942, alors que le coefficient de reproductibilité marginale minimum MMR est de 0.781. On constate que certains items sont trop faciles pour l'ensemble de l'échantillon, d'autres trop difficiles. Aussi, pour valider l'échelle, nous avons recours à un coefficient qui est moins affecté par la difficulté des items, l'indice de Jackson ou PPR. Dans notre cas :

$$\text{PPR} = \frac{\text{CR} - \text{MMR}}{1 - \text{MMR}} = \frac{0.942 - 0.781}{1 - 0.781} = 0.735$$

La présente valeur s'avère suffisante, étant supérieure au seuil de 0.70 suggéré par Jackson (White et Saltz, 1957). On peut considérer l'échelle obtenue comme une échelle hiérarchique parfaite. La réussite d'un item donné implique la réussite de tous les précédents.

L'ordre de difficulté des items, ainsi que leur composition et leurs fréquences de réussite dans l'échantillon complet, sont donnés au Tableau 2.

*Traitement qualitatif* : Ayant vérifié le caractère hiérarchique des items, il s'agissait d'étudier s'il existait un regroupement possible des items en catégories définies selon un critère algébrique.

Une première catégorisation permet de découper la succession des 23 items, ordonnés en ordre décroissant de réussite, en trois catégories génériques distinctes. Elle figure au Tableau 2 sous la forme des catégories génériques I, II et III. La catégorie I correspond aux problèmes nécessitant une comparaison de *termes*. Elle se subdivise en catégories spécifiques IA : nécessitant une comparaison des premiers termes de chaque couple ; IB : nécessitant une comparaison des deuxièmes termes de chaque couple ; IC : impliquant une confrontation des deux termes à l'intérieur de chaque couple.

La catégorie II correspond aux *classes d'équivalence* de rapports, subdivisée en IIA où les termes sont égaux, IIB où ils sont

TABLEAU 2

*Fréquences totales des réussites des items  
telles qu'attribuées par le scalogramme,  
avec catégorisation ultérieure des items*

| Catégo-<br>ries gé-<br>nériques | Catégo-<br>ries spé-<br>cifiques | Items | Composition     | Fréquence des<br>réussites at-<br>tribuées par<br>le scalogramme | Caracté-<br>ristiques                                                                           |
|---------------------------------|----------------------------------|-------|-----------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0                               | 0                                | 0     |                 | 321                                                              |                                                                                                 |
| I                               | IA                               | 2     | (4,1) vs. (1,4) | 319                                                              | Le premier terme d'un rapport prédomine autant à l'intérieur du rapport qu'entre les rapports.* |
|                                 |                                  | 6     | (3,1) vs. (2,2) | 319                                                              |                                                                                                 |
|                                 |                                  | 4     | (1,2) vs. (2,1) | 319                                                              |                                                                                                 |
|                                 | IB                               | 1     | (1,0) vs. (1,1) | 311                                                              | À égalité de premiers termes, différences entre deuxièmes termes des rapports                   |
|                                 |                                  | 3     | (1,2) vs. (1,5) | 307                                                              |                                                                                                 |
|                                 |                                  | 5     | (1,1) vs. (1,2) | 305                                                              |                                                                                                 |
|                                 | IC                               | 8     | (2,3) vs. (1,1) | 295                                                              | Égalité de termes dans un rapport, différence dans l'autre.                                     |
|                                 |                                  | 13    | (2,1) vs. (3,3) | 291                                                              |                                                                                                 |
|                                 |                                  | 10    | (2,2) vs. (3,4) | 297                                                              |                                                                                                 |
| II                              | IIA                              | 9     | (2,2) vs. (3,3) | 251                                                              | Équivalence de rapports avec égalité des termes de chaque rapport.                              |
|                                 |                                  | 11    | (1,1) vs. (3,3) | 244                                                              |                                                                                                 |
|                                 |                                  | 7     | (1,1) vs. (2,2) | 231                                                              |                                                                                                 |
|                                 | IIB                              | 12    | (1,2) vs. (2,4) | 186                                                              | Équivalence des rapports avec différence des termes de chaque rapport.                          |
|                                 |                                  | 15    | (4,2) vs. (2,1) | 156                                                              |                                                                                                 |
|                                 |                                  |       |                 |                                                                  |                                                                                                 |
| III                             | IIIA1                            | 16    | (2,1) vs. (4,3) | 141                                                              | Inégalité des rapports avec deux termes correspondants multiples l'un de l'autre.               |
|                                 |                                  | 17    | (1,3) vs. (2,5) | 131                                                              |                                                                                                 |
|                                 |                                  | 14    | (2,3) vs. (1,2) | 107                                                              |                                                                                                 |
|                                 |                                  | 18    | (2,1) vs. (3,2) | 88                                                               |                                                                                                 |
|                                 | IIIA2                            | 20    | (6,3) vs. (5,2) | 87                                                               | Inégalité des rapports avec simplification possible ou extraction de l'unité (1,1).             |
|                                 |                                  | 22    | (4,2) vs. (5,3) | 71                                                               |                                                                                                 |
|                                 |                                  | 19    | (2,3) vs. (3,4) | 65                                                               |                                                                                                 |
|                                 |                                  | 21    | (3,2) vs. (4,3) | 59                                                               |                                                                                                 |
|                                 | IIIB                             | 23    | (5,2) vs. (7,3) | 51                                                               | Inégalité des rapports avec termes correspondants premiers entre eux.                           |
|                                 |                                  |       |                 |                                                                  |                                                                                                 |
|                                 |                                  |       |                 |                                                                  |                                                                                                 |

Note.— Nombre total de sujets de l'échantillon N = 321.

\*Lors de la présentation « standardisée » des items.

inégaux. Enfin la catégorie III correspond aux problèmes nécessitant le recours à un *dénominateur commun*.

En vue d'une étude de l'aspect chronologique de la présente échelle de catégories, le Tableau 3 présente la distribution des sujets en fréquences, en fonction de l'âge et des catégories spécifiques dans lesquelles ils se situent. Les données de ce tableau permettent de calculer l'âge médian des sujets réunis dans chacun des groupes, ainsi que le seuil de signification des différences observées entre la distribution d'âge des sujets de chaque groupe et ceux du groupe précédent, selon le test Kolmogorov-Smirnov. On constate une différence significative entre les stades IC, IIA, IIB, IIIA et IIIB.

On a ajouté au Tableau 3 les âges d'accession à chacun de ces stades, soit l'âge où 50% des sujets ont atteint le stade. On constatera une différence notable entre les âges médians, qui correspondent aux sujets situés au stade même, et les âges d'accession, qui tiennent compte des sujets ayant passé à des stades supérieurs.

Afin de différencier les stades inférieurs de l'épreuve, on a mis au point une formule individuelle (Forme B), qui a permis de différencier significativement les stades IB + IC du stade IA (Noelting *et al.*, en préparation).

## 2. STRATÉGIE DE RÉOLUTION DE PROBLÈME ET SYMBOLISME UTILISÉ

### a) *Les composantes d'un item.*

Afin d'analyser les justifications présentées par l'enfant aux divers items tant ratés que réussis, on a mis au point un symbolisme permettant de transcrire les relations et opérations effectuées par les sujets à chaque item.

Chacun des deux mélanges à comparer, composé d'un certain nombre de verres de jus d'orange et d'un certain nombre de verres d'eau, peut être considéré comme un ensemble composé de deux sous-ensembles complémentaires : un sous-ensemble protagoniste, constitué de verres de jus d'orange, un sous-ensemble antagoniste, composé de verres d'eau.

TABLEAU 3

*Répartition des sujets en fréquences, suivant l'âge et les catégories d'items réussis de l'épreuve des Concentrations A*

| Âges                          | N   | Catégories génériques et spécifiques |    |    |     |      |       |      |        |
|-------------------------------|-----|--------------------------------------|----|----|-----|------|-------|------|--------|
|                               |     | I                                    |    |    |     | II   |       | III  |        |
|                               |     | 0                                    | IA | IB | IC  | IIA  | IIB   | IIIA | IIIB   |
| 6                             | 14  | 0                                    | 1  | 2  | 8   | 3    | 0     | 0    | 0      |
| 7                             | 26  | 1                                    | 1  | 7  | 14  | 2    | 1     | 0    | 0      |
| 8                             | 35  | 1                                    | 0  | 4  | 12  | 10   | 6     | 2    | 0      |
| 9                             | 43  | 0                                    | 1  | 2  | 9   | 12   | 13    | 6    | 0      |
| 10                            | 32  | 0                                    | 0  | 1  | 3   | 13   | 8     | 6    | 1      |
| 11                            | 38  | 0                                    | 0  | 1  | 5   | 12   | 7     | 9    | 4      |
| 12                            | 34  | 0                                    | 3  | 1  | 0   | 9    | 5     | 14   | 2      |
| 13                            | 31  | 0                                    | 2  | 0  | 0   | 2    | 9     | 17   | 1      |
| 14                            | 20  | 0                                    | 0  | 0  | 1   | 1    | 2     | 10   | 6      |
| 15                            | 29  | 0                                    | 0  | 0  | 0   | 0    | 8     | 16   | 5      |
| 16                            | 19  | 0                                    | 0  | 0  | 0   | 1    | 2     | 8    | 8      |
| Total                         | 321 | 2                                    | 8  | 18 | 52  | 65   | 61    | 88   | 27     |
| Âge médian <sup>1</sup>       |     | —                                    | —  | —  | 7;8 | 10;4 | 11;11 | 13;5 | 14;9   |
| $p^2$                         |     | —                                    | —  | —  | —   | <.01 | <.01  | <.01 | <.01   |
| Âges d'accession <sup>3</sup> |     | —                                    | —  | —  | —   | 8;1  | 10;5  | 12;2 | (17;0) |

Notes.

1. Les âges indiqués sont les âges médians de chaque distribution, une fois les fréquences cumulées et transformées en pourcentages.
2. Seuil de signification des différences observées entre la distribution du stade et celle du stade précédent, selon le test Kolmogorov-Smirnov.
3. Les âges d'accession correspondent à l'âge où 50% des sujets de l'âge réussissent au moins un item du stade.

La notion impliquée dans le problème est le « goût » du mélange, soit un rapport entre le nombre de verres de jus et le nombre de verres d'eau dans l'ensemble. Il s'agit en l'occurrence d'un rapport de deux quantités, que l'on pourrait appeler un « ratio » ; ce n'est qu'au stade formel supérieur, vers 14-15 ans, que l'adolescent, dans la situation donnée, passera spontanément à des rapports de parties à tout ou « fractions », rapportant le nombre de verres de jus d'orange au nombre total de verres de liquide.

Les cardinalités des deux sous-ensembles complémentaires d'un ensemble peuvent être considérées comme formant un couple ordonné  $(a, b)$ , le premier terme correspondant au nombre de verres de jus d'orange, le deuxième terme au nombre de verres d'eau, du mélange. Il s'agit bien d'un couple ordonné, puisque les deux termes ne sont pas interchangeables :  $(a, b)$  n'est pas équivalent à  $(b, a)$ .

Les deux termes  $a$  et  $c$ , ou premiers termes des couples, correspondent à la cardinalité des deux sous-ensembles protagonistes, ou nombre de verres de jus d'orange de chaque ensemble. Les deux termes  $b$  et  $d$ , ou deuxièmes termes des couples, correspondent à la cardinalité des deux sous-ensembles antagonistes, ou nombre de verres d'eau dans chaque ensemble. On dira que les deux termes  $a$  et  $b$ , ou  $c$  et  $d$ , d'un couple, sont les termes *complémentaires* d'un couple ; les deux termes  $a$  et  $c$ , ou  $b$  et  $d$ , seront dits termes *correspondants* d'un couple à l'autre.

b) *Symboles algébriques utilisés pour traduire un item et ses composantes.*

Appelons  $A$  et  $B$  les deux ensembles à comparer. Appelons  $u$  et  $v$  les cardinalités respectives des deux ensembles  $A$  et  $B$ ,  $a$  et  $b$  les cardinalités respectives des sous-ensembles complémentaires de l'ensemble  $A$ ,  $c$  et  $d$  celles des sous-ensembles complémentaires de l'ensemble  $B$ . L'enfant procédera à la comparaison de deux ratios  $a:b$  vs.  $c:d$ , que nous pouvons traduire sous forme de deux couples  $(a, b)$  vs.  $(c, d)$ .

c) *Présentation standardisée d'un item.*

Afin de trouver la structure commune des items d'un même stade, il est bon de présenter les deux couples qui composent l'item selon une règle commune. C'est ainsi que l'on présentera, à gauche, le couple ayant le plus grand premier terme, ou, à égalité de premiers termes, à droite le couple à plus grand deuxième terme.

d) *Les deux modes E et I de résolution d'un problème de rapport.*

À chacun des stades trouvés, nous pouvons isoler deux variantes fonctionnelles de résolution de problème :

i) Le mode E (ou intercouple), où le sujet procède par covariation, ou variation conjointe, des deux termes d'un couple, pour retrouver l'autre couple. Ce mode aboutit au stade IIIB à l'algorithme du *dénominateur commun*.

ii) Le mode I (ou intracouple), où le sujet isole d'abord le rapport entre termes à l'intérieur d'un couple, pour le comparer au rapport entre termes dans l'autre couple. Ce mode aboutit au stade IIIB à l'algorithme du *pourcentage*.

e) *Formalisation des stratégies de résolution caractéristiques de chaque stade.*

Au Tableau 4, on trouvera les stratégies de résolution caractéristiques de chaque stade (en utilisant le symbolisme qui vient d'être présenté), permettant de résoudre tous les items du stade, et illustrées par un item typique du stade. On trouvera plus loin quelques-uns parmi les exemples individuels de réussite, avec explication, qui nous ont permis de dégager ces stratégies. On a défini les stades d'après les comportements typiques que l'on y a trouvés, selon la chronologie de développement en périodes, stades et sous-stades de Piaget. Cependant les divers sous-stades (IA, IB . . . IIA, IIB, etc.) deviennent ici des stades véritables, puisqu'ils se différencient tant par la chronologie que par la structure. Nous obtenons ainsi une succession de *huit stades* différenciés par leur structure.

### 3. ANALYSE DES STRATÉGIES AUX DEUX PÉRIODES SUCCESSIVES DE L'ÉLABORATION DU RAISONNEMENT PROPORTIONNEL.

a) *Les deux périodes d'équilibration.*

L'épreuve des *Concentrations* présente une illustration concrète de la notion de rapport. En l'étudiant génétiquement, nous pouvons décrire le processus d'élaboration du raisonnement proportionnel à deux périodes successives de développement chez l'enfant et l'adolescent.

TABLEAU 4

*Stratégies appliquées pour résoudre les problèmes  
aux différents stades de développement  
de la notion de rapport*

| Périodes & stades | Dénominations                | Âges d'acquisition (50% ss) | Items typiques $(a,b)$ vs. $(c,d)$ | Stratégies caractéristiques                                                                                                                                                        |
|-------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0                 | Symbolique                   | (2;0)                       | (1,0) vs. (0,1)                    | $b = 0, c = 0$                                                                                                                                                                     |
| IA                | Intuitif inférieur           | (3;6)                       | (4,1) vs. (1,4)                    | $a > c$<br>donc $(a,b) > (c,d)$                                                                                                                                                    |
| IB                | Intuitif moyen               | 6;4                         | (1,2) vs. (1,5)                    | $a = c, b < d$<br>donc $(a,b) > (c,d)$                                                                                                                                             |
| IC                | Intuitif supérieur           | 7;0                         | (3,4) vs. (2,1)                    | $a < b, c > d$<br>donc $(a,b) < (c,d)$                                                                                                                                             |
| IIA               | Opératoire concret inférieur | 8;1                         | (1,1) vs. (2,2)                    | $m(1,1) = (m,m)$                                                                                                                                                                   |
| IIB               | Opératoire concret supérieur | 10;5                        | (2,3) vs. (4,6)                    | $m(a,b) = (ma,mb)$<br>avec $a \neq b$                                                                                                                                              |
| IIIA              | Opératoire formel inférieur  | 12;2                        | (3,1) vs. (5,2)                    | $mb = d$<br>$m(a,b) = (ma,mb) = (ma,d)$<br>$(ma,d) > (c,d)$<br>donc $(a,b) > (c,d)$                                                                                                |
| IIIB              | Opératoire formel supérieur  | 15;10                       | (3,5) vs. (5,8)                    | $a+b = u ; (a,b) \rightarrow (a,u)$<br>$c+d = v ; (c,d) \rightarrow (c,v)$<br>$uv = vu$<br>$u(c,v) = (uc,uv)$<br>$v(a,u) = (va,vu)$<br>$(uc,uv) > (va,vu)$<br>donc $(c,d) > (a,b)$ |

NOTE — Certains items typiques proviennent de formes différentes de l'épreuve.

*La période d'équilibration I* (préopératoire) correspond aux stades IA, IB, IC et IIA de l'épreuve des Concentrations. L'on assiste à la construction progressive de la notion de rapport 1:1, que nous traduisons sous la forme de couple (1,1), par articulation de la variation d'un terme direct (1er terme du couple) avec la variation d'un terme inverse (2ème terme), pour constituer un *inva-*

*riant de transformation* qui est le couple (1,1). Il y a « covariation » possible des deux termes de ce couple, pour donner la « classe d'équivalence » du couple. On peut décrire logiquement la covariation comme une *variation* biconditionnelle ou équivalente des deux termes du couple, soit ( $p \longleftrightarrow q$ ), où  $p$  et  $q$  représentent, respectivement, la variation multiplicative de chacun des termes du couple.

*La période d'équilibration II* (opératoire concrète et formelle) correspond aux stades IIA, IIB, IIIA et IIIB de l'épreuve des Concentrations. L'opération logique d'équivalence ( $p \longleftrightarrow q$ ), ou covariation des deux termes du couple à l'intérieur de sa classe d'équivalence, s'articule progressivement avec l'opération logique de disjonction exclusive ( $r \vee s$ ), ou variation singulière d'un terme avec constance de l'autre, pour constituer les divers algorithmes du dénominateur commun et des opérations sur les rationnels. Nous représentons par  $r$  et  $s$ , respectivement, les variations additives des deux termes d'un couple.

Les deux périodes successives d'équilibration sont décrites ci-après, avec des exemples caractéristiques de comportements observés chez l'enfant. À chaque stade on a donné un exemple de réussite, avec les explications fournies par l'enfant, et un exemple d'échec à un item du stade suivant, ce qui permettra ultérieurement d'abstraire les mécanismes de passage de l'échec à la réussite, lors d'un changement de stade.

Comme on le constatera, nous mettons en évidence, à chaque période d'équilibration, *quatre* phases successives, que nous dénommons, *a*, *b*, *c*, *d*.

Les deux premières phases *a* et *b* correspondent à la dualité des conduites que distingue Piaget : la première lorsqu'il y a élimination de la perturbation, la deuxième lorsqu'il y a modification du schème pour « compenser » la perturbation. C'est ainsi que nous interprétons une « perturbation » comme une modification (ou nouveauté) survenue dans l'objet familier d'un schème. La phase *a* correspondra à l'*équilibre* entre schème et partie familière de l'objet, avec *élimination* de la perturbation considérée comme étrangère à l'échange. La phase *b* correspondra à une modification du schème pour « compenser » la perturbation dans l'objet, avec *assimilation* de la partie perturbatrice de l'objet à côté de la partie

familière. La phase *c* correspondra à une *coordination* entre partie familière et partie perturbatrice de l'objet. Enfin la phase *d* consiste en une *intégration hiérarchique* des deux parties familière et perturbatrice de l'objet dans un système de transformations de l'objet et de ses parties.

b) *Période d'équilibration I : préopératoire (4-5 à 8-9 ans)*

*Les quatre phases dans la combinaison d'une variation directe de quantité avec une variation inverse, pour construire la notion de couple (1,1) et de sa classe d'équivalence.*

Cette construction s'effectuera en quatre étapes que nous allons examiner en détail. Les items numérotés, précédés de la lettre A, proviennent de la forme collective A de l'épreuve ; ceux précédés de la lettre B, proviennent de la forme individuelle B.

Problème : Soit deux ensembles à comparer, composés chacun de deux sous-ensembles consistant en un certain nombre de verres de jus d'orange et d'eau. On représente les sous-ensembles par leur cardinalité au moyen des deux couples  $(a, b)$  et  $(c, d)$ . Le problème consiste à déterminer le rapport entre les cardinalités des sous-ensembles à l'intérieur de chaque ensemble, pour en déterminer le plus grand.

Phase *a*. — Stade IA : Centration sur les premiers termes des couples. Réussite des items de type  $(4, 1)$  vs.  $(1, 4)$  ou  $(2, 1)$  vs.  $(1, 2)$ .

Exemple :

Diane, 4;0                      B4 :  $(1, 2)$  vs.  $(2, 1)$  « *C'est ici (B) qu'il y a Choisit B (réussite). le plus d'orange* ».

Le sujet est capable d'effectuer une comparaison de grandeur entre les premiers termes des deux couples. Mis en présence des deuxièmes termes, le sujet les *ignore* simplement ou les juxtapose comme éléments différents. Avec l'item illustré, présenté sous sa forme standardisée  $(2, 1)$  vs.  $(1, 2)$ , la stratégie mise en jeu est la suivante :

$$a > c, \text{ donc } (a, b) > (c, d)$$

Devant un item comme  $(1, 1)$  vs.  $(1, 0)$  de stade IB, le sujet échoue.

Exemple :

Louis, 4;7                      D6 : (1,1) vs. (1,0) « *Ça va goûter pareil*  
Choisit = (échec). *parce qu'il y a 1 verre*  
*d'orangeade là (B) et*  
*1 verre d'orangeade là*  
*(A) ».*

Il choisit l'égalité, puisqu'il ne considère pas les deuxièmes termes des couples.

Phase b. — Stade IB : Concordance des premiers termes, différence des deuxièmes termes des couples. Réussite des items de type (1,0) vs. (1,1) ou (1,2) vs. (1,5).

Exemple :

Sylvain, 4;7                      D6 : (1,1) vs. (1,0) « *Chez moi (B) ça va*  
Choisit B (réussite). *goûter plus l'orange et*  
*pis chez toi (A) ça va*  
*goûter un petit peu l'o-*  
*range ».*

Le sujet est maintenant capable de considérer les deuxièmes termes des couples comme ayant un effet *inverse* aux premiers termes sur le couple total. Cela permet d'établir une relation entre les deuxièmes termes des couples lors d'une *constance* des premiers termes. Avec l'item illustré, présenté sous sa forme standardisée : (1,0) vs. (1,1), la stratégie mise en jeu est la suivante :

$$a = c, b < d, \text{ donc } (a, b) > (c, d)$$

Cependant, devant un item comme (3,4) vs. (2,1) de stade IC, le sujet échoue.

Exemple :

Nathalie, 6; 0                      B9 : (2,1) vs. (3,4) « *En B, il y a 3 verres*  
Choisit B (échec). *d'orange. C'est plus*  
*qu'en A ».*

Le sujet ne peut comparer deux relations de différence, et régresse à la centration sur le jus d'orange.

Phase *c*. — Stade IC : Confrontation de deux relations entre termes complémentaires des deux couples. Réussite des items de type (2,3) vs. (1,1) ou (3,4) vs. (2,1).

Exemples :

François, 6;0      B8 : (2,3) vs. (1,1) « *En B, on a 1 verre de Choisit B (réussite). jus, 1 verre d'eau ; en A, on a 2 verres de jus et 3 verres d'eau. Il y a trop le goût de l'eau en A* ».

Guy, 7;0      B9 : (2,1) vs. (3,4) « *En A, pour 2 verres Choisit A (réussite). de jus on a 1 verre d'eau seulement, alors qu'en B, on a 3 verres de jus pour 4 verres d'eau* ».

Le sujet est maintenant capable d'établir une *relation* entre les deux termes d'un couple, et de la *confronter* avec la relation entre les deux termes de l'autre couple. La stratégie mise en jeu est la suivante :

Item (3,4) vs. (2,1) :  $a < b$ ,  $c > d$ , donc  $(c,d) > (a,b)$ , même si  $c < a$

Item (2,3) vs. (1,1) :  $a < b$ ,  $c = d$ , donc  $(c,d) > (a,b)$ , même si  $c < a$

Cependant un item comme (1,1) vs. (2,2), de stade IIA, est échoué.

Exemples :

Éric, 6;0      B12 : (2,2) vs. (3,3) « *Parce qu'il y a plus Choisit B (échec). d'orange en B* ».

Nadia, 5;0      B11 : (1,1) vs. (2,2) « *Parce qu'en A il y a Choisit A (échec). juste un verre d'eau et ça va goûter plus le jus* ».

Le sujet est incapable de multiplier une égalité entre termes *complémentaires* à l'intérieur des couples par une variation entre termes *correspondants* des couples. Le sujet régresse à une centration, soit sur les verres de jus, soit sur les verres d'eau.

Phase *d*. — Stade IIA : Schème de covariation (1,1). Réussite des items de type (2,2) vs. (1,1) ou (3,3) vs. (2,2).

Exemples :

|               |                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Mode I (intracouple)                                                                                                                                                                                                      |
| Martine, 8;0  | B12 : (2,2) vs. (3,3) « 2 pour 2 en A ; 3 Choisit = (réussite). pour 3 en B ».                                                                                                                                            |
|               | Mode E (intercouple)                                                                                                                                                                                                      |
| Johanne, 11;0 | A7 : (1,1) vs (2,2) « Chaque verre dilue Choisit = (réussite). un verre. Alors A a un verre de jus et B 2 verres ; A a un verre d'eau et B deux. Il reste une égalité, seulement il y a plus de liquide mélangé dans B ». |

Le sujet différencie la relation entre termes complémentaires à l'intérieur du couple (*stabilisée* sous forme de rapport *invariant*) et leur covariation en grandeur (*mobilisée* sous forme de « complexification » ou « simplification » du couple), pour constituer la *classe d'équivalence* la plus simple, la classe d'équivalence (1,1). La classe d'équivalence résulte d'une différenciation entre *invariant* et *transformation*. La stratégie mise en jeu est la suivante :

|      |                            |
|------|----------------------------|
|      | Mode E (intercouple)       |
|      | $m \text{ (1,1) } = (m,m)$ |
| avec | $(1,1) \simeq (m,m)$       |
|      | Mode I (intracouple)       |
|      | $m/m = n/n$                |
| même | si $m \neq n$              |

Il y a constitution de la notion d'équivalence  $\simeq$ , qui est une relation « générique » caractérisant la classe d'équivalence, distincte de la

notion d'égalité  $=$ , qui est une relation « spécifique » entre éléments d'une classe d'équivalence.

$$\begin{array}{ll} \text{Ainsi} & (1,1) = (1,1) \\ & m(1,1) = (m,m) \\ \text{mais} & (1,1) \simeq (m,m) \end{array}$$

La covariation multiplicative  $m(1,1) = (m,m)$  correspond à une « complexification » du couple  $(1,1)$ .

$$\begin{array}{ll} \text{De même} & (m,m) = m(1,1) \\ & \text{mais } (m,m) \simeq (1,1) \end{array}$$

La covariation inverse  $(m,m)/m = (1,1)$  correspond à une « simplification » du couple  $(m,m)$ . Tous deux correspondent à des covariations des deux termes du couple.

Du point de vue logique, la constitution d'une classe d'équivalence correspond à une covariation ou *équivalence* dans la variation des deux termes du couple. Illustrons cela en interprétant la transformation sur un terme d'un couple comme une « proposition ».

#### Mode E (intercouple)

Exemple :

$$(1,1) \text{ vs. } (2,2). \text{ Dans ce cas : } (a,b) = (1,1).$$

$$\begin{array}{l} \text{Appelons } p : m.a = ma = c \\ \quad \quad q : m.b = mb = d \end{array}$$

L'*équivalence*  $(p \longleftrightarrow q)$  définit la « complexification » d'un couple. La « simplification » d'un couple correspond aux mêmes transformations appliquées dans le sens inverse :

$$\begin{array}{l} p' : c/m = a \\ q' : d/m = b \end{array}$$

où  $m$  est un nombre naturel (à l'exclusion de 1).

Nous aurons la négation de ces transformations :

$$\begin{array}{l} \overline{p} : a = a \\ \overline{q} : b = b \end{array}$$

La classe d'équivalence est constituée par la variation conjointe, par multiplication ou division, des deux termes du couple. La réso-

lution d'un item comme (3,3) vs. (2,2) demande la simplification préalable d'un couple, puis sa complexification, lors du passage à l'autre couple.

### Mode I : (intracouple)

Cependant l'enfant résout également le problème par le mode intracouple en procédant à une division des termes à l'intérieur de chaque couple, pour montrer l'égalité des deux quotients obtenus.

Isolons les opérations élémentaires de ces stratégies que nous interprétons comme des « propositions » et auxquelles nous appliquons les règles de la logique des propositions. Un certain nombre de théorèmes sont nécessaires, sur lesquels nous n'insisterons pas ici, pour passer de  $p$  : opération à  $p$  : proposition.

Appelons  $p : m.a = ma = b$

$q : m.c = mc = d$

où  $m$  est un nombre naturel (à l'exclusion de 1).

Nions ces propositions :

$\bar{p} : a = a$

$\bar{q} : c = c$

La classe d'équivalence résulte de transformations équivalentes appliquées aux termes complémentaires d'un couple. La table de vérité de l'équivalence s'établit comme suit :

| $p$ | $q$ | $p \leftrightarrow q$ |
|-----|-----|-----------------------|
| 1   | 1   | 1                     |
| 1   | 0   | 0                     |
| 0   | 1   | 0                     |
| 0   | 0   | 1                     |

En effet  $p.q$  est vrai ainsi que  $\bar{p}.\bar{q}$  pour caractériser l'équivalence.

Cette période d'équilibration se termine par la constitution de la classe d'équivalence de rapport la plus simple, la classe d'équivalence (1,1). Partant d'une variation unaire  $a \rightarrow c$ , l'enfant a construit le schème binaire  $(1,1) \rightarrow (m,m)$ . La première période d'équilibration trouvée est résumée au Tableau 5, où l'on a décrit les mécanismes de passage d'un stade à l'autre pour chacune de ses phases.

TABLEAU 5

*Les quatre phases de la construction de la notion de rapport, à partir du schème de variation unaire  $[a > c]$ , durant la période d'équilibration I (préopératoire)*

| Stades opératoires piagétien        | Items caractéristiques $(a,b)$ vs. $(c,d)$ | Stratégies de résolution                                                                                               | Mécanismes d'équilibration                                                                                                                                                                                                                                        | Caractéristiques des phases successives d'équilibration                                                                            |
|-------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| IA<br>Intuitif inférieur            | (4,1) vs. (1,4)                            | $a > c$<br>donc $(a,b) > (c,d)$ ;<br>(ou) $d > b$<br>donc $(d,c) > (b,a)$                                              | Centration successive sur chacun des termes considérés indépendamment.                                                                                                                                                                                            | <sup>a</sup><br>Schème de <i>variation</i> , des premiers termes des couples, change d'objet en passant aux deuxièmes termes.      |
| IB<br>Intuitif moyen                | (1,2) vs. (1,5)                            | $a = c, b < d$<br>donc $(a,b) > (c,d)$                                                                                 | Différenciation <i>objectale</i> , par inversion de signe du deuxième terme : $b = 1/a$ .                                                                                                                                                                         | <sup>b</sup><br>Schème de <i>variation</i> , des premiers termes des couples, change de direction en passant aux deuxièmes termes. |
| IC<br>Intuitif supérieur            | i) (3,4) vs. (2,1)<br>ii) (2,3) vs. (1,1)  | $a < b, c > d$<br>donc $(a,b) < (c,d)$<br>même si $a > c$<br>$a < b, c = d$<br>donc $(a,b) < (c,d)$<br>même si $a > c$ | Différenciation <i>opérative</i> , par inversion de la relation entre termes : $(aRb)$ en $(cR'd)$ .                                                                                                                                                              | <sup>c</sup><br>Schème de <i>relation</i> , entre termes d'un couple, se <i>renverse</i> en passant à l'autre couple.              |
| IIA<br>Opératoire concret inférieur | (1,1) vs. (2,2)                            | $m(1,1) = (m,m)$<br>$(1,1) \simeq (m,m)$                                                                               | $aRb = cRd \neq aTc = bTd$<br>Différenciation de la relation intracouple, qui donne l'invariant, et de la relation intercouple, qui donne la transformation, <i>combinées</i> en une « covariation » des 2 termes d'un couple (donnant une classe d'équivalence). | <sup>d</sup><br>Schème de <i>variation conjointe</i> de termes égaux, excluant les éléments excédentaires.                         |

La période d'équilibration qui suit portera, contrairement à la précédente, sur des transformations *binaires*, avec libération des deux termes du couple l'un par rapport à l'autre, autant à l'intérieur du couple (indépendance des termes) que dans les transformations effectuées sur le couple (opération sur les rapports).

c) *Période d'équilibration II : opératoire concrète et formelle (8-9 à 15-16 ans)*

*Les quatre phases dans la combinaison de l'équivalence ( $p \iff q$ ) avec la disjonction exclusive ( $r \vee s$ ), pour constituer les algorithmes du dénominateur commun et les opérations sur les rationnels.*

Le sujet au cours de la période d'équilibration précédente a construit l'invariant (1,1), qu'il peut covarier en ( $m, m$ ) ou le rapport  $m/m$ , qu'il peut diviser en 1/1, basé sur le schème logique de *conjonction* des termes dans la variation (stade IIA). Le problème nouveau consiste à introduire des variations arithmétiques de grandeur des termes, à l'intérieur de ce schème logique de conjonction (1,1). Examinons dans le détail les quatre étapes de cette nouvelle période de construction.

Phase *a*. — Stade IIA : Schème de covariation (1,1) ou de division 1/1.

La première phase de cette nouvelle période d'équilibration correspond à la phase d'achèvement de la période précédente. Ce sont les erreurs nouvelles, effectuées par les sujets de cette phase, dans des problèmes de rapport où les composantes ne sont pas dans un rapport 1:1, qui provoquent la nouvelle étape d'équilibration.

Au stade IIA, il y a *covariation* possible des deux termes, direct et inverse, d'un rapport, lorsqu'ils sont égaux. Ceci correspond à un *synchrétisme*, ou une *indifférenciation*, entre la liaison *logique* de conjonction entre deux termes ( $p \iff q$ ), et la grandeur *arithmétique* de ces termes :  $a = b$ .

En présence de termes excédant le rapport (1,1), le sujet les « isole » et se base sur eux pour effectuer un jugement (*centration sur le reste*). Ainsi la stratégie de covariation (1,1) conduit à l'erreur avec un problème plus complexe comme (1,2) vs. (2,4).

Il s'agit bien d'une phase *a* d'équilibration, parce que le sujet

traite *séparément* la partie de l'objet adéquate au schème, (par un schème multiplicatif) et la partie excédentaire dans l'objet, (par un schème additif).

Aussi il y a échec aux items de type (1,2) vs. (2,4), de stade IIB, le sujet appliquant son schème inadéquat de compensation (1,1) et isolant ainsi un « reste » dans le milieu, reste qui lui sert à juger de la situation, avec confusion de l'aspect « additif » du reste et « divisif » du schème (1,1).

Exemples :

- Louise, 11;0      A12 : (1,2) vs. (2,4) « *Parce que gauche a Choisit A (échec). un pot d'eau de plus tandis que droite en a deux de plus* ».
- Diane, 12;0      A12 : (1,2) vs. (2,4) « *Dans le mélange A, Choisit A (échec). il y a 1 verre d'eau de plus que de jus et dans le mélange B, il y a 2 verres d'eau de plus que de jus* ».

Voici la stratégie que met en jeu le sujet :

$$\begin{array}{ll}
 \text{soit} & (1,2) \text{ vs. } (2,4) \\
 & (1,2) = (1,1) + (0,1) \\
 & (2,4) = 2(1,1) + (0,2) \\
 \text{or} & (1,1) \cong 2(1,1) \\
 \text{et} & (0,1) > (0,2) \\
 \text{donc} & (1,1) + (0,1) > 2(1,1) + (0,2) \\
 \text{conclusion} & (1,2) > (2,4)
 \end{array}$$

La notation par couple permet de traduire le raisonnement inadéquat qu'effectue le sujet. L'erreur provient du fait que l'équivalence  $\cong$  est traitée comme une égalité  $=$ , et que le reste « additif » n'est pas ramené au rapport de nature divisive.

Phase *b*. — Stade IIB : Schème de covariation ( $a, b$ ) ou de division  $a/b = c/d$ . Réussite des items de type (2,4) vs. (1,2) ou (6,3) vs. (4,2).

Exemples :

Mode E (covariation des deux termes d'un rapport).

Andrée, 11;0      A12 : (1,2) vs. (2,4) « *Parce qu'on a doublé*  
Choisit = (réussite). *également la proportion d'eau et de jus* ».

Mode I (transposition du rapport lui-même)

André, 8;0      B14 : (4,2) vs. (6,3) « *En A, 4 verres de jus*  
Choisit = (réussite). *pour 2 verres d'eau, c'est égal à B où il y a 6 verres de jus pour 3 verres d'eau* ».

Le schème, dans le mode E, se caractérise par la covariation d'un couple à termes inégaux. Dans le mode I, il y a transposition d'un rapport. Il y a *autonomie* de la grandeur arithmétique des deux termes du couple, mais maintien du connecteur de conjonction dans la variation. La stratégie caractéristique du stade est la suivante :

Mode E :  $m(a,b) = (ma, mb)$   
 $(a,b) \simeq (ma, mb)$

Mode I :  $a/b = c/d$

En présence de deux rapports *non équivalents* à comparer, le sujet applique sa stratégie de covariation  $(a,b)$  ou de transposition de rapport, et continue à isoler les restes excédentaires.

Exemple 1 :

Christiane, 12;3      A23 : (5,2) vs. (7,3) « *Pour les deux, il y a*  
Choisit = (échec).  *$\frac{1}{2}$  verre d'eau de moins que la moitié de jus* ».

Sa stratégie de résolution est la suivante :

$$\begin{aligned} (5,2) &= (5, 2\frac{1}{2}) - (0, \frac{1}{2}) \\ (7,3) &= (7, 3\frac{1}{2}) - (0, \frac{1}{2}) \\ \text{or } (5, 2\frac{1}{2}) &\simeq (7, 3\frac{1}{2}) \\ \text{et } (0, \frac{1}{2}) &= (0, \frac{1}{2}) \\ \text{donc } (5,2) &= (7,3) \end{aligned}$$

On voit que l'erreur provient de la confusion entre rapport (2,1), de nature divisive, que le sujet introduit dans le problème, et « reste », de nature additive, libéré par le traitement, dont le sujet se sert pour porter un jugement.

Exemple 2 :

Louise, 9;0

A18 : (2,1) vs. (3,2) « *Parce que si j'ajoutais un verre d'eau et de jus, cela donnerait la même réponse que B* ».

La stratégie de résolution est la suivante :

$$\begin{aligned}(2,1) &= (2,1) \\ (3,2) &= (2,1) + (1,1) \\ \text{or } (1,1) &\cong (0,0) \\ \text{donc } (2,1) &= (2,1) + (1,1) \\ \text{et } (2,1) &= (3,2)\end{aligned}$$

L'erreur ici aussi provient d'une confusion entre rapport « divisif » et reste « additif ». L'erreur des enfants de ce stade est d'appliquer *le même invariant* aux deux couples en question. L'enfant ne peut encore combiner la transformation équivalente ( $p \iff q$ ), permettant de construire la classe d'équivalence, avec la disjonction ( $r \vee s$ ), permettant de comparer des couples où *seul l'un des termes* est multiple de l'autre, par exemple (2,1) vs. (3,2) sans qu'il en soit ainsi pour l'autre terme.

Phase c. — Stade IIIA : Schème de covariation ou équivalence logique ( $p \iff q$ ), articulé en schème de concordance-différence ou disjonction exclusive ( $r \vee s$ ). Réussite des items de type (1,3) vs. (2,5), (2,1) vs. (3,2) ou (2,3) vs. (1,2) où deux termes correspondants des deux couples sont multiples l'un de l'autre.

Exemples :

Mode E

Danielle, 16;0

A17 : (1,3) vs. (2,5) « *Pour 1 verre de jus il Choisit B (réussite). y a 3 verres. Pour 2*

*verres de jus, il devrait y avoir 6 verres. Comme il y en a que 5, le droit a un goût plus fort ».*

Michèle, 12;0      A14 : (2,3) vs. (1,2) « *Plus d'eau que d'o-Choisit A (réussite). range, mais si cela avait été le double de l'eau, il aurait été supposé avoir un verre d'eau de plus (en A) ».*

#### Mode I

Nicole, 14;0      A17 : (1,3) vs. (2,5) « *En A, on a 1 verre de Choisit B (réussite). jus pour 3 verres d'eau, et en B, on a 1 verre de jus pour 2½ verres d'eau ».*

Diane, 14;0      A14 : (2,3) vs. (1,2) « *Parce que dans A, il Choisit A (réussite). y a 1½ verre d'eau pour 1 verre de jus, tandis que dans B il y a 2 verres d'eau pour 1 verre de jus ».*

Dans les problèmes de ce stade, un terme d'un couple est « multiple » du terme correspondant de l'autre couple, sans que ce soit le cas pour l'autre terme. Exemple : dans (1,3) vs. (2,5), les premiers termes sont multiples l'un de l'autre, mais non les deuxièmes. Dans (2,1) vs. (3,2), les deuxièmes termes sont multiples l'un de l'autre, mais non les premiers.

Les cas où aucun des termes d'un couple n'est multiple du terme correspondant de l'autre couple sont impossibles à résoudre à ce stade, par exemple : (3,5) vs. (5,8). Examinons dans le détail la mobilité entre connecteurs logiques nécessaires pour résoudre les items de ce stade.

#### Exemples :

Danielle, 16;0      A17 : (1,3) vs. (2,5) « *Pour 1 verre de jus il Choisit B (réussite). y a 3 verres d'eau.*

*Pour 2 verres de jus, il devrait y avoir 6 verres. Comme il y en a que 5, le droit a un goût plus fort ».*

Soit le problème (1,3) vs. (2,5). *Première opération : covariation multiplicative* ( $p \longleftrightarrow q$ ), soit :

$$\begin{aligned} p : m.a &= ma = c \\ q : m.b &= mb = d \end{aligned}$$

Dans le cas particulier :  $2.(1,3) = (2,6)$ , l'enfant covarie les deux termes du premier couple et trouve un « équivalent » de ce couple qui lui sert comme « hypothèse » et qu'il conserve en tête pour le comparer avec le deuxième couple qui existe dans le réel.

*Deuxième opération : comparaison additive* ( $r \text{ W } s$ ). L'enfant compare additivement (2,6) à (2,5) par concordance-différence. Recherchons le statut logique du mécanisme de concordance-différence.

Soit deux couples  $(e,f)$  et  $(g,b)$

Appelons  $r$  la transformation additive :  $e + q = g$ .

Appelons  $s$  la transformation additive :  $f + q = b$ ,  
où  $q$  est un nombre naturel.

Nions ces transformations :

$$\begin{aligned} \bar{r} : e &= g \\ \bar{s} : f &= b \end{aligned}$$

La comparaison des deux couples  $(e,f)$  vs.  $(g,b)$  est possible lorsqu'il y a concordance d'un terme, différence de l'autre, ce qui correspond à une liaison logique de disjonction exclusive ( $r \text{ W } s$ ). Il y a possibilité en effet d'établir un ordre strict entre deux couples  $(e,f)$  et  $(g,b)$  lorsque

$$e = g, f + q = b, \text{ soit } \bar{r} \cdot s$$

$$e + q = g, f = b, \text{ soit } r \cdot \bar{s}$$

$$e = g, f = b, \text{ soit } \bar{r} \cdot \bar{s}$$

$$e + q = g, f + q = b, \text{ soit } r \cdot s$$

mais non pas lorsque

La table de vérité est la suivante :

| $r$ | $s$ | $r \text{ W } s$ |
|-----|-----|------------------|
| 1   | 1   | 0                |
| 1   | 0   | 1                |
| 0   | 1   | 1                |
| 0   | 0   | 0                |

La combinaison de l'opération binaire multiplicative ( $p \iff q$ ) et de l'opération binaire additive ( $r \text{ W } s$ ) permet d'aboutir à la conclusion :

$$(2,5) > (1,3)$$

Il y a réussite du problème.

Phase *d*. — Stade IIIB : Algorithmes du dénominateur commun et du pourcentage. Réussite des items de type (5,8) vs. (3,5) ou (7,3) vs. (5,2) et, de façon générale, de tous les items de rapport, avec l'algorithme du dénominateur commun (mode E) ou du pourcentage (mode I).

Exemples :

#### Mode E

Sylvie, 14;0

A19 : (2,3) vs. (3,4) « À droite, il y a 3/7  
Choisit B (réussite). *de jus pour 4/7 d'eau,  
autrement dit 15/35  
de jus ; à gauche il n'y  
a que 14/35 ».*

#### Mode I

Réjean, 13;0

A23 : (5,2) vs. (7,3) «  $A = 71 \frac{3}{7}\%$  car  
Choisit A (réussite). *5/7 du jus d'orange.  
 $B = 70\%$  car 7/10 est  
du jus d'orange ».*

Le sujet différencie d'une part la liaison logique binaire entre termes liés ( $p \iff q$ ), et ( $r \text{ W } s$ ), d'autre part les opérations arithmétiques d'addition et de multiplication élémentaire qu'il applique aux termes dissociés, pour constituer une *combinatoire*, ce qui lui permet de construire l'algorithme du dénominateur commun ou du pourcentage.

La stratégie de résolution d'un problème général comme

$(a,b)$  vs.  $(c,d)$  comporte les étapes suivantes (dans le mode E) :

Soit  $(a,b)$  vs.  $(c,d)$

- 1) *Addition élémentaire* ( $a + b$ ). Addition des termes complémentaires d'un couple  $(a,b)$ , qui constitue effectivement un *ratio*, pour constituer le *dénominateur* d'une *fraction*, auquel on ramènera le premier terme du couple comme *numérateur*.

Soit  $(a,b)$  vs.  $(c,d)$

$a + b = u$  ; addition des termes d'un même couple pour trouver le dénominateur,

$(a,b) \rightarrow (a,u)$  ; rapport terme à terme ou *ratio* ramené à rapport de numérateur à dénominateur,

$c + d = v$  ;

$(c,d) \rightarrow (c,v)$  ; idem pour l'autre couple.

- 2) *Multiplication élémentaire* ( $u \cdot v$ ). Multiplication des deux dénominateurs, séparés de leurs numérateurs.

$u \cdot v = v \cdot u$  disjonction des dénominateurs, avec multiplication permettant de trouver le dénominateur commun.  
Égalité des deux produits par *commutativité* de la multiplication.

- 3) *Multiplication binaire* ( $p \iff q$ ). Complexification de chacune des fractions pour les réduire au dénominateur commun.

$v(a,u) = (va,vu)$

$u(c,v) = (uc,uv)$

- 4) *Addition binaire* ( $r \text{ W } s$ ). Comparaison des deux couples par concordance-différence. Les deux termes de chaque couple interviennent dans la comparaison. Il s'agit donc d'une opération binaire, avec variation disjonctive.

Soit :  $(va,vu)$  vs.  $(uc,uv)$

$vu = uv, va \neq uc$

donc  $(va,vu) \neq (uc,uv)$

Il y a ainsi formation d'une *combinatoire*, où les opérations logiques de conjonction et de disjonction sont applicables autant à l'addition qu'à la multiplication.

TABLEAU 6

*Les quatre phases de l'élaboration des opérations sur les rapports, à partir du schème de variation binaire :  $[(1,1) \simeq (m,m)]$ , durant la période d'équilibration II (opérateur concrète et formelle)*

| Stades opératoires piagétiens      | Items caractéristiques (a,b) vs. (c,d)                                                                                    | Stratégies de résolution                                                                                                                                         | Mécanismes d'équilibration                                                                                                                                                                                 | Caractéristiques des phases successives d'équilibration                                                                                                                               |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| IIA<br>Opérateur concret inférieur | (1,1) vs. (2,2)                                                                                                           | $m(1,1) = (m,m)$                                                                                                                                                 | <i>Centration</i> sur les termes excédentaires, considérés indépendamment de la covariation des termes du couple.                                                                                          | <sup>a</sup><br>Schème de variation de termes égaux traités conjointement, excluant les éléments excédentaires (conjonction dans la variation).                                       |
| IIB<br>Opérateur concret supérieur | (2,3) vs. (4,6)                                                                                                           | $m(a,b) = (ma,mb)$                                                                                                                                               | <i>Différenciation objectale</i> , par inversion de la liaison entre termes, (inversion de l'égalité entre termes en autonomie des termes).                                                                | <sup>b</sup><br>Schème de variation de termes inégaux, traités conjointement.                                                                                                         |
| IIIA<br>Opérateur formel inférieur | (3,1) vs. (5,2)                                                                                                           | $mb = d$<br>$m(a,b) = (ma,mb)$<br>$= (ma,d)$<br>$ma > c, mb = d$<br>donc $(ma,mb) > (c,d)$<br>d'où $(a,b) > (c,d)$                                               | <i>Différenciation opérative</i> , par inversion de la conjonction des termes dans la classe d'équivalence, en variation incompatible lors de la comparaison : $(\longleftrightarrow)$ en $(\mathbb{W})$ . | <sup>c</sup><br>Schème de covariation (ou conjonction) se <i>renverse</i> en incompatibilité de variation, lors de la comparaison entre termes des deux couples après transformation. |
| IIIB<br>Opérateur formel supérieur | (3,5) vs. (5,8)<br>i) unaire additif<br><br>ii) unaire multiplicatif<br>iii) binaire multiplicatif<br>iv) binaire additif | $a+b = u$<br>$(a,b) \rightarrow (a,u)$<br>$c+d = v$<br>$(c,d) \rightarrow (c,v)$<br>$uv = vu$<br>$v(a,u) = (va,vu)$<br>$u(c,v) = (uc,uv)$<br>$(va,vu) < (uc,uv)$ | <i>Différenciation</i> des relations logiques au pôle du sujet, et arithmétiques au pôle de l'objet, permet leur <i>combinaison</i> , avec recherche des PPCM et PGCD, et les opérations sur les rapports. | <sup>d</sup><br>Schème de covariation binaire et de variation unaire s'appliquant de façon <i>combinatoire</i> à l'addition et à la multiplication.                                   |

La deuxième période d'équilibration est résumée au Tableau 6, où l'on a décrit les mécanismes de passage d'un stade à l'autre pour chacune de ses phases. Précisons qu'il ne faut pas confondre les phases d'équilibration avec les périodes de développement opératoire, qui sont désignées selon la terminologie genevoise classique.

## C. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES PROCESSUS EN JEU DANS LA CONSTRUCTION D'UNE NOTION

### 1. LA DUALITÉ FONCTIONNELLE ADAPTATION-ORGANISATION.

Piaget distingue deux fonctions invariantes lorsqu'un organisme agit dans son milieu : l'*adaptation* de l'organisme à son milieu et l'*organisation* des parties dans un tout. Nous allons les examiner tour à tour.

#### a) L'*adaptation*.

L'*adaptation* correspond à l'interaction entre un schème et un objet adéquat. On peut la décrire par l'équilibre entre deux mécanismes :

- i) l'*assimilation* d'un objet familier par l'organisme, qui reconnaît en lui un aliment adéquat pour son schème et le transforme ;
- ii) l'*accommodation* du schème au milieu spatio-temporel qui l'environne, afin de localiser l'objet et de s'ajuster à ses dimensions.

Piaget n'a pas explicité le mécanisme qui intervient lorsque l'objet qui se présente n'est pas adéquat au schème. Les données quotidiennes conduisent à expliciter aussi les aspects négatifs de l'interaction. C'est ainsi que nous définirons l'aspect négatif de l'adaptation, lorsqu'un organisme est confronté avec un milieu inadéquat, par un équilibre entre deux mécanismes complémentaires :

- iii) le *rejet* par l'organisme d'un objet inconnu ou superflu trouvé dans le milieu ;

- iv) le *retrait* du schème d'un milieu défavorable, n'offrant pas d'objet adéquat au schème.

Dans un échange positif à l'équilibre, il y a toujours à la fois assimilation de l'objet par le schème, et accommodation du schème au milieu où se situe l'objet. Dans un échange négatif à l'équilibre, il y a à la fois rejet de l'objet hors de portée du schème, et retrait du schème hors du champ qui l'entoure.

Ainsi l'assimilation par le schème est solidaire de l'accommodation à l'objet, le rejet de l'objet d'un retrait du schème.

Dans un processus de recherche d'objet, lorsque se manifeste un « besoin » (ou déséquilibre intérieur), le schème, en contact avec un objet inadéquat, le rejette, sans pourtant se retirer du champ. Le déséquilibre persiste jusqu'à la découverte d'un objet adéquat, qui aboutit à la « satisfaction », ou bien jusqu'au retrait du schème hors du champ, ce qui constitue un « renoncement ». Il y a ainsi restauration de l'équilibre.

#### b) *L'organisation*

Mais autant le schème que l'objet sont des « totalités » composées de « parties ». Piaget (1936) a défini formellement l'*organisation* comme « rapports entre les parties et le tout ». Cependant il n'en a pas formellement explicité les mécanismes. Nous tenterons de les décrire à partir de mécanismes utilisés par Piaget.

Nous sommes d'abord conduits à définir deux mécanismes qui permettent de passer de la partie au tout et réciproquement :

- i) l'*intégration* est l'assimilation des parties, malgré leurs différences, dans le passage des parties au tout ;
- ii) la *différenciation* est la distinction des parties, malgré leur ressemblance, dans le passage du tout aux parties.

Cependant deux nouveaux mécanismes sont nécessaires pour *isoler* les niveaux de la partie et du tout, et les parties entre elles :

- iii) la *décentration* permet d'isoler le niveau du tout de celui des parties ;
- iv) la *séparation* permet d'isoler une partie de sa complémentaire.

Une totalité globale ou indifférenciée en effet, ne comprend

pas de « parties » différentes. Un double mécanisme d'isolation est nécessaire pour dissocier les parties entre elles et du tout : il s'agit de la séparation et de la décentration. Mais des parties fragmentées, à leur tour, ne possèdent pas d'unité. Un double mécanisme d'englobement est nécessaire pour les réunir, il s'agit de la différenciation entre niveau du tout et niveau des parties, et de l'intégration des parties dans le tout. Ces mécanismes fonctionnent autant au niveau du schème en relation avec ses sous-schémes, que de l'objet en relation avec ses parties.

Ces divers mécanismes sont résumés au Tableau 7.

## 2. RELATION ENTRE LE FONCTIONNEMENT DU « SCHÈME » EN ÉQUILIBRE ET LES PROPRIÉTÉS DU « CONCEPT ».

Afin de mieux situer les notions d'assimilation et d'accommodation dans le fonctionnement du schème : « concept en action », on peut tenter un rapprochement avec la dichotomie compréhension-extension au niveau d'un concept élaboré.

En logique un concept est défini en *compréhension* par l'ensemble des caractères qui appartiennent à ce concept et qui en constituent la définition, et en *extension* par l'ensemble des objets auxquels il s'applique. De même en mathématique l'ensemble est défini en *compréhension* par une règle permettant de déterminer si un objet est membre de l'ensemble, et en *extension* par une liste des éléments de l'ensemble.

C'est ainsi que l'ensemble « des nombres premiers plus petits que dix » peut être représenté par une description de l'ensemble, telle que :

$$A = \{x/x \text{ est un nombre premier à un chiffre}\}$$

ou par le procédé de l'énumération :

$$A = \{2, 3, 5, 7\}$$

Lorsqu'un sujet applique un concept à des données du milieu, nous allons considérer le sujet, qui agit au moyen d'un schème, comme siège de la compréhension du schème, le milieu, comprenant des objets discrets ou en étendue, comme support de l'extension du schème.

TABLEAU 7

*Les mécanismes propres des deux fonctions de l'organisme :  
adaptation et organisation*

| Fonctions    | Direc-<br>tion | Pôles d'interaction                                 |                                                     |
|--------------|----------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
|              |                | Pôle d'assimilation                                 | Pôle d'accommodation                                |
| Adaptation   | +              | Assimilation généralisa-<br>trice de l'objet connu. | Accommodation particuli-<br>sante à l'objet actuel. |
|              | -              | Rejet de l'objet étranger.                          | Retrait de l'objet étranger.                        |
| Organisation | +              | Assimilation intégrative<br>des parties.            | Accommodation différen-<br>ciatrice aux parties.    |
|              | -              | Décentration d'une partie.                          | Séparation des parties.                             |

Ainsi l'on pourra transcrire un schème  $S$  par la description en compréhension de l'ensemble  $A$  qu'il engendre (où  $=>$  signifie « engendre »)

$$S => A$$

$$A = \{x/x \text{ est un nombre premier à un chiffre}\}$$

Le schème sera ainsi défini en compréhension par son « assimilation », ou l'ensemble qu'il détermine dans le milieu. Mais on pourra aussi décrire le schème en extension, par les objets auxquels il peut s'appliquer, soit son « champ d'accommodation » :

$$S => A$$

$$A = \{2, 3, 5, 7\}$$

Comme le sujet agit *hic et nunc*, sur un objet à la fois, cela nous amène à distinguer :

- i) l'*extension actuelle* d'un schème, ou son *accommodation locale* ;
- ii) l'*extension totale* d'un schème, ou son *champ d'accommodation*.

En effet l'interaction entre un schème et les objets actuels du milieu est une activité localisée, et non nécessairement exhaustive. Le champ d'accommodation, au contraire, correspond à

l'extension totale du schème. Prenons un exemple. Devant le schème décrit plus haut :

$$S = > A$$

$$A = \{x/x \text{ est un nombre premier à un chiffre}\}$$

le sujet, placé devant l'objet 2, reconnaîtra cet objet comme adéquat au schème (c'est l'*assimilation généralisatrice* de Piaget), et l'incorporera ainsi dans l'ensemble concerné. Placé devant l'objet 5, le sujet fera de même. Les objets 2 et 5, qui étaient de simples « nombres naturels », ont acquis une signification nouvelle en étant incorporés par le schème, ils sont devenus chacun « un nombre premier à un chiffre ». Le mécanisme de cette transformation est l'« assimilation ». Devant l'objet 6, au contraire, le sujet le rejettera hors de l'ensemble. Nous parlerons ici de *rejet* de l'objet 6, introduisant le mécanisme de rejet, inverse de l'assimilation.

On constatera que dans chaque cas particulier, le schème générique d'assimilation, défini en compréhension comme indiqué ci-dessus, se « particularisera » pour appréhender l'objet particulier. En effet, dans l'expression :

$$A = \{x/x \text{ est un nombre premier à un chiffre}\}$$

$x$  est une « variable ». Le symbole  $x$  représente tous les éléments de l'ensemble à définir et susceptibles d'être appréhendés par le schème. Cependant chacun de ces éléments implique une valeur définie de la variable. Le processus de « particularisation », chaque fois qu'il y a reconnaissance d'un élément nouveau, correspond au mécanisme d'« accommodation » de Piaget. Nous parlerons d'*accommodation particularisante*. Le schème générique assume par accommodation particularisante une valeur individuelle correspondant à la situation présente. S'il y avait correspondance terme à terme entre activité de l'organisme et objets du milieu, le réglage d'assimilation-accommodation, avec son complémentaire de rejet-retrait, ne serait pas nécessaire. Mais comme le sujet se trouve placé devant un milieu dont il est devenu « autonome », dont il s'est « libéré », la recherche des objets adéquats à sa survie ou son activité intellectuelle, nécessite un réglage, au moyen de mécanismes exploratoires, que Piaget a décrit sous le nom d'assimilation-accommodation. Ces fonctions marquent ainsi la « liberté » relative de l'organisme, mais aussi sa « solidarité », face

au milieu. Le mécanisme d'*assimilation généralisatrice* sera l'incorporation d'un objet par le schème, ce que l'on pourra traduire, pour le schème décrit, par :

$$2 \in A$$

Le mécanisme d'*accommodation particularisante* consistera dans la particularisation du schème en fonction d'un objet donné, ce qui sera représenté comme suit :

$$A \ni 2$$

où l'on introduit un signe  $\ni$  qui signifie « comprend », qui est l'inverse du signe « appartient à ».

En logique et en mathématique on décrit toujours des situations d'*équilibre*, où la compréhension d'un concept correspond à son extension. Cette situation existe chez l'enfant lorsqu'il possède un schème qui s'applique exhaustivement aux objets qu'il manipule. Le sujet est en équilibre avec le milieu.

L'équilibre entre sujet et milieu, dans une situation donnée, se traduit par une *adéquation* entre la compréhension du schème et son extension dans la situation envisagée (par une adéquation entre assimilation et accommodation). Le mécanisme mis en jeu pour qu'un schème d'assimilation s'accommode à chaque situation particulière est la forme d'équilibration que nous pouvons appeler *équilibration simple* ou *équilibration intrastade*.

### 3. DÉSÉQUILIBRE APPORTÉ PAR LE MILIEU LORSQUE L'OBJET DEVIENT « COMPOSÉ »

Mais il survient des situations où le sujet se heurte à un objet « composé », qui résiste partiellement à l'appréhension par le sujet, parce que la structure de cet objet déborde la compréhension du schème. Tel est le cas, par exemple, où un sujet, qui possède la notion de nombre naturel, se heurte à un nombre rationnel. Le sujet pourra appréhender ce nouvel objet en tant que nombre, le reconnaître comme familier sous certains aspects, mais d'autres aspects lui échappent. Le sujet ne maîtrise plus totalement la réalité qu'il a devant lui. Il y a *déséquilibre* entre sujet et milieu.

Le processus que Piaget appelle : *équilibration majorante* correspond aux mécanismes permettant au sujet de passer d'un

objet simple, saisi exhaustivement au moyen d'un schème connu, à un objet « composé », dont une partie échappe au schème et crée une « perturbation ». Quelles en sont les modalités ?

Le paradigme qui se dégage des expériences effectuées est une interaction constante entre sujet et milieu, avec restructuration réciproque. Le milieu est support de l'objet composé dont les propriétés sont autonomes, et dont les relations entre parties, pour constituer le tout, dépendent de conditions physiques du milieu. Mais l'organisme aux prises avec les objets nouveaux du milieu agit à partir de ses propres schèmes d'activité, et reconstruit son schème à partir de son action sur ce milieu. Cependant, c'est le milieu qui présente les résistances et se trouve ainsi à diriger l'activité de l'organisme et ses compositions nouvelles dans des directions déterminées. Aussi l'adaptation entre sujet et milieu n'est possible que lorsque le milieu produit des compositions entre parties qui sont compatibles, donnant ainsi naissance à des sous-ensembles *complémentaires* à l'intérieur d'un ensemble, ce que reproduit l'adaptation par son mécanisme d'*inversion* du schème pour donner un schème bidirectionnel ou réversible. Le schème d'assimilation de l'organisme s'adaptera à son environnement nouveau dans la limite où il pourra reproduire en lui-même, (sous forme d'abstraction réfléchissante), la combinaison entre parties que le milieu effectue. La compatibilité entre parties à l'intérieur d'un tout, existant dans le milieu, entraînera la composition de sous-schèmes à l'intérieur du schème au niveau de l'organisme. L'organisme demeure siège de l'activité de reconstruction, mais cette reconstruction est constamment dirigée par les repères que lui présente le milieu. C'est ainsi que nous adoptons une interprétation peut-être plus « réaliste » que celle de Piaget, en ce qui concerne l'origine des « perturbations ».

Pour qu'un processus d'équilibration s'amorce à partir du sujet, l'aspect nouveau de l'objet, prétendons-nous, doit être composable avec l'aspect ancien, à l'intérieur même du réel. Cette composition, une fois « comprise » par le sujet, devient une « complémentarité » de parties, mais, avant son « assimilation », elle est aperçue comme une « contradiction », interprétation dialectique de ce que la philosophie classique appelait « composition ». Si le sujet n'appréhende dans le réel qu'une partie donnée de l'objet, la contrepartie constitue une « contradiction »

actuelle, et cela tant que le sujet n'aura pas intégré partie et contrepartie, dans une totalité hiérarchisée et composée. Cela s'effectuera par le processus d'*équibration majorante*.

#### 4. L'ÉQUILIBRATION MAJORANTE ET LA RÉORGANISATION DU SCHEMA EN FONCTION DU MILIEU

##### a) *L'équibration majorante et la construction d'une hiérarchie.*

Le passage d'un stade à l'autre, dans le développement d'un schème, est la modification dans la compréhension du schème afin d'appréhender l'extension nouvelle du donné. Nous interpréterons la *différenciation* comme la modification de la compréhension du schème en fonction du donné. Nous interpréterons de même l'*intégration* comme l'incorporation en un tout des deux directions inverses du schème, permettant d'appréhender les éléments nouveaux du donné, à côté des éléments anciens, pour saisir l'objet total présenté par le milieu comme un tout hiérarchisé, où la totalité se différencie des parties, mais les englobe. Ce problème de passage d'un stade au suivant étant relativement nouveau, nous allons l'examiner un peu en détail.

Le schème est en effet une activité cognitive, un « concept en action », qui appréhende les éléments du milieu qui lui sont adéquats (formant ainsi un ensemble), et se retire des éléments inadéquats. Si l'on élargit l'ensemble par des éléments étrangers qui en augmentent l'extension, il s'agira pour le sujet de modifier la compréhension de son schème, s'il veut saisir ces éléments nouveaux. Il est amené ainsi à construire une *hiérarchie*.

Une hiérarchie est à la fois ensemble et ordre, et cela autant pour le schème que pour son substrat. Au niveau du schème, quant à l'aspect ensemble, la hiérarchie est constituée d'un schème générique, qui incorpore les deux directions opposées des sous-schémas spécifiques (appréhender-rejeter). Quant à l'aspect ordre du schème, il y a distinction entre schème et sous-schème, et inversion de direction dans le passage d'un sous-schème à l'autre. Au niveau du substrat, la hiérarchie est constituée d'un ensemble englobant à un niveau générique et de sous-ensembles complémentaires à un niveau spécifique. Elle présente une distinction d'ordre entre les niveaux de l'ensemble et des sous-

ensembles et une complémentarité dans le passage d'un sous-ensemble à l'autre.

Aussi la « construction » d'une hiérarchie s'effectue-t-elle par l'intervention de plusieurs mécanismes, correspondant aux différentes composantes de l'interaction entre schème et donné. On peut les ramener à deux séries, qui agissent solidairement, et permettent de passer du simple au hiérarchisé. Les deux mécanismes d'ordre sont la *décentration* du schème, par rapport au donné, et l'*inversion* du schème, dans le passage de la partie connue à la partie nouvelle du donné. Les deux mécanismes d'ensemble sont la *différenciation* du schème en deux sous-schémes, et l'*intégration* des deux sous-schémes en un schème nouveau.

Le substrat résultant de cette restructuration reflétera les distinctions établies au niveau du schème.

b) *Les étapes de l'équilibration majorante.*

Le schème à sens unique fonctionne à un seul niveau : il y a *assimilation* de l'objet connu, ou son inverse : *rejet* de l'objet superflu ou inconnu. Le schème, aux prises avec un objet composé, se trouve d'abord dans un état de déséquilibre, une partie du donné étant appréhendée, l'autre omise. Un premier mécanisme de restructuration est un mécanisme d'ordre, qui permet au sujet de prendre ses distances par rapport au donné : de dissocier partie centrée et totalité du donné. C'est la *décentration*, qui introduit une distinction d'ordre entre tout et parties, et amène le sujet à modifier son schème dans son extension. Le schème, qui ne s'appliquait qu'à la partie connue du donné, doit alors se *différencier* quant à ses critères, pour appréhender à la fois la partie nouvelle et la partie ancienne, à l'intérieur d'une totalité qui comprend tout le donné.

Parallèlement, un second mécanisme d'ordre : l'*inversion*, permet au sujet de passer de la partie assimilée à la partie omise du donné, en appliquant son schème dans les deux directions.

Un mécanisme d'ensemble : l'*intégration*, permet au sujet d'incorporer le mouvement direct d'assimilation, de la partie connue du donné, et inverse de rejet, de la partie inconnue, en une totalité composée correspondant au schème bidirectionnel : à

la fois direct et inverse. En effet, le schème, aux prises avec un objet composé, dont les parties ont des effets inverses sur la totalité qu'elles composent, ne peut s'« accommoder » à chacune de ces parties, que s'il inverse son mouvement selon la partie en jeu. Comme exemple, prenons le schème d'évaluation du goût en orange d'un mélange : le sujet ayant intégré les deux mouvements inverses considérera que la valeur du goût en orange *augmente* en fonction de la quantité de jus, et *diminue* avec la quantité d'eau. En terminologie piagétienne, le schème est devenu « réversible » (bidirectionnel), et la représentation « décentrée » (hiérarchisée). Selon la terminologie de Heinz Werner, il y a « intégration hiérarchique ».

Décentration, inversion, différenciation et intégration sont des aspects solidaires d'un même processus d'équilibration. La décentration, en libérant le pôle du sujet de ses liens étroits avec l'objet, permet de considérer la composante négative de l'objet composé, comme égale « en signification », mais différente « en direction de variation », de la composante positive. Le schème pourra ainsi « assimiler » la composante négative à l'égale de la composante positive, à l'intérieur d'un objet total. Cela constitue le mécanisme d'*assimilation intégrative*, solidaire de la *différenciation antagoniste*, permettant la construction d'une hiérarchie et passage d'un stade au suivant.

c) *Illustration par l'expérience décrite.*

Prenons comme exemple l'expérience décrite.

Soit  $J$  un ensemble de verres de jus d'orange, dont la quantité est indéterminée,

$$J = \{x/x \text{ est un nombre naturel}\}$$

L'on définit l'ensemble  $E$  de verres d'eau,

$$E = \{y/y \text{ est un nombre naturel}\}$$

L'on définira l'ensemble produit  $J \times E$ ,

$$J \times E = \{x/y/x \in J \text{ et } y \in E\}$$

L'ensemble produit  $J \times E$  correspond au « mélange » de verres de jus d'orange et d'eau en même quantité, soit aux rapports : 1:1, 2:2, 3:3, etc. Par quels mécanismes l'enfant passera-t-il pour

construire la notion de rapport  $x/y$ , lorsqu'il possède la notion de  $x$  et de  $y$  ?

Nous voyons qu'il lui faut passer par une succession de phases, où interviendra un mécanisme d'« assimilation intégrative ». Ceci nous amène à distinguer *assimilation généralisatrice* et *assimilation intégrative*.

Comme nous l'avons vu, l'assimilation généralisatrice consiste à incorporer un objet particulier dans un ensemble  $A$  :

$$2 \in A$$

L'assimilation généralisatrice, appliquée aux objets de deux ensembles,  $J$  et  $E$  de verres de jus d'orange et d'eau, consistera à reconnaître dans ceux-ci des éléments de ces ensembles.

Devant une juxtaposition de deux verres de jus d'orange et de trois verres d'eau, par assimilation généralisatrice, l'enfant établira ce qui suit :

$$\begin{array}{l} 2 \in J \\ 3 \in E \end{array}$$

et dira « *Il y a 2 verres de jus d'orange, il y a 3 verres d'eau* ». Lorsqu'on « mélange » jus d'orange et eau pour former un « objet composé », les transformations suivantes sont nécessaires :

*Décentration* : Au lieu de considérer 2:3, par exemple, comme deux nombres naturels d'objets différents, l'enfant devra se distancer de chacun d'eux en particulier, pour considérer le tout que forme un mélange distinct des parties. Il y a constitution d'un ensemble nouveau  $J \times E$ , dont les éléments sont des rapports  $e$  correspondant à un « goût » en jus d'orange.

*Différenciation antagoniste* : L'ensemble nouveau  $J \times E$  est vu comme constitué de deux sous-ensembles complémentaires  $E = J'$ .

*Inversion* : Si l'effet des verres de jus sur l'ensemble est vu comme augmentant le goût du jus, l'effet de verres d'eau est vu comme le diminuant. Il y a inversion de sens dans la *fonction* qui relie le goût en mélange et la cardinalité de chacun des sous-ensembles.

$$x = 1/y$$

*Assimilation intégrative* : Mais ces deux composantes combinent

leur effet dans une totalité nouvelle, le « mélange », dont chaque élément est un goût particulier ou « rapport » :

$$\begin{array}{c} e \in J \ X \ E \\ J \ X \ E = \{x/y/x \in J \text{ et } y \in E \text{ et } x = 1/y\} \\ e = x/y \end{array}$$

C'est ainsi que si l'assimilation généralisatrice porte sur les éléments d'un ensemble auxquels elle accommode un schème unidirectionnel pour les identifier, l'assimilation intégrative porte sur les éléments d'un ensemble produit qu'elle appréhende par un schème devenu « réversible ». L'ensemble de ces mécanismes correspond à l'équilibration majorante.

*d) L'aspect constructiviste de l'équilibration majorante.*

Une théorie du développement, basée sur le mécanisme de l'équilibration majorante, n'est pas réductionniste, puisqu'elle ne réduit pas le complexe au simple. Mais étant interactionniste, elle montre comment le complexe est construit, à partir du simple, grâce à une combinaison d'assimilation et d'ordre. La décentration, qui est distinction de niveaux, permet d'intégrer les inversions de mouvement à l'intérieur d'une totalité hiérarchisée. L'organisme qui incorpore l'inverse de son mouvement d'assimilation, à l'intérieur d'un schème devenu réversible, maîtrise l'objet « extrinsèque », qu'il appréhendait auparavant par un schème étranger.

Dans l'équilibre du stade précédent, l'assimilation était en équilibre avec le rejet, il y avait assimilation de l'objet connu et rejet de l'objet superflu ou inconnu. Dans l'équilibre nouveau qui s'instaure, le sujet reproduit en lui-même, comme double « intrinsèque », l'objet composé extérieur, en transformant son propre mouvement d'appréhension et de retrait au contact de l'objet, en un mouvement d'accommodation à la fois directe et inverse, intégré par assimilation même au niveau du schème, qui se trouve ainsi être en équilibre avec les deux composantes de l'objet.

C'est la dualité : assimilation-rejet, combinée à la distinction de niveau, qui permettra de construire, à l'intérieur du sujet, le double de l'objet qu'est la « notion » que le sujet en tire. La construction de la notion se fait « à l'intérieur » du sujet, mais « à propos » de l'objet, par action (positive) sur l'objet et rejet

(négatif) de l'objet, enfin combinés dans un schème unique. Le « complexe » dépasse le « simple » puisqu'il n'est pas seule union de simples, mais intégration des mouvements inverses accomplis sur le simple.

##### 5. LES DEUX MODALITÉS D'ÉQUILIBRATION : À L'INTÉRIEUR D'UN STADE ET DANS LE PASSAGE D'UN STADE AU SUIVANT.

Aux périodes d'équilibre, adaptation et organisation fonctionnent solidairement. Lors des déséquilibres nécessitant la restructuration du schème, le passage d'un stade au suivant s'effectue par une articulation nouvelle de ces deux fonctions, l'adaptation, source de déséquilibres, fournissant la direction des mouvements requis pour cerner les aspects nouveaux de la réalité, l'organisation, permettant d'incorporer ces divers mouvements dans une totalité hiérarchisée.

L'équilibration, à l'intérieur du stade, est le fonctionnement d'un schème déjà construit, qui s'« actualise » par généralisation et particularisation. L'équilibration, dans le passage d'un stade au suivant, est une réorganisation du schème, où l'on retrouve les mêmes mécanismes que dans le fonctionnement intra-stade, mais « en genèse ».

La particularisation du schème en fonction de l'objet, (appartenant au sous-ensemble principal), prédomine dans le premier mode, le rejet de l'objet, (faisant partie du sous-ensemble complémentaire), s'effectuant d'emblée. La hiérarchie est déjà construite.

L'intégration des objets du sous-ensemble complémentaire dans un ensemble total prédomine dans le deuxième mode, provoquant la « genèse » d'une hiérarchie. Ces deux variantes d'équilibration sont résumées au Tableau 7.

##### 6. LES QUATRE PHASES DE L'ÉQUILIBRATION MAJORANTE À LA PREMIÈRE PÉRIODE.

Comme l'interaction entre sujet et objet comporte deux niveaux, celui du schème et celui de l'objet, la réorganisation entraînée par l'apparition d'une composante nouvelle dans l'objet comportera des aspects tant objectal (au niveau de l'objet),

qu'opératif (au niveau du schème). L'on trouve en effet que l'assimilation, par le schème, d'un aspect nouveau dans l'objet, s'effectue en quatre phases :

a) L'on a, au départ, un état initial d'équilibre entre schème et objet, caractérisé par l'*assimilation* par le schème de l'objet dans son aspect connu, et *retrait* du schème de l'aspect étranger de l'objet.

b) Il y a ensuite incorporation, par le schème, de l'aspect nouveau de l'objet, sous forme d'*élément inverse* ; l'aspect nouveau trouvé dans l'objet est assimilé à l'aspect ancien, à titre de composante exerçant une influence inverse sur le schème, qui s'élargit ainsi, pour traiter des composantes soit directes, soit inverses. C'est la phase de *différenciation objectale*.

c) Il y a ensuite mise en relation entre la variation directe de l'objet et la variation inverse. La *relation* se détache des termes pour devenir mobile. C'est la phase de *différenciation opérative*.

d) Il y a enfin différenciation entre la *relation* entre termes et la *variation* des termes. La relation entre termes est stabilisée sous forme d'invariant ; la variation des termes est intégrée sous forme de covariation, pour constituer ensemble une « opération ». Celle-ci devenue mobile porte sur des objets « composés ». Il y a constitution d'une *totalité opératoire*.

## 7. LES DEUX PÉRIODES DE L'ÉQUILIBRATION MAJORANTE.

Un processus d'équilibration majorante à quatre phases se retrouve à chacune des périodes de développement de l'enfant. Il est illustré dans l'expérience présente par la constitution du nombre rationnel, puis des opérations sur les rationnels, à deux périodes successives de développement, préopératoire et opératoire. Ce qui était appliqué à des transformations « unaires » à la première période, est appliqué à des transformations « binaires » à la seconde.

À la *première période*, préopératoire, le point de départ est le schème de variation « élémentaire » d'un *terme*. Il y a, dans une deuxième phase, incorporation d'un deuxième terme, comme inverse du premier terme ; dans une troisième phase, il y a mise en relation de ces termes, pour constituer, à la quatrième phase, le

nombre rationnel, ou rapport entre termes, ceux-ci variant conjointement à l'intérieur de la « classe d'équivalence ».

À la *deuxième période*, opératoire d'équilibration, le point de départ est le schème de variation « binaire » de *deux termes égaux* du rapport. La classe d'équivalence correspond à la covariation ou variation équivalente des deux termes du rapport. Dans une deuxième phase, les deux termes deviennent autonomes quant à la grandeur. À une troisième, il y a articulation de la variation binaire d'équivalence des termes, avec son inverse la disjonction exclusive. À une quatrième phase, il y a constitution de l'ensemble des opérations sur les rationnels, combinant la classe d'équivalence avec les opérations sur termes isolés.

Durant la première période d'équilibration, une variation directe se transforme en variation inverse pour se combiner avec elle en un rapport covariant de termes égaux ; durant la deuxième, un rapport de termes égaux se transforme en un rapport de termes inégaux pour donner enfin des rapports quelconques.

Nous pourrions résumer cette construction de totalités nouvelles selon quatre phases successives d'équilibration en réinterprétant les phases du mouvement dialectique :

- Phase *a* — Variation directe (*thèse*).
- Phase *b* — Variation inverse avec confrontation directe-inverse (*antithèse*).
- Phase *c* — Coordination des variations directe et inverse (*articulation*).
- Phase *d* — Intégration hiérarchique des variations directe et inverse dans une totalité opératoire réversible (*synthèse*).

## 8. CONCLUSION

Le constructivisme piagétien se révèle ainsi, tout à la fois, « dialectique » dans la description des processus d'adaptation de l'organisme au milieu, mais « organismique » dans l'organisation des parties dans le tout, lorsque l'organisme est confronté avec des objets « composés ». C'est le milieu qui présente le substrat nouveau qui déséquilibre l'organisme et le provoque à s'adapter, mais la reconstruction du schème pour faire face à la situation

nouvelle est dictée par les possibilités de l'organisme, et s'effectue selon une séquence logique où l'on reconnaît les mécanismes propres au schème. Si l'*inversion* du schème est provoquée par le milieu, l'*incorporation* de cette inversion dans une totalité nouvelle est due à l'organisme. L'articulation constante de l'adaptation et de l'organisation explique le développement des organismes aux prises avec un milieu changeant.

École de Psychologie,  
Université Laval.

## RÉFÉRENCES

- DIXON, W.J. (1971) Ed., *Biomedical Computer Programs*, Berkeley, University of California Press.
- GUTTMAN, L. (1947), « The Cornell technique for scale and intensity analysis », *Educ. Psychol. Measmt.*, 7, 247-280.
- NOELTING, G. et al., *Les mécanismes d'équilibration dans la construction de la notion de proportion chez l'enfant et l'adolescent*, (en préparation).
- PIAGET, J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 7e édition, 1970.
- PIAGET, J. (1967), *Biologie et Connaissance*, Paris, Gallimard.
- PIAGET, J. (1968), *Le structuralisme*, Paris, P.U.F.
- PIAGET, J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*, Paris, P.U.F.
- WHITE, W. & SALTZ, E. (1957), « Measurements of reproducibility », *Psychological Bulletin*, 54, 81-99.

# Le constructivisme piagétien et les épistémologies traditionnelles

Jean-Claude Brief

Philosophie et psychologie  
Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203072ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/203072ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)

1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Brief, J.-C. (1977). Le constructivisme piagétien et les épistémologies traditionnelles. *Philosophiques*, 4 (2), 195–224. <https://doi.org/10.7202/203072ar>

# LE CONSTRUCTIVISME PIAGÉTIEN ET LES ÉPISTÉMOLOGIES TRADITIONNELLES

par Jean-Claude Brief

## INTRODUCTION

Le lecteur assidu de Piaget, qui a eu la ténacité de parcourir un demi-siècle d'écrits à la terminologie assez ésotérique pour justifier un dictionnaire spécialisé (Battro, 1966), se trouve souvent malhabile de ne pas voir dans le psychologue qu'il revendique d'être, un philosophe qui se dénigre. En effet, bien que nous puissions envisager l'oeuvre psychologique se terminant abruptement là où celle du philosophe débute, il demeure plausible de l'accepter à califourchon sur les deux domaines. Sans se prononcer sur le fond du débat, à savoir si le psychologue fait oeuvre de philosophie, deux volumes, publiés récemment, nous offrent une synthèse rénovée en même temps qu'un raccourci utile de l'oeuvre piagétienne (Piaget 1975, Inhelder 1974). Ils nous permettent de vérifier la thèse du constructivisme dans la psychologie génétique, d'en induire les caractères primordiaux et d'en inférer les conséquences conceptuelles. De là, il nous est loisible d'y contraster les options épistémologiques plus orthodoxes et de conclure que la notion d'observation du réalisme naïf doit être réinterprétée dans l'esprit de la pensée piagétienne qui est foncièrement antidualiste et s'identifie à un monisme conceptualiste.

Le constructivisme piagétien se développe le long de deux axes distincts. L'un sous l'égide du structuralisme qui gouverne la construction des phénomènes et objets, l'autre sous la vision d'une genèse des schèmes successifs qui dévoilent la progression de l'univers cognitif.

Le premier peut être inséré avec des ajustements mineurs dans la panoplie des diverses théories de la connaissance tandis que le second axe est proprement dominé par des soucis psychologiques et serait plutôt un objet d'études pour l'épistémologie analytique. L'oeuvre piagétienne serait ainsi soumise primordialement à une

psychologie philosophique et sujette ensuite à une philosophie de la psychologie. Une filiation d'ordre conceptuel est rendue possible par le biais d'une analyse du constructivisme et ceci permet une transcription éventuelle de l'épistémologie génétique dans une épistémologie.

En tant que discours philosophique, les exigences de consistance se raffinent et forcent l'analyse dans les retranchements sémantiques de toutes les notions cruciales ; et ce au-delà de la simple cohérence imposée par les réalités décrites, expliquées et comprises par Piaget le psychologue. Notre excuse est donc toute trouvée vis-à-vis des niches peut-être trop sectaires où nous logeons l'esprit plutôt que la lettre piagétienne : si nous le qualifions de moniste conceptualiste et constructiviste, c'est que cette identification compréhensive permet au lecteur d'extrapoler le présent texte et de mieux saisir le message du piagétianisme que nous entrevoyons au confluent des grands courants idéologiques contemporains ; ce qui lui a mérité très justement le prix Érasme décerné il y a bientôt deux ans.

Dans un premeir temps, notre étude esquisse la position piagétienne vis-à-vis de la vie mentale et de l'objet, pièce maîtresse de la détermination de toutes les réalités. Puis les options épistémologiques traditionnelles sont succinctement contrastées à l'intérieur du réseau des concepts étayés par le structuralisme génétique. Trois axes fondamentaux peuvent ainsi être délimités et étudiés : la construction du réel dans l'immédiat des actions sur le monde environnant, la succession des structures cognitives définissant chronologiquement les diverses réalités et le dynamisme des transitions entre ces structures. Ainsi, notre étude peut, dans un dernier temps, élucider le constructivisme piagétien par une analyse fouillée de la notion de schème cognitif, de ses liens avec l'action, de sa naissance dans les conflits, de sa formation par les régulations, de sa synthèse équilibrée, et de son rôle dans le développement intellectuel.

## I. LA VIE MENTALE ET LE RÉEL

Dans la psychologie piagétienne, la constitution du réel est tributaire de l'univers cognitif. Celui-ci est essentiellement réduit à l'intelligence dont la genèse suit un cheminement jalonné de structures où les systèmes cognitifs s'alimentent et s'allient aux

éléments du milieu environnant pour former un nouveau schème dans la hiérarchie.

L'intelligence est restreinte ainsi à la pensée qui est l'utilisation des structures définies à partir d'actions sur les objets, leurs propriétés et les relations entre ces propriétés. Ces structures, formées d'actions imaginées donc virtuelles, ont lorsque achevées des propriétés logico-mathématiques, telles la fermeture de l'ensemble et l'existence d'un inverse pour chaque action.

Imprégnées de ces propriétés les structures deviennent opérationnelles et équilibrées, c'est-à-dire formées d'opérations ou actions totalement réversibles et donc protégées contre les erreurs. Ce système d'opérations n'est réalisable qu'en fonction d'une évolution progressive des actions : répétitions au début, elles deviennent rythmiques en formant des va-et-vient, puis elles se coordonnent en se retraçant, anticipant les résultats et se corrigeant par « feed-back ». L'intelligence est donc la forme équilibrée de toutes les fonctions cognitives identifiées dans un système transformationnel auto-contrôlé.

Le réel soumis à ces structures se constitue non pas à partir d'abstractions de propriétés, mais en fonction d'actions agissant sur les phénomènes et les liant. Ces actions forment des réseaux où certaines ont leur inverse, d'autres leur réciproque et encore d'autres leur correspondant associatif qui rendent les buts indépendants des trajets.

Ce n'est pas par hasard que le dilemme de l'intelligence précède dans les études piagésiennes le problème de l'articulation du réel. À l'encontre des théories de la connaissance principalement empiristes et en dépit du fait que nous nous situons sur un terrain psychologique, la polarité objet-pensée se trouve inversée. La théorie piagésienne pose les outils utilisés pour ensuite tenter de décrire et de justifier les réalités appropriées à ceux-ci. De là un conceptualisme latent, considéré pernicieux par certains qui postulent une antériorité non seulement causale et génétique mais aussi logique des structures intellectuelles vis-à-vis du réel qu'elles engendrent. Cette option fait figure de révolution copernicienne en plaçant le paradigme de l'univers adulte dans la perspective des réalités possibles aussi bien psychologiques que philosophiques.

L'univers des mondes possibles où le réel n'est que probable

s'identifie à la connaissance. Donc, connaître c'est penser ! penser, c'est transformer le réel ! transformer, c'est opérer à l'aide d'actions virtuelles qui par leurs relations forment une structure cognitive. Ce n'est que par et dans la structure que l'objet et ses propriétés se définissent. Connaître se réduit à se présenter le réel dans des systèmes organisés d'actions interreliées, telle une coupole si finement équilibrée que toute pierre-action est une clef de voûte et que sa perte provoquerait l'écroulement et la disparition du monument concret.

Il ne s'agit pas de se représenter le réel sur une base observationnelle car la réalité est construite par l'être connaissant et non découverte ou représentée. Les données sensorielles fugaces se doivent d'être liées ensemble par les actions pour être phénomènes. Comprendre s'identifie à un système de transformations par actions où l'objet se trahit lorsqu'il est étendu dans le temps.

Il y a évolution et raffinement vis-à-vis des positions classiques telles que les épistémologies platonicienne, thomiste, cartésienne et empiriste. Ainsi pour Platon, connaître se réduit à utiliser l'expérience comme câbles pour faire ressurgir le réel du fond de l'esprit.

Pour Aristote, connaître se résume à découvrir par les facultés métaphysiques de l'âme la forme des choses. Pour saint Thomas, connaître est une activité qui utilise le monde à l'aide de l'âme sensible et s'identifie par l'âme raisonnante aux formes déterminantes du réel. Le réalisme cartésien démantèle en forme et matière l'existence double de saint Thomas d'Aquin et y voit deux réalités distinctes. L'une, la pensée, non étendue, purement spirituelle, et l'autre, peuplée par une matière physique étendue dans l'espace et le temps. Connaître serait alors saisir par une intuition rationnelle les principes gouvernant le réel où l'expérience ne sera que le catalyseur pour l'intuition. Le rationaliste opte ainsi pour une copie de la réalité.

Le réalisme des empiristes démarre avec Locke qui veut joindre ce que Descartes a séparé et identifier connaître à une induction portant sur les sensations. Celle-ci représente le réel lorsque les sensations s'accolent à un substrat physique postulé. Berkeley rejette la substance physique tout en gardant le postulat

d'un substrat mental. Quant à David Hume, il abandonne les deux formes physique et mentale du postulat. Le problème de l'adéquation représentationnelle entre l'intellect et le réel reste encore entier à la fin de ce périple intellectuel.

Piaget ne rejette pas totalement la notion de représentation puisqu'il l'identifie à une interprétation étroite baptisée internalisation. Celle-ci est réservée à la mémoire évocatrice qui est soit symbolique soit figurale. L'image et le symbole seront des épiphénomènes qui accompagnent les schèmes cognitifs, seuls bâtisseurs effectifs de toute réalité. La représentation est instrument de communication ou constitue une sémiotique dans le même sens que le sont pour B. Skinner les émotions ou tout autre phénomène à saveur mentalistique. Piaget y discerne un rôle plus crucial pour autant que l'intériorisation étant le moule, elle se sert des contenus représentationnels pour s'adapter au réel. Une lecture plus détaillée nous révèle que c'est en agissant sur un objet que l'on découvre les propriétés physiques tandis que ce n'est que par les schèmes cognitifs que s'inventent les catégories insérant l'objet dans le treillis relationnel l'objectivant, tels la classification ou le dénombrement. La découverte semble demeurer dans les écrits de Piaget une caractéristique de la connaissance physique à l'encontre de l'invention qui est de l'ordre logico-mathématique (article de C. Kamii dans Schwebel 1971). Le dédoublement cognitif ainsi dévoilé est souvent un point de mire pour les commentateurs piagétien en mal d'empirisme. En effet ceux-ci, sous l'égide moderne de l'épistémologie analytique, opposeront la psychologie à l'épistémologie. Le premier champ d'investigations décrivant les phénomènes perceptifs pour autant qu'ils se présentent, apparaissent, se retiennent et se lient causalement ; et le deuxième, centré sur l'analyse du statut logique de ces mêmes phénomènes mais vis-à-vis des revendications propres à la connaissance (article d'Hamlyn dans T. Mischel 1971).

Dans le même esprit, la psychologie génétique distingue un triptyque de dualismes opposant le physique au logico-mathématique, l'assimilation à l'accommodation, l'opération à la figuration. Le premier exprime une opposition au niveau des impacts avec le milieu où le physique fournit les contenus substantiels par une écoute des réactions de l'environnement aux actions

tandis que le logico-mathématique introduit la forme structurante par le biais d'une réflexion sur les intercoordinations d'actions.

Le second dualisme est plus orthodoxe et contraste le sujet connaissant qui se modifie et les objets qu'il schématise. Quant au troisième volet du triptyque, il divise l'univers cognitif en éléments opérationnels d'un côté et parcelles iconiques de l'autre. Les premiers représentent les actions virtuelles intériorisées, c'est-à-dire les actions coordonnées entre elles et formant structures. Les deuxièmes correspondent à des perceptions « internalisées » ou plutôt évoquées sans attache mutuelle et cohésive.

La nostalgie empirique se révèle par la dichotomie intellectuelle qui élabore une pensée structurée et structurante tout en amoncelant les données sensorielles. Deux arguments militent contre cette répartition trop nette entre le rationnel et l'empirique. Le premier s'appuie sur l'incomptabilité entre l'idée génétique d'un réel qui change radicalement au cours du développement intellectuel et l'option réaliste qui plaide pour un réel caché derrière les pans d'un rideau subjectif se soulevant progressivement pour dévoiler les propriétés physiques. Cette opposition s'accroît avec chaque structure qui met en jeu des propriétés qui lui sont propres et ne manquent à l'enfant ni avant ni après son utilisation à un stade donné. Les paradigmes inhérents aux phases opérantes dominent les présentations successives du monde. Le statique des représentations axées sur des abstractions de percepts est supplanté par le dynamisme des présentations internes aux réseaux d'actions. Ceux-ci agissent comme filtre à la mode kantienne, préliminaire à tout constat empirique et obviant à la notion même d'une lecture des données sensorielles indubitables. L'observable n'est jamais pur, car il est toujours entaché de propriétés introduites par les intercoordinations d'actions, tel l'ordre asymétrique dans les réarrangements. Un réel, qui prend des allures différentes et parfois discontinues en fonction d'une pensée elle-même mouvante, ne peut se targuer d'être découvert ou même à découvrir puisque le principe d'unicité lui est refusé. La distinction entre invention et découverte est donc artificielle, ainsi que les trois dualismes précités qui l'impliquent.

Le deuxième argument, auquel il était fait allusion ci-dessus, provient du dilemme causé par les fluctuations dans les limites séparant le domaine des perceptions du complexe logico-

mathématique. Ce qui, en augmentant le champ de l'un, diminue l'apport de l'autre et rend relatif le rôle de l'intellect qui se trouve essentiellement dépendant des positions épistémologiques adoptées. C'est d'ailleurs le flou frontalier qui autorise les idéalistes, aussi bien que les associationnistes et même les dialecticiens marxistes, à tirer la position piagétienne vers eux en fonction de la primauté accordée aux données sensorielles.

Si elles sont corpusculaires, on se retrouve chez les phénoménalistes (H. Price, 1962). Si elles sont observables dans un cadre spatio-temporel, alors les physicalistes forceront le commentateur piagétien à être cohérent et à refuser aux perceptions tout statut autre que logico-mathématique.

D'ailleurs, Piaget abonde dans ce sens lorsqu'il nous dit : « La constitution de l'objet est donc inséparable de celle de l'espace, du temps et de la causalité : Un objet est un système de tableaux perceptifs, doué d'une forme spatiale constante au travers de ses déplacements successifs et constituant un terme isolable dans les séries causales se déroulant dans le temps. L'élaboration de l'objet est solidaire, par conséquent, de celle de l'univers dans son ensemble » (Piaget, 1950, p. 82). Cette citation nous met en garde contre l'empirisme logique, car elle insiste sur la construction de l'objet qui est médiate et s'obtient par la coordination des actions en structures à partir des variations, balayages et transformations des diverses configurations perceptives. Il s'ensuit qu'en égard à la connaissance, les activités perceptives supplantent les perceptions.

Piaget révèle ainsi le rôle minimal des données sensorielles inertes et que l'épistémologie analytique axée sur la primauté et l'incorrigibilité des données des sens est peu probante. En fait, la citation ci-dessus se termine sur une note franchement idéaliste. Au lieu d'une opposition sujet-objet, les schèmes cognitifs s'élaborent et authentifient progressivement l'objet qui est à localiser non comme un pôle à atteindre, mais comme l'onde dépendante et précédant la proue formée par ces mêmes schèmes. De plus, l'objet n'est point conçu comme limite, car ces schèmes l'insèrent dans un réseau d'actions qui l'enrichit de propriétés et lui dispense d'autant une réalité. L'assimilation ainsi interprétée s'approprie les objets sous des modalités préférentielles. Le milieu joue sur l'héréditaire en soumettant l'objet aux faisceaux sélectionnés des divers schèmes

tel que voir ce qui est entendu, sucer ce qui est touché et vu, écouter ce qui est saisi et vu, etc.

La construction de l'objet est tributaire des treillis d'actions qui doivent leur modalité aux interactions avec le réel et déterminent son équilibre externe et interne.

Ces treillis sont subdivisés en trois types de systèmes cognitifs :

- a) les descriptions liant le sujet à l'objet.
- b) les conceptualisations qui consistent en interactions du système avec ses sous-systèmes, telles la classification ou la sériation.
- c) les compositions opératoires qui se différencient en systèmes partiels et s'intègrent en structures globales, tels le groupement ou le groupe.

L'historique de la succession de ces schèmes est intimement lié au développement intellectuel. L'enfant, dans ses interactions avec l'environnement, construit la séquence des structures mentales qui définissent son intelligence à chaque étape et déterminent ses univers de connaissances. Cette médiation par l'intelligence obvie à toute surprise totale et donc contrecarre l'apparition de nouveautés. Il n'y a compréhension que de ce qui peut être articulé dans le domaine cognitif, et rien n'est imposé du dehors qui n'ait préalablement pris signification dans l'organisation intellectuelle. Ni la connaissance, ni l'intelligence n'admettent morcellement et accumulation, car le réel n'existe que global dans et par les schèmes cognitifs. C'est ce que reflète le réel enfantin, si différent du monde adulte, lorsqu'il se révèle absolu, contextuel et égocentrique. Mais, de façon caractéristique, ce réel est ancré dans le premier type de système cognitif mentionné ci-dessus et est fortement dépendant des apports perceptifs. C'est d'ailleurs à partir de cette particularité du réalisme enfantin que Piaget a nettement distingué la connaissance des représentations. La première est fonction indissociable d'une organisation évolutive des actions de la personne sur le milieu. L'évolution étant à voir non dans une optique normative vers le mieux, le juste ou la perfection, mais comme une séquence ordonnée d'équilibres successifs entre la panoplie des actions et les transformations d'objets. Les relations

entre actions réalisent finalement la pensée formelle lorsqu'elles s'organisent structurellement, ce qui dénote un équilibre interne. Par contraste, l'action appliquée au milieu délimite les liens externes de l'équilibre ou adaptation.

La représentation est au contraire soumise aux influences directes du milieu, ce qui la morcelle sous la forme d'images, de phrases et de gestes en une disparate désordonnée où les réactions imitatives dominent.

Piaget est soucieux de réconcilier les divergences entre la représentation et la connaissance par des études longitudinales et transversales qui cherchent à établir leur jonction et leur évolution parallèle. Cette façon de procéder trahit d'ailleurs la tournure fondamentalement psychologique de sa pensée. Pour l'illustrer, mentionnons l'exemple typique de l'enfant qui est capable de décrire presque professionnellement les vallées, montagnes et plaines grâce à sa représentation imitative tout en subordonnant sa compréhension idiosyncrétique à sa conception particulière de l'espace, du temps et de la causalité. Dans un premier temps, les représentations sont peu stables, car elles ne sont pas intégrées par les schèmes encore limités et dépendent des apparences figuratives de l'objet. En d'autres mots, elles restent contextuelles donc parcellaires sans le support homogène des structures intellectuelles. Elles gardent un statut segmentaire, statique et hétérogène semblable aux images d'une bande cinématographique se déroulant trop lentement. La rigidité égocentrique des représentations s'enracine par la centration cognitive qui impose le présent, l'actuel et n'autorise pas les mises en situation relationnelle propres à la pensée formelle. Elle explique aussi l'adualisme et l'absolutisme qui précèdent la polarisation de l'objet vis-à-vis du sujet. La centration perceptuelle et conceptuelle bloque l'insertion des propriétés dans des systèmes inférentiels et donc engendre les non-conservations des différents stades de la psychologie génétique.

Il est bien entendu qu'un mode explicatif opposé peut être adopté et qu'il nous est loisible d'envisager l'adulte comme la résultante d'une série discontinue d'apprentissages purement réactifs et contingents où l'environnement impose l'imprédictabilité dans les limites modulatrices des organes sensoriels.

Pour pallier cette avalanche d'adjectifs peu appropriés au vécu

du penser, l'épistémologie génétique retrouve la cohésion et la stabilité dans le développement de la personne. Ceci reste possible si on postule des principes directeurs soit d'origine innée et maturationnelle, soit de nature interactionniste.

Le choix favorise l'universel imperméable du naturalisme ou du rationalisme contre le disparate saccadé de l'environnementaliste. Ainsi pour certains, des lois limitatives physiques et biologiques enserrant le fonctionnement psychologique là où les structures et les principes rationnels gouvernent pour d'autres. Piaget harmonise ces différentes options en les adoptant successivement au fur et à mesure de ses explications du développement. En effet, il prône la prédominance de l'environnement à l'orée de l'intelligence sous la forme d'une centration contingente perceptive. Puis, il élève les structures constituantes de la raison pour finalement admettre le règne de phases équilibrées et homéostatiques réminiscentes des lois biophysiques.

Pour justifier cette suite apparemment artificielle d'écoles philosophiques multiformes, il nous faut élucider les concepts qui reflètent le plus adéquatement le processus génétique dominant l'éclosion de chaque stade cognitif. En d'autres mots, une discussion doit être ouverte sur les événements qui interagissent au point de contact entre l'être agissant et le milieu réagissant.

Cependant, cette tâche peut sembler ambiguë, car elle empiète sur les trois domaines de la psychologie, de l'éducation et de la philosophie. La terminologie prend des significations diverses en vertu de l'optique empruntée, ainsi que le démontrent les trois exemples suivants :

- a) La notion de développement en psychologie s'identifie à la croissance avec un fort relent d'embryogénèse. L'éducation y verrait plutôt l'acquisition d'une personnalité. Quant à la théorie de la connaissance, elle y voit la prédominance moderne du déroulement d'un discours du connaissable par le biais des notions épistémiques.
- b) L'interactionnisme signifie en psychologie une modification de la vie mentale au contact du milieu ; tandis que la philosophie anthropologique y voit une

théorie des relations souvent causales entre les deux substances dissimilaires de l'esprit et du corps. L'éducation se cantonne dans l'étude des influences mutuelles entre personnes.

- c) L'invariance indique pour le psychologue une succession d'événements affiliés par une propriété commune. Le philosophe y décèle l'implication où une propriété s'infère à partir d'autres propositions ; et l'éducateur y cherche les caractères se retrouvant d'individu à individu.

Toute l'oeuvre piagétienne est parsemée et malheureusement corrompue par ces ambiguïtés. Peu de commentateurs ont senti le besoin de débrouiller ces imbroglios pour prévenir des polémiques inutiles. C'est précisément ce dilemme que l'on retrouve lors des discussions sur l'intelligence. Rappelons qu'elle est caractérisée par une séquence de structures mentales formées d'actions intériorisées. Cette séquence est invariante aussi bien d'enfant à enfant que de culture en culture, et ce à cause principalement de ses sources adaptatives et embryogénétiques. Les polémiques jaillissent avec la réalisation que cet argument est vulnérable aux contre-expertises des apprentissages imposés et des études transculturelles. Ceci provient du fait qu'il est formulé en termes qui se veulent épistémologiques, mais que l'optique est foncièrement psychologique. En effet, la nécessité implicite de l'invariance est catégoriellement erronée dans ce cas précis, car elle provient d'une série d'observations cliniques et non d'une analyse conceptuelle. D'ailleurs, les adeptes autant que les opposants débattent les modalités d'accélération de la séquence et trahissent ainsi leur biais psychologique. L'erreur logique précitée autorise à passer de ce qui est à ce qui doit être, et est liée peut-être au fait que plus le système sous-jacent aux hypothèses et aux explications est étendu, plus le côté inférentiel prédomine ; ce qui reflète d'ailleurs l'aspect philosophique attribué à la théorie piagétienne. D'une façon plus générale, il est plausible d'admettre que le réseau sémantique des concepts à considérer soit la résultante d'investigations psychologiques. En conséquence, l'analyse conceptuelle des notions élaborées dans les travaux de Piaget peut être comparée directement aux positions épistémologiques tout en se gardant du biais imposé par les corrélations phénoménales propres aux expérimentations scientifiques.

Piaget baptise sa pensée un structuralisme génétique où l'option psychologique s'entrelace au constructivisme philosophique correspondant. Celle-là expose les « découvertes » de structures jalonnant la genèse de l'intelligence, tandis que celui-ci justifie une pensée structurée en tout moment à partir d'éléments appartenant à des structures antérieures.

## II. LE CONSTRUCTIVISME

L'introduction mentionnait deux axes piagétien qui délimitent la construction du réel à long terme et à court terme. Dans l'immédiat se situe la détermination de l'objet que nous avons esquissée ci-dessus, et à longue échéance s'étale la séquence de structures qui jalonnent le développement de la pensée et que nous traiterons dans cette section.

Le constructivisme piagétien se résume du côté psychologique comme une psychogénétique des fonctions cognitives qui non seulement établit l'ordre de leur apparition, mais dissèque le mécanisme si crucial de leur transition. Puisque ces fonctions s'appuient les unes sur les autres, il y a lieu de les examiner en tant que constructions causalement reliées et également conceptuellement solidaires. L'aspect épistémologique se reflétera dans et par la formation continue du réel non seulement sous ses aspects formels, mais dans les contenus qui en dépendent.

### A. *La hiérarchie des structures*

La succession des schèmes cognitifs caractérise l'épistémologie génétique, car elle détermine les modalités structurales du réel construit à un stade donné. Les objets acquièrent ou perdent des propriétés durant leur pérégrination à travers ces stades, car ils sont construits à partir des tableaux sensoriels quadrillés par les actions anticipatrices. Curieusement, l'objet ne s'assemble ou ne s'érige pas, car il est initialement globalité universelle où s'inscrivent indistinctement les émotions, les sensations et tout autre élément psychique au moment de sa conception. Au cours du développement intellectuel, l'objet se dessèche en fonction du processus cognitif qui ramène au bercail les éléments proprement affectifs et laisse l'objet ainsi décapé et intellectualisé pierre de touche définissante du réel. Ainsi la douleur est remise au corps au lieu de demeurer ambiante dans la

table ou chez la maman. Cette distinction phénoménologique du physique objectif et de l'affectif subjectif est réminiscente du courant de conscience moniste de William James. La prédominance des cadres conceptuels aux dépens du socio-affectif révèle l'influence du positiviste Ernst Mach, précurseur inspiré du positivisme logique. Ainsi le kantisme latent, que scrupuleusement on pourrait entrevoir dans la prépondérance des structures cognitives, s'élargit chez Piaget en un monisme conceptualiste non strictement phénoménal mais déterminant toute réalité. C'est dans cette optique que l'enfant doit être vu jeune, car il est procréateur d'une réalité viable, et non naïf et désemparé dans le monde adulte privilégié par le behaviorisme observationnaliste de B. Skinner.

Pour dépasser les conclusions assez générales exposées jusqu'ici, il serait approprié de fouiller plus en détails la progression intellectuelle de l'enfant élaborée par Piaget et comportant le réflexe, l'habitude, les réactions répétitives, la coordination des moyens et des buts, la découverte de nouveaux moyens et enfin l'invention de l'intercoordination.

La genèse de l'intelligence se caractérise chez le nourrisson dès le premier mois par la restriction aux seuls tableaux sensoriels des schèmes quasi innés d'assimilation, tels que saisir, sucer et écouter. Il n'y a pas de différenciation entre l'objet et l'action, ainsi que nous le montre le bébé qui traverse le champ visuel avec sa main sans qu'elle se charge d'appartenance ou d'intention. Les propriétés et les actions du sujet collent aux objets sans s'en détacher et bloquent la transformation de ceux-ci en entités permanentes et localisables.

Plus tard, les liens entre actions du sujet et des objets attirent l'attention de l'enfant et provoquent une première ébauche de conscience. L'objet se différencie du sujet grâce à ce fouillis de relations qui se font et se défont, provoquant des apparitions et des disparitions dans divers champs perceptifs. La décentration vis-à-vis de la personne de l'enfant accompagne la localisation des phénomènes dans l'espace-temps. Plus tard, l'objet devient centré, manipulable, effet et cause. La progression cognitive chemine du global, où l'objet et le sujet forment un tout, à une différenciation des actions et des propriétés, puis des objets et de leurs propriétés à une coordination entre objets et actions sur les propriétés. Ainsi le

phénomène vu doit être touché ou entendu ; s'il est touché, alors il doit être sucé, puis vu, puis saisi.

Une faille apparaît ici dans le constructivisme piagétien qui est foncièrement d'esprit déterministe. En effet, pour expliquer les intercoordinations entre les schèmes tels le voir et le toucher, Piaget utilise les lois associatives mises en jeu lors d'usages simultanés et fortuits des actions.

Mais, il rattrape très vite cette bévue apparente en ébauchant un panorama du progrès intellectuel qui, dans sa complexité, fait oublier un emprunt peut-être involontaire aux associationnismes à la Hume. Brièvement, il maintient, en structuraliste averti, que le global précède la parcellisation puisque l'enfant opère dans tous les nouveaux domaines à l'intérieur d'un univers sensoriel indifférencié. Ensuite, sous l'effet des actions rencontrant le milieu environnant, certaines propriétés sont privilégiées et forment vecteurs avec ces mêmes actions. Ceci constitue le phénomène de l'accommodation. Travaillant en sens inverse, l'assimilation intègre ces vecteurs en îlots d'intersections focales de propriétés qui ultimement deviendront des structures cognitives. Ce point de vue ressemble à l'évolution historique des tests d'intelligence qui furent dominés à leur début par le facteur général de Spearman en deçà duquel tous les facteurs spécialisés propres à chaque tâche se différenciaient. Ensuite, les facteurs furent regroupés en classes d'aptitudes : mnémonique, verbale, spatiale, etc.

Pour bien saisir la pensée piagétienne, il est impératif de comprendre les rôles « différenciateur » de l'accommodation et « intégrateur » de l'assimilation. Pour cela, nous nous attarderons sur l'étude de la conservation de quantité de matière. L'exemple pris est celui d'une boulette d'argile qui est allongée en saucisse à partir d'une balle. Le progrès vers la réalisation de l'invariance de la quantité de matière est rapporté comme suit par Piaget et ses collaborateurs :

- a) L'enfant allonge et se concentre uniquement sur la longueur.
- b) L'action d'allonger va d'un état initial à un état final, qui seuls sont comparés.
- c) Centré sur l'action d'allonger, l'enfant note un étirement.

- d) L'étirement étant continu, il attire l'attention sur les changements de longueur et l'amincissement.
- e) L'étirement est lié à l'action d'allonger et l'amincissement est le fruit des observations. L'enfant alterne entre les deux, puis les coordonne et enfin voit une relation. L'idée de transformation jaillit accompagnée d'une renversabilité possible de l'allongement en rétrécissement.
- f) Finalement, l'enfant conçoit que l'étirement provoque l'allongement et l'amincissement compensatoire. Il peut même le prévoir et conserve la quantité, car il en fait l'inférence à partir du système de transformation qu'il n'observe pas mais qu'il imagine.

Succinctement, l'expérience montre que l'enfant se concentre d'abord uniquement sur son action d'étirer et l'accroissement correspondant est plutôt d'ordre affectif. Ce n'est que lorsqu'il note l'amincissement que la notion de déplacement de matière se fait jour ainsi que le rapport compensatoire qui explique la conservation. Donc, bien qu'il y ait progressivement différenciation des diverses propriétés, ce n'est qu'en les intégrant dans un système de rapports que l'invariance est conçue. Les propriétés physiques doivent faire place aux structures opératoires pour permettre une détermination plus « réaliste » du monde.

De plus, l'objet ne se pose pas indépendant et passif à l'intersection des actions, il est tributaire d'une gamme d'activités qui compensent les éléments jugés manquants : l'objet entendu est recherché. Ce sont les événements assimilables qui prédominent car, par exemple, lorsqu'un objet traverse le champ visuel, il entraînera l'appréhension non pour être saisi, mais pour exercer la main qui pousse, étreint et balance. Les actions dirigent l'objet sans que celui-ci puisse s'accaparer la suite des conduites. Sa richesse sémantique est fonction du nombre de schèmes qu'il ébranle et sa disparition sera sentie proportionnellement à cette richesse.

Nous retrouvons ici un paradoxe piagétien particulièrement tenace, car il colore toute sa pensée. En effet, l'objet, lors de sa construction génétique progressive, est dépouillé de ses caractères affectifs et purement perceptifs pour jaillir, tel un sphinx, à l'intérieur des structures. Il devrait par conséquent s'appauvrir puisque, ayant perdu les propriétés identificatives qui lui sont

propres, il n'obtient en retour que des prédications relationnelles, donc communes aux autres objets. Néanmoins, Piaget, en rationaliste conséquent, ne voit des gains permanents pour l'objet que dans et par les structures tandis que les propriétés autres que cognitives ne sont que leurres trompeurs d'une réalité évanescence. C'est ainsi que dans la hiérarchie des structures, celles qui sont antérieures ne sont ni erronées, ni appauvries par rapport aux schèmes postérieurs, car elles sont des formes particulières qui choisissent et combinent les éléments constitutifs du réel. Par exemple, l'enfant sera capable dans un premier temps d'agir tout en ignorant les effets de ses actions : il pourra lancer une pierre avec une fronde et ne s'expliquera correctement le mouvement tangentiel qu'à douze ans. Il semble que les perceptions soient cognitivement refoulées pour ne réapparaître que sous l'inspiration des schèmes. Le vu est soumis au connu dans le sens que l'assimilation non seulement intègre dans un moule formel mais aussi supprime pour la conscience les contenus perceptifs. Ce n'est que par les différenciations de l'accommodation que les propriétés vectoriellement attachées à des actions peuvent être assimilées aux schèmes et donc surgir consciemment.

### B. *L'action et la réaction*

Nous avons relevé ci-dessus un processus bicéphale qui progresse de schème cognitif en schème cognitif tout en rectifiant les structures en fonction des réalités présentées. Le structuralisme génétique est donc simultanément dynamique et stabilisateur relativement au développement intellectuel. Piaget clarifie ces deux aspects, superficiellement contradictoires, par ses analyses du phénomène de rencontre entre l'action et le milieu.

Pour le dynamisme, il a remarqué que l'action s'oriente vers le futur et non vers ses origines. Ainsi, l'enfant localise l'objet mouvant par rapport au point d'arrivée et non par rapport à l'espace vide laissé derrière lui. Les schèmes centrés sur l'action concrète se veulent donc constructifs puisque dirigés vers l'avenir du geste. De plus, l'action est initialement mise en branle par une dynamique interne d'autoactivités qui se traduit en un manque si elle est inutilisée et donc reflète un besoin d'être si elle est appliquée au milieu externe.

Il y a là évidemment réminiscence d'une théorie de l'activité

axée sur les besoins qui parsème l'histoire des idéologies. Il suffit de citer le positivisme de A. Comte et de H. Vaihinger, le béhaviorisme de C. Hull et le fonctionnalisme de J. Dewey ou de S. Freud. La version piagétienne insiste sur l'aspect motivant du besoin qui est source de l'intérêt envers les objets et indicatif du non-fonctionnement temporaire des schèmes. Cette interprétation est d'ailleurs si répandue dans les théories psychologiques contemporaines qu'elle fait figure de paradigme (Turner 1971).

La position de Piaget sur ce point trahit une fois de plus une pensée d'orientation essentiellement biologique, et malheureusement suscite des inquiétudes d'ordre conceptuel. En effet, la notion de besoin est principalement physiologique et n'est que par analogie utilisable en psychologie. La satisfaction du besoin est relative à l'espèce car il est génétiquement programmé. Par contraste, le développement interactionniste s'effectue par adaptation asymptotique dans le milieu et est donc contextuel et individualisé. Il y a par conséquent, dans le structuralisme génétique une divergence profonde et même contradictoire entre les satisfactions de besoins héréditairement ancrés et les activités que ces besoins sont supposés contrôler mais qui demeurent fortement particularisées et source du développement individuel.

La deuxième tête du bicéphalisme mentionné plus haut représente la stabilité des deux sortes de construction qui s'échafaudent au contact de la réalité. L'une est une conceptualisation à partir d'observations. L'autre introduit des liens relationnels entre les observables. La problématique de la progression structurale se pose lorsque ces constructions sont contredites lors des confrontations avec le réel. Piaget conçoit le conflit entre ce qui est conçu et ce qui est présenté comme un phénomène cognitif de centration sur certains aspects sélectionnés. Ceux-ci sont valorisés et même surestimés tandis que d'autres sont ignorés par dévalorisation. Il y a donc un geste actif, vu comme action négative, de rejet de quelques propriétés en faveur d'autres plus privilégiées, à cet instant du développement intellectuel. Nonobstant son aversion non déguisée envers Bergson (Piaget, 1971), la position est ici partiellement bergsonnienne eu égard au rôle de la mémoire. Il semble que tout soit enregistré et qu'ensuite, il y ait choix pour construire les perceptions. Il serait plus consistant avec les idées exprimées par Piaget dans d'autres

contextes de placer le conflit au niveau des anticipations de propriétés attachées en propre à des actes précis.

Néanmoins, il y a là pour Piaget une conceptualisation sélective par effort de centration et rejet actif du limitrophe. Ainsi, la boulette d'argile s'allongera si elle est étirée, mais elle ne s'amincira pas. D'ailleurs ce rejet opère aussi au niveau des décalages de stades. Et on verra l'enfant agir convenablement tout en rejetant les schèmes conceptuels explicatifs correspondants. Ainsi, il provoque un effet « boomerang » avec une balle ou utilise une fronde, mais ne peut accepter les vecteurs tangentiels.

Pour Piaget, la rencontre du sujet et de l'objet lors d'actions sur le milieu ne peut être l'occasion de pures données sensorielles, car toute action exige ses quand, comment, où, combien, vers où, etc. Le progrès cognitif allant des dépendances perceptives au logico-mathématique consiste justement à mieux obéir à ces exigences. Ce qui implique qu'inversement, il doit y avoir une époque où le contact perceptif direct est possible et soit l'occasion d'aperceptions. Ceci constitue un paradoxe dans la pensée piagétienne qui, d'un côté, définit le réel à l'intérieur de structures logico-mathématiques et, de l'autre, sous l'influence du réalisme scientifique admet l'objet découvert, observé et recherché. Pour obvier à cette difficulté, Piaget introduit une discontinuité entre le perceptif et le cognitif par le biais des différents stades du développement intellectuel. Le détail de cette évolution ressort nettement dans l'équilibration cognitive qui progresse avec des structures de plus en plus formelles. La pensée contient initialement toute la panoplie psychique des phénomènes cognitifs, affectifs, conatifs et perceptifs. Dans sa construction du réel, elle perd d'abord les éléments émotionnels tels la soif ou la douleur, tout en gardant temporairement les intentions, puis elle abandonne les contextes sensoriels immédiats pour finalement parvenir au formel pur des classifications, numérations et sériations. Semblablement, les diverses conservations échelonnées le long de la genèse intellectuelle sont liées à cette décentration du cognitif par rapport à l'immédiat perceptif. Inversement, l'aléatoire des non-conservations provient des rencontres avec le réel qui est vu et lu dans un champ expérientiel subjectif et absolu. En fait, le progrès consiste en un rapt des expériences qui s'effectue par l'enlèvement successif des pelures émotionnelles et intentionnelles

qui protègent et cachent le réel objectif du moi subjectif. La décentration se fait par un transfert de la polarisation du moi unidirectionnel et unidimensionnel vers un arpentage du réel formé de pivots reliés entre eux de manière à tisser le monde phénoménal. Ce transfert est excellemment caractérisé par la maîtrise progressive de la sériation. Piaget en a fait une étude fouillée dans ses travaux sur l'agencement des bâtonnets de longueurs différentes (Piaget et Inhelder, 1968). Les bâtonnets sont présentés à l'enfant sous une forme d'escalier où ils sont disposés en parallèle. Il doit reproduire cette sériation quelque temps après. La chronologie du progrès suit une discontinuité génétique qui va de la disposition par hasard au pairage, puis les groupes de trois et de quatre sont suivis d'arrangements en toitures et W, pour finalement atteindre l'escalier originel.

Pour Piaget, l'escalier est reproduit sur la base double d'une représentation perceptive à la Locke ou « internalisation » et d'une copie dans le sens cartésien ou intériorisation. Il nous fait comprendre qu'une décentration sur les plans moteur, perceptif et cognitif guide la copie organisée à partir de la représentation imagée. Au début, seul le bâtonnet avec toutes ses propriétés particulières est dans le champ de la conscience. La perception sensori-motrice permet à deux bâtonnets simultanés d'y apparaître ensuite. La triade demande un début de décentration motrice et donc un saut de l'objet physique au champ perceptif organisé. Les formes en toiture englobent tous les bâtonnets qui font appel à des inversions comparatives et compensatrices propres à un ordre relationnel. Les règles structurantes deviennent le moule qui intègre les éléments originellement disparates. La décentration s'achève avec la coïncidence entre la copie rationnellement construite parce qu'elle est structurale et la représentation d'origine perceptive. Dans cette optique, il est difficile de concevoir un réel rencontré qui s'oppose à l'action directe. Les schèmes cognitifs à l'intérieur desquels le réel est construit sont en équilibre plus ou moins stable à chaque moment donné. Ce sont les perturbations définies vis-à-vis du schème total qui mettent en question l'équilibre et provoquent la réorganisation du schème vers un nouvel équilibre plus stable. Les accommodations et les décentrations successives sont donc d'origine conflictuelle et extérieure.

### C *Les conflits*

La progression vers une plus grande stabilité de l'équilibre intellectuel est dépendante des conflits troublant le fonctionnement des structures cognitives. Ils délimitent et indiquent l'étendue de cette stabilité et concurremment provoquent l'avancement vers la prochaine phase où ils se résorbent. En conséquence, les conflits ne perturbent que les schèmes qui leur sont contemporains et ne constituent pas des obstacles à la connaissance absolue mais seulement aux schèmes assimilateurs ainsi déséquilibrés. L'effet le plus évident est que le mode de présentation des données doit se soumettre au niveau d'organisation cognitive qui est la source d'une vision particulière de ces données. Nous pouvons maintenant définir le développement comme l'organisation successivement différente des schèmes cognitifs et l'apprentissage comme l'agencement des rencontres appropriées entre les schèmes d'actions et le milieu. Il s'ensuit que ce qui importe pour le développement, ce sont les relations entre le niveau cognitif et le vécu « expérientiel » et non les méthodes béhavioristes où l'apprentissage est organisé extérieurement, indépendamment de l'enfant et où la notion de conflit ne peut se faire valoir.

Pour en revenir au conflit qui talonne tout déséquilibre, nous distinguons des causes externes, lorsque les actions ne peuvent s'appliquer telles quelles aux objets, et des causes internes si les actions ne se coordonnent pas entre elles.

Dans le premier cas, Piaget envisage deux sortes de perturbations : erreur et lacune. L'erreur reflète une différence entre le phénomène anticipé et celui que fournit l'action concrète sur le milieu. La lacune dénote un manque de rétribution du milieu vis-à-vis des besoins. Nous avons antérieurement quelques inquiétudes sur cette dernière interprétation lorsque nous notions que le besoin dépendait de l'espèce tandis que la lacune était liée au développement individuel. Vis-à-vis de la première forme de perturbations, les corrections d'erreurs sont sujettes pour Piaget à l'action de servosystèmes de nature biologique. Un malaise pointe ici, dû au saut soudain, appuyé sur la seule intuition, d'une interprétation psychologique des événements mentaux à un langage technique propre aux réductions ou aux simulations de la cybernétique. Spécifiquement, le « feed back » négatif qui, par intégration de gradients, corrige les mouvements éloignés de

l'étalon ne peut épouser les contours de l'action ou du geste humain, car il n'est sensible ni à sa fluidité, ni à ses intentions, ni à sa planification dans l'imaginaire. En d'autres mots, la réduction aux phénomènes homéostatiques est mal venue ici, car le conflit cognitif est coloré de caractères humains qui les transcendent. Tout en répartissant les perturbations entre lacune et erreur, Piaget tente d'établir que la rééquilibration qui les élimine est en fait une manière de progresser vers de nouveaux schèmes. Les exemples abondent dans ses écrits : la surprise occasionnée par des objets supposés pliables qui demeurent inflexibles amène la création d'une classification multiple qui inclut les deux catégories. Le vocable « vovou », qui dénote toute apparition d'animaux, soit imagée, soit réelle, sera restreint aux seuls chiens sous les pressions sociales. Les bateaux sont particulièrement énigmatiques, car en dépit de leur immense corpulence ils ne veulent pas sombrer. L'enfant maîtrisera ultimement les relations entre force, poids, taille et volume en surmontant ses explications, farfelues pour l'adulte, où le gros navire flotte sur l'eau et le bateau léger, donc faible, est soutenu par la résistance de l'eau.

Il est à noter que le conflit est inhérent à l'action qui, dans ses applications, est porteuse de prédictions et engage l'assimilation à être originellement affirmative de propriétés. Le déséquilibre est presque inéluctable, à cause du biais cognitif posant les propriétés au lieu de les dénier. Le positif prédomine et n'est pas compensé par des alternatives inverses dans le contact direct avec le milieu. Ceci exige un rétablissement conceptuel qui doit opter pour des négations d'assertions et fermer ainsi la classe élargie. Le constructif suit la progression vers l'équilibre tiré par le positif toujours affirmé par l'action et pas entièrement ou naturellement compensé dans le vif du geste. C'est du côté affirmatif que l'enfant spontanément se dirige lorsqu'il avance de proche en proche avant de voir l'ensemble des propriétés intentionnellement définies. D'ailleurs les collections sont gouvernées par les similitudes plutôt que par les différences.

#### *D. Les compensations et régulations*

Les conflits surgissent lors de l'application des schèmes cognitifs et amènent la formation de nouvelles structures. Le détail de ce processus se situe au niveau de l'assimilation qui est perturbée

lorsqu'une de ses actions ne se déroule pas comme prévu. Une régulation ou réaction compensatoire jaillit et, soit renverse et annule l'action erronée ou lacunaire, soit exhibe une action réciproque qui neutralise le geste initial.

Toutes ces actions forment des cycles fermés et stables qui constituent les rééquilibrations. En résumé, l'action perturbée engendre conceptuellement son inverse ou sa réciproque qui la compense et ainsi forme avec elle une structure définissant la prochaine phase équilibrée. Il est important de noter que la régulation commence au niveau de l'action appliquée au réel et que le schème assimilateur, mis en jeu par le conflit, s'élargit par une extension de son champ d'applications, par de nouvelles articulations dans la séquence d'actes et par des intercoordinations plus complexes de schèmes. Techniquement, ces trois modes de renouvellement s'appuient les uns sur les autres, car ils correspondent respectivement à des régulations simples, des régulations de régulations et des autorégulations où celles-ci forment des boucles par « feed back » négatif qui corrige en supprimant et par « feed back » positif qui comble une lacune en renforçant. Avant d'atteindre la rééquilibration résolvant le conflit cognitif, Piaget suggère plusieurs étapes intermédiaires qui correspondent aux observations glanées au cours de ses dialogues avec l'enfant. L'ignorance initiale de la perturbation est suivie d'une phase où l'enfant répète l'action produisant des incongruités, puis il étend le champ d'actions de manière à inclure la perturbation comme une variation et, plus tard, il anticipe à l'aide d'actes virtuels pour enfin construire l'opération qui comprend l'action et son inverse, et qui est le signe d'une structure fermée et équilibrée. On reconnaît ici les quatre formes d'assimilation, soit les assimilations répétitives, généralisatrices, recognitives et réciproques (Piaget-b, 1968).

Le cas de l'ignorance initiale des perturbations mérite d'attirer l'attention, car il révèle une affinité passagère pour les interprétations d'ordre affectif.

En effet, il maintient que les schèmes innés s'exercent en vertu d'un besoin interne et que toute perturbation sera sentie comme une lacune vis-à-vis du besoin non satisfait. Puisque certains chercheurs émettent l'opinion que le déplaisir élève les seuils perceptifs, il découle que l'effet lacunaire d'une perturbation

entraînera un aveuglement ou une ignorance des propriétés concomitantes à l'action conflictuelle. D'autant plus que pour Piaget la conscience surgit lors d'emplois des schèmes cognitifs, donc de l'intériorisation des actions et non de leur simple application. Nous reviendrons sur ce point au cours de la discussion sur l'équilibre. Mais nous retenons que l'esprit du monisme conceptualiste piagétien milite en faveur de l'option cognitive émise tantôt que l'ignorance est le reflet d'une limitation de la panoplie des actions utilisées par le sujet et donc de l'impossibilité concurrente de concevoir l'objet.

Nous remarquons que la notion piagétienne de régulation élucidée ci-dessus s'harmonise avec les définitions scientifiques qui y voient un système en équilibre. Et ce, grâce soit à un processus régulateur qui peut aussi modifier l'équilibre pour s'adapter, soit à un système fonctionnant selon une norme de manière à résister aux perturbations et à stabiliser la structure (A. Fagot, 1976).

Pour Piaget, c'est grâce à la régulation que la pensée évite l'incohérence logique, car elle produit des équilibres temporaires lorsqu'elle engendre des opérations relatives aux propriétés réelles ou absentes. Le progrès voit les équilibres passer par les diverses compensations aux perturbations à l'intérieur des interactions objet-sujet, des coordinations de schèmes et des intégrations des sous-systèmes dans le tout où ils se différencient. L'équilibration surgit du fait que toutes les propriétés, tous les schèmes, toutes les actions exigent une négation, un renversement, un inverse. En aparté, on hume de la dialectique dans cette hiérarchie. L'assimilation est constructive par les extensions ou articulations de cycles, tandis que l'accommodation est compensatrice eu égard aux ajustements réciproques envers les objets. La régulation est donc dans et par l'accommodation, et la construction est due au processus assimilateur. Il demeure à constater que la dynamique du développement intellectuel est interne, tandis que la progression vers l'équilibre est mue de l'extérieur. Ce qui concorde avec les exigences conceptuelles du constructivisme qui, au-delà de la succession des structures, requiert des principes régulateurs qui en assurent l'invariance dans la personne et la résurgence d'homme à homme. De nouveau, nous décelons le biologiste qui impose à l'aléatoire des tentatives imaginaires et individuelles les lois

universelles et naturelles. De plus, un certain rationalisme s'affirme par une conception du progrès de la connaissance qui s'approprie le réel en fonction des rigueurs stabilisatrices des structures cognitives.

### E. *L'équilibre*

À l'origine des conflits, nous avons placé antérieurement l'affirmation positive de propriétés propres aux actions. En englobant les négations, inverses et réciproques de ces actions, l'enfant élabore des schèmes plus étendus. Les équilibres obtenues sont plus stables, car elles résistent aux perturbations qu'elles anticipent à l'intérieur du champ d'actions élargi. L'équilibre apparaît lorsque des groupes d'actions sont représentés sous une forme plus avancée dans la hiérarchie des stades. Piaget nomme cette transposition d'un palier à un autre, un réfléchissement. Il y a ensuite réorganisation par réflexion de ces actions qui deviennent des opérations dans un schème cognitif plus équilibré et sont source de propriétés surimposées, tel l'ordre ou la correspondance. Cette conceptualisation progressive s'illustre excellemment dans les maîtrises de conservation de longueur et de quantité de matière. L'obstacle initial constitué par la domination des états de début et de fin est figé par la centration perceptive. Ensuite, en prenant l'exemple d'une boulette étirée ou d'un fil de fer plié, les anticipations ne prévoyant pas l'amincissement ou la courbure attirent l'attention vers les variations dimensionnelles. Puis, sous l'emprise de la conscience des actions virtuelles, la pensée conceptualise les transformations, proportions, relations et fonctions entre les propriétés et conçoit finalement l'invariance de celles-ci. Le réfléchissement opère lorsque le jeu des actions dépasse le perceptif pour être transformationnel et virtuel. La réflexion se réalise dans les régulations de perturbations à l'intérieur de schèmes cognitifs où il y a intercoordination d'actions. Donc, pour Piaget, l'abstraction réfléchissante et les régulations identifient le processus crucial du développement cognitif. Et ce, d'autant plus que la prise de conscience est proportionnelle au degré de conceptualisation exigé par la construction du réel. Plus on s'éloigne de l'objet concrétisé à la périphérie de l'action directe, plus avivée et riche est la conscience des choses (Piaget 1975, p. 147). Les connaissances n'étant ainsi point coupées des systèmes équilibrés les produisant, elles se

construisent en permanence. Sur ce point précis, Piaget s'allie étonnamment à B. Skinner qui maintient de même qu'à chaque moment de son existence l'homme incarne tout son passé. Bien sûr, le béhavioriste situe ce passé au niveau des comportements, tandis que le cogniviste le retrouve dans la présentation du réel. L'homme est historique, n'agit jamais en novice mais en fonction de son passé. Serait-ce une version génétique du principe de raison suffisante ?

#### *F. Le développement intellectuel*

Dans les sections précédentes, nous avons établi que les structures étaient source d'équilibration temporaire, car elles organisaient les expériences par intégration et substitution d'éléments virtuels. Ceux-ci reflètent ce qui est répétable et généralisable dans les actions concrètes et définissent le schème cognitif. La coordination du concret et du virtuel s'effectue par jonctions, séquences, correspondances, intersections et élargissent ainsi le champ d'applications par le biais d'un univers conceptuel, donc déductif. La progression chronologique non seulement amène du perceptif au conceptuel, mais détermine une connaissance intérieurement organisée et adaptée au milieu externe. Il y a continuité constructive des compensations perceptives imparfaites à celles complétées du stade formel et atemporel. Les travaux de l'épistémologie génétique jaillissent en formant des arches théoriques de stade en stade et chevauchent du sensori-moteur à l'opérationnel logico-mathématique en sélectionnant les régulations qui gouvernent leur construction. Celles-ci, sous la forme de compensations, luttent contre les perturbations en les ignorant, les annulant ou les insérant comme variations dans des totalités, et maintiennent également la stabilité du fonctionnement initial tout en contrôlant la « vitesse optimale d'assimilation et d'organisation » (B. Inhelder, 1974, p. 23).

Plus spécifiquement, le couple objet-sujet indifférencié est assujéti par les activités multiples où leurs coordinations en schèmes cognitifs éloignent d'autant l'objet du sujet. On y distingue le jeu dialectique des deux pôles classiques de l'accommodation et de l'assimilation. L'accommodation différencie des propriétés à partir d'intersections de plus en plus fertiles et précises en actions virtuelles, tandis que l'assimilation

intègre les schèmes ainsi produits en ensembles structurés constituant l'univers intellectuel. La fécondité des intersections, proportionnelle à la richesse des schèmes, est source de multiples différenciations qui appellent de fraîches compensations et accroissent d'autant les schèmes. Mais, grâce au bouclage éventuel dû à la réversibilité ou à la réciprocité des actions, les schèmes sont intégrés en structure, ce qui indique cette démultiplication et engendre des équilibres de plus en plus étendus. À cause de cet éventail qui s'ouvre progressivement, le développement intellectuel est irréversible et, par conséquent, la chronologie des apparitions de schèmes et des conduites correspondantes n'en est que plus décisive. Il est à propos de remarquer que dans l'option béhavioriste l'époque donnée pour les apprentissages est peu importante, car ils sont réversibles.

Un autre effet notoire de la richesse qui va en s'accroissant est qu'elle se situe au niveau des extensions et de la complexité structurale des schèmes et donc qu'elle les immunise d'autant contre les déséquilibres et augmente leur stabilité.

## CONCLUSION

En résumé, des positions élaborées jusqu'ici nous pouvons conclure que le constructivisme piagétien se caractérise par quatre progressions cognitives.

La première échelonne les structures selon la complexité des opérations qui interviennent dans la construction de l'objet et de ses propriétés. Ainsi, plus la conceptualisation est imprégnée de schèmes cognitifs, plus l'invariant est immunisé contre les contradictions, donc constant, et plus appropriée sera la réalité construite.

La deuxième séquence admet qu'à mesure que les schèmes cognitifs s'éloignent de la rencontre sensorielle avec l'environnement, la formation du réel s'équilibre d'une façon plus stable et notre connaissance s'élargit. Le schème s'élevant dans la hiérarchie des structures intellectuelles s'éloigne d'autant des corrections ou apports exogènes, car le concret s'efface devant le formel en fonction de la domination de l'assimilation sur l'accommodation.

En d'autres mots, les liaisons implicatrices propres aux structures assimilatrices de l'intelligence éteignent l'explicatif accommodateur.

Une troisième évolution établit une correspondance entre la complexité des schèmes en leurs coordinations et l'intensité de la conscience de l'objet ainsi déterminé. En effet, les perturbations exigent pour se résorber une conceptualisation plus raffinée qui se constitue par leur inclusion comme variations dans un système fermé contenant leur réversion. Les éléments conflictuels sont initialement flous et même parfois ignorés avant de surgir en toute conscience sous l'effet de leur structuration. Nous décelons ici une résurgence chez Piaget de la théorie idéologique du 19<sup>e</sup> siècle qui reliait les actions à la résistance, à l'effort ressenti et à la conscience proportionnelle s'ensuivant (Destutt de Tracy, 1826).

Finalement, la quatrième progression affermit le réel dans une ossature formelle dépouillée continuellement de son contenu qualitatif qui est attribué au domaine psychique. Celui-ci, en tant que subjectif et conscient de lui-même, se pavane dans les oripeaux qu'il soustrait aux objets et qui chronologiquement deviennent les émotions, les sentiments, les intentions, les raisons et enfin le diaporama perceptif. La conscience s'avive au fur et à mesure que le réel est construit et perd ses multidimensions illusoires et passagères. Celles-ci sont sciemment prises en charge par la conscience subjective, ce qui pour Piaget ne lèse pas le réel puisque celui-ci y gagne en stabilité et, donc, devient plus apte à la prédiction au sein de schèmes cognitifs purifiés jusqu'au formel logico-mathématique. La structuration détermine les invariants qui définissent le réel. Curieusement, en s'éloignant de la périphérie sensorielle vers une intellectualisation plus prononcée, la réalité se construit plus articulée et raffinée.

Traditionnellement, les analyses épistémologiques, exemplifiées par l'empiricisme épistémique, se concentrent sur des aspects « psychologiques » sélectionnés en vertu de leur rôle atomique essentiel dans la constitution du réel. Partant d'une source expérientielle, le choix se porte toujours sur la perception, les sens, la mémoire, l'intelligence et le langage. Les vues parcellaires offertes par ces facultés s'amoncellent ou même s'enchevêtrent, sous l'emprise d'habiletés, pour produire une vue médiatisée qui peut être accrochée à celles qu'on a représentées

antérieurement. Par contraste, le constructivisme piagétien, sous l'emprise du modèle embryogénétique, met l'accent sur une séquence d'univers de la connaissance qui forme des ensembles structurés. Ceux-ci s'engendrent l'un l'autre par des coordinations, différenciations, interactions et emboîtements de leurs éléments. Ce n'est donc pas par un amalgame de morceaux représentatifs fournis par les facultés que la réalité est reproduite. Il n'y a pas d'opposition au monde à l'aide de prédications purement mentales et représentatives, mais, au contraire, c'est lui qui gâche nos intentions et est source de malajustements. Nous sillonnons en pionnier dynamique tout en laissant le monde temporairement derrière nous.

Le réel quant à lui est construit à l'intérieur d'un réseau cognitif constitué par des opérations intellectuelles qui non seulement reflètent toutes les actions possibles, mais aussi réfléchissent les éléments sensoriels auxquels ils aboutissent.

Département des Sciences de l'Éducation,  
Université du Québec à Montréal.

## BIBLIOGRAPHIE

- BATTRO, A., *Dictionnaire d'épistémologie génétique*, Dordrecht-Holland, Reidel 1966.
- FAGOT, A., *La régulation des conduites*, publié par l'atelier d'épistémologie de l'Université Paris XII — Val de Marne, Créteil, 1976.
- FRAISSE, P., PIAGET, J., *Traité de Psychologie VII, l'intelligence*, Paris, P.U.F., 1963.
- FURTH, H., *Piaget and Knowledge*, New Jersey, Prentice-Hall, 1969.
- HAMLYN, D.W., *The theory of Knowledge*, Garden City, N.J. Doubleday, 1970.
- HAMLYN, D.W., « Epistemology and conceptual development », in *Cognitive development and epistemology* by T. Mischel, New York, Academic Press, 1971.
- INHELDER, B., SINCLAIR, H., BOVET, M., *Apprentissage et structures de la connaissance*, Paris, P.U.F., 1974.
- MACH, E., *The Analysis of sensations*, New York, Dover, 1959.
- PIAGET, J., *La construction du réel*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1950.
- PIAGET, J., *Sagesse et Illusions de la philosophie*, Paris, P.U.F., 1964.
- PIAGET, J., INHELDER, B., *Mémoire et Intelligence*, Paris, P.U.F., 1968.
- PIAGET, J., *Épistémologie et psychologie de la fonction*, Paris, P.U.F., 1968.
- PIAGET, J., *Structuralism*, New York, Harper Torchbooks, 1970.

- PIAGET, J., *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, P.U.F., 1975.
- PRICE, H., *Thinking and experience*, Cambridge, Harvard Press, 1962.
- SCHWEBEL, M., *Piaget in the classroom*, New York, Basic Books, 1973.
- SKINNER, B., *About behaviorism*, New York, A. Knopf, 1974.
- TRACY, Destutt de, *Oeuvres complètes ; éléments d'idéologies*, Paris, Levy, 1826.
- TURNER, M.B., *Realism and the explanation of behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1971.
- VAIHINGER, Hans, *The philosophy of « As If »*, New York, Harcourt-Brace, 1925.

# Épistémologie génétique, science et philosophie

Maurice Gagnon

Philosophie et psychologie  
Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203073ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/203073ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

## Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

## ISSN

0316-2923 (imprimé)  
1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

## Citer cet article

Gagnon, M. (1977). Épistémologie génétique, science et philosophie.  
*Philosophiques*, 4 (2), 225–244. <https://doi.org/10.7202/203073ar>

## ÉPISTÉMOLOGIE GÉNÉTIQUE, SCIENCE ET PHILOSOPHIE

par Maurice Gagnon

Le lecteur de Piaget ne peut s'empêcher de se poser des questions sur les rapports entre psychologie génétique et épistémologie génétique. Comment faut-il qualifier les incursions de Piaget dans des disciplines aussi diverses que la physique, la logique, la biologie et les mathématiques ? Les rapprochements qu'il tente entre certains contenus de ces dernières et les données de la psychologie génétique sont-ils valables ? Et que dire des notions que Piaget extrapole à partir de la psychologie génétique sur la connaissance en général ? Et les questions qui précèdent nous amènent à nous en poser une autre : Piaget a-t-il réussi à construire une épistémologie scientifique clairement affranchie de la philosophie ?

Nous allons, dans les pages qui suivent, exposer ce qui nous semble être les traits essentiels de la pensée piagétienne et de ses fondements, et tenter d'esquisser une réponse à ces questions.

### I. LES AVATARS DE L'ÉPISTÉMOLOGIE PHILOSOPHIQUE

Les recherches de Piaget en épistémologie génétique furent à l'origine inspirées par le sentiment que les discussions épistémologiques entre philosophes, par exemple la bataille entre idéalistes et réalistes, ne pouvaient aboutir qu'à un cul-de-sac parce que les philosophes manquent d'information empirique concernant les processus d'acquisition de la connaissance, et parce qu'ils font des analyses trop superficielles de l'information très pauvre dont ils disposent. De plus, un système philosophique est, pour Piaget, une coordination de toutes les valeurs impliquées dans la vie humaine, et l'épistémologie y est un élément parmi d'autres. La construction d'une épistémologie philosophique est souvent plus fortement déterminée par le désir conscient ou inconscient du philosophe de l'ajuster aux autres parties du système, que par un examen attentif des différents types de connaissance qui existent *de fait* à une

époque donnée. Une autre raison invoquée par Piaget pour rejeter l'épistémologie philosophique est que la philosophie n'est pas une science : les énoncés philosophiques sont trop généraux et trop vagues pour être effectivement falsifiables, car leurs conséquences ne peuvent être clairement infirmées par des contre-exemples précis.

## II. ÉPISTÉMOLOGIE SCIENTIFIQUE ET PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE

Piaget a fait le pari qu'une épistémologie scientifique est possible. Cette épistémologie doit d'abord être descriptive, c'est-à-dire être fondée sur la pratique réelle des divers modes de connaissance, sur la façon dont la connaissance est effectivement acquise. Pour réaliser cet objectif, l'épistémologue devra diviser son sujet et en délimiter les parties, cesser d'aspirer comme le philosophe à la connaissance totale, éviter les systématisations hâtives pour raffiner plutôt l'analyse grâce à l'usage de méthodes rigoureuses dont les résultats précis et vérifiés entraînent l'accord des esprits. Deuxièmement, l'épistémologie scientifique sera comparative : comme il existe plusieurs types de connaissance et plusieurs méthodes pour acquérir la connaissance, l'épistémologie doit les analyser toutes en soulignant leurs différences et en les situant les unes par rapport aux autres selon des points de vue variés : par exemple, leur degré d'usage des mathématiques, ou certaines propriétés de leur conclusion, comme l'exactitude, la probabilité, la précision et la falsifiabilité, etc . . .

En troisième lieu, l'épistémologie scientifique doit être génétique. Elle ne peut s'occuper exclusivement des contenus et des méthodes de la connaissance telle qu'elle existe à un moment donné. Analyser ces contenus et ces méthodes est assurément une tâche importante qui doit être accomplie. Mais ceci est insuffisant parce que la connaissance, surtout la connaissance scientifique, n'est pas une entité statique et immobile : elle apparaît plutôt comme un processus illimité de changement. Tout contenu cognitif peut être considéré comme une structure, c'est-à-dire comme un réseau de relations reliant entre eux un ensemble d'éléments. Chaque structure est l'aboutissement d'une genèse qui a eu comme point de départ une structure antérieure. En fait, la structure est une coupe plus ou moins artificielle et arbitraire dans le devenir continu de la

connaissance. Il est donc normal pour un épistémologue d'analyser les différences qui existent entre la structure et les processus actuels d'une connaissance et certaines de ses structures et processus passés, et de se demander pourquoi et comment les dernières ont été abandonnées en faveur des premières. Piaget défend ici une idée qui a joué un rôle très important dans l'oeuvre de Gaston Bachelard, de Thomas Kuhn et d'Alexandre Koyré<sup>1</sup>.

Piaget considère l'histoire des sciences, qu'il a d'ailleurs enseignée pendant plusieurs années, comme une base indispensable de l'épistémologie génétique : elle fournit les matériaux sur lesquels cette dernière travaille. Mais l'épistémologie génétique de Piaget s'enrichit d'un autre fondement très particulier et original, soit la psychologie génétique. L'épistémologue, dit Piaget, doit examiner la connaissance dite vulgaire ou du sens commun, pour au moins deux bonnes raisons. D'abord, elle constitue le premier lieu universel de la connaissance, et plusieurs notions d'abord acquises et élaborées à ce niveau sont ensuite critiquées ou raffinées par la science. En second lieu, les épistémologies philosophiques se sont souvent préoccupées exclusivement ou surtout de la connaissance du sens commun. Il s'ensuit qu'une analyse exhaustive et précise de cette connaissance peut être utile pour clarifier les débats sans fin des épistémologies philosophiques.

La connaissance du sens commun commence à se construire dès les premiers mois de l'enfance ; d'où la nécessité d'analyser le processus de formation de la connaissance au cours de cette période. Pour ce faire, Piaget a développé une méthode par laquelle l'enfant est placé dans une situation donnée, et est invité à résoudre un problème ou à répondre à une question à l'intérieur de la situation ; après, on lui demande une justification de sa solution ou de sa réponse. Ainsi, l'enfant révèle indirectement sa propre compréhension de la situation, et les concepts, s'il en existe, qui sont impliqués dans cette compréhension. Évidemment, les expériences sont nombreuses et variées quant à leur contenu, et chacune est répétée avec plusieurs enfants d'âges divers de sorte que l'évolution intellectuelle de l'enfant sera enregistrée. Dans le cas d'enfants trop jeunes pour utiliser le langage, leur comportement dans la situation donnée doit être prudemment interprété par le chercheur.

---

1. Jean PIAGET, *Psychologie et épistémologie*, Paris, Éditions Gonthier, 1970, pp. 110-130.

Par cette méthode, Piaget espère trouver une meilleure réponse à certaines questions épistémologiques, comme par exemple : la connaissance dépend-elle de certaines entités innées à l'esprit, ou bien est-elle simplement une généralisation exprimant les éléments communs des objets découverts dans une analyse attentive de l'expérience ?

Bien sûr, cette méthode ne peut produire de résultats valables si son usage n'est pas accompagné d'une bonne dose de prudence. Il est important de distinguer entre investigation psychologique et pédagogie, et de questionner les enfants d'une façon qui ne leur suggère en rien une réponse. Dans l'interprétation des réponses, le point de vue de l'observateur ne doit pas être confondu avec celui du sujet : c'est-à-dire que l'investigateur doit éviter de postuler la possession et l'usage par le sujet de catégories et de concepts propres à l'adulte. Ici, Piaget adopte le rasoir d'Occam comme règle méthodologique : les seules entités qu'on peut postuler comme éléments de la connaissance enfantine sont celles sans lesquelles le comportement observé du sujet, de même que les explications et justifications qu'il en donne, seraient impossibles ; et ces éléments postulés ne sont pas nécessairement semblables à ceux de la connaissance de l'adulte : il y a de très bonnes raisons de penser qu'ils sont différents.

Piaget vise à dévoiler ainsi l'ontogenèse de la connaissance, par opposition à la phylogenèse que constitue l'histoire des sciences. Cette ontogenèse se distingue également de l'épistémologie des sciences, qui est une anatomie comparée des structures, des processus et des cheminements de la science. La première joue par rapport à la seconde un rôle analogue à celui de l'embryologie vis-à-vis de l'anatomie comparée et de la théorie de l'évolution en biologie. On sait que l'embryologie a fourni de nouveaux arguments à la théorie de l'évolution en montrant que des espèces biologiques différentes se ressemblent davantage au stade embryonnaire qu'aux stades ultérieurs, mettant ainsi en lumière des homologies organiques auparavant inconnues<sup>2</sup>. Selon les termes mêmes de Piaget, la psychologie génétique peut « nous éclairer sur la véritable portée et sur les liaisons effectives des intuitions fondamentales, dont l'évolution des notions scientifiques a été, soit la

---

2. Jean PIAGET, *Op. cit.*, pp. 33-38, 129-130.

bénéficiaire, soit la victime »<sup>3</sup>. Il est à noter que dans ce dernier cas, la psychologie génétique pourrait nous renseigner davantage sur les « obstacles épistémologiques » dont parlait Bachelard, obstacles issus de la connaissance vulgaire et nuisant au développement de la pensée scientifique.

### III. CARACTÈRES DE L'ÉVOLUTION INTELLECTUELLE DE L'ENFANT

Piaget divise le développement intellectuel de l'enfant en trois périodes, soit la période sensori-motrice (0 à 2 ans), la période des opérations concrètes (2 à 11 ans) et la période des opérations formelles (11 à 14 ans). Chaque période est subdivisée en un certain nombre de stades. Voici les principaux traits de ces stades :

1) En ce qui concerne l'évolution des notions physiques, logiques et mathématiques, l'ordre de succession des stades est uniforme, indépendamment du milieu culturel, psycho-social et physique ; et chaque sujet les parcourt intégralement, sans en sauter un seul. Cette uniformité est garantie par les résultats communs de diverses études faites dans diverses régions du monde : Suisse, Iran, Hong-Kong, Martinique, Afrique du Sud, etc. Partout ces études ont confirmé la constance de la succession des stades, bien que le rythme de cette succession soit plus lent dans certains cas : le milieu social, familial, ou scolaire accélère ou retarde le développement<sup>4</sup>. Bien entendu, ceci ne s'applique pas aux notions morales, religieuses et sociologiques, dont le développement est davantage influencé par le milieu ambiant<sup>5</sup>.

2) Ils sont intégratifs : cela signifie que toujours certains éléments de la connaissance propres à un stade sont intégrés dans le stade suivant. Le devenir de la connaissance n'implique pas la destruction entière du contenu cognitif précédent, mais la préservation de certaines de ses parties aussi bien que leur transformation en éléments d'un contenu cognitif nouveau, plus vaste, plus complexe

3. Jean PIAGET, *Op. cit.*, pp. 129-130.

4. Jean PIAGET ; *Op. cit.*, pp. 68-79.

5. Jean PIAGET ; *Le jugement moral chez l'enfant*, 3e éd., Paris, P.U.F., 1969, p. 208 : « La croyance en la justice immanente provient d'un transfert sur les choses des sentiments acquis sous l'influence de la contrainte adulte. »

et plus extensif. Ici, Piaget développe la notion d'abstraction réfléchissante, dont les caractères principaux sont les suivants :

- a) elle est pratiquée non pas à partir d'objets tels que contemplés par un pur spectateur (ce qui serait la notion classique d'abstraction), mais plutôt à partir des actions du sujet sur les objets et des réactions et transformations de ces derniers consécutives à ces actions. Si on centre son attention sur les transformations des objets, on obtient une connaissance empirique ; si on considère plutôt les actions et leurs coordinations entre elles, on obtient une pensée logique et mathématique. Évidemment, l'abstraction réflexive est aussi une abstraction généralisatrice : elle isole les caractères communs d'entités singulières.
- b) elle consiste en une sorte de retour critique, bien qu'inconscient, sur un contenu cognitif ou une représentation qui est devenu périmé en face de nouveaux faits ou entités rencontrés dans l'expérience. Certains éléments de cette représentation seront écartés, d'autres seront préservés mais aussi transformés à l'intérieur d'une nouvelle représentation qui peut contenir de nouvelles relations entre ces éléments, de même que des éléments entièrement neufs.

3) Une régression à des stades précédents peut arriver, mais elle est toujours temporaire et due à des difficultés d'adaptation à une situation d'expérience nouvelle et plus large.

L'uniformité de l'ordre de succession des stades implique l'existence d'un déterminisme dans le devenir intellectuel de l'enfant. Ce déterminisme résulte de la combinaison de plusieurs facteurs :

- a) Le milieu familial, scolaire et social, dont l'influence positive ou négative va stimuler ou inhiber le développement de l'enfant.
- b) La structure biologique de l'organisme, en particulier la structure sensori-motrice et neurologique, dont le cerveau est l'élément principal. Cette structure est le résultat de l'évolution biologique et elle constitue selon Piaget la seule condition innée de la connaissance parce qu'elle est transmise par les parents dans le processus de génération. Elle détermine partiellement la structure et les caractères de nos actions physiques sur les choses, actions qui constituent le point de départ de l'abstraction réfléchissante, donc de notre connaissance de ces

choses. Une anomalie ou une insuffisance de l'équipement sensori-moteur est accompagnée par un retard ou une incapacité correspondante au niveau cognitif.

- c) Le monde extérieur, qui détermine aussi partiellement la structure et les caractères de nos actions physiques, car ces dernières doivent, pour être couronnées de succès, s'adapter à l'objet sur lequel elles travaillent, ou qu'elles visent.
- d) Piaget pense que les trois facteurs déjà mentionnés sont nécessaires, mais insuffisants. Il en ajoute un quatrième : l'activité d'équilibration accomplie par le sujet. Ce dernier tend à compenser les perturbations issues du monde extérieur en réalisant une coordination d'opérations, c'est-à-dire d'actions *réversibles*, *coordonnées* avec d'autres actions de manière à former un ensemble structuré ou système, et *intérieurisables*<sup>6</sup>. Une opération peut donc être physique ou purement mentale ou formelle. Les actions intelligentes sont définies comme des activités créant un état d'équilibre entre les actions du sujet et les réactions du monde extérieur à ces actions. L'intelligence serait ainsi un cas particulier de la fonction générale d'adaptation, définie comme la création d'un équilibre entre l'accommodation (transformation du sujet par le monde externe) et l'assimilation (transformation du monde externe par le sujet). Quand l'enfant devient adolescent et atteint le niveau des opérations formelles, l'équilibre couvre des situations des plus globales et complexes<sup>7</sup>.

Le déterminisme du développement intellectuel de l'enfant n'est pas surprenant si nous considérons que l'équipement biologique, neurologique et sensori-moteur standard est essentiellement le même pour la très grande majorité des enfants. Les cas anormaux sont relativement rares et facilement repérables à cause de la lenteur ou du plafonnement hâtif de leur capacité cognitive. De plus, les caractères spatiaux et qualitatifs de l'action de l'enfant sur les objets physiques extérieurs, de même que les réactions des

6. Une action est *réversible* quand il existe une autre action qui est son inverse. Par exemple, parcourir un espace, ou sérier des objets en allant du plus petit au plus gros sont des actions réversibles ; mais boire un verre d'eau ou fumer sa pipe n'en sont pas. Une action est *intérieurisable* quand elle peut être accomplie en pensée seulement.

7. Jean PIAGET, *Psychologie et épistémologie*, pp. 59-78 ; *Six études de psychologie*, Paris, Éditions Gonthier, 1964, pp. 114-132, 172-173.

objets à ces actions, sont partout les mêmes malgré les différences culturelles, géographiques, climatiques, etc . . . En conséquence, le développement des premières notions biologiques, physiques, logiques et mathématiques est universellement le même chez les enfants. Il en va différemment, comme nous l'avons souligné plus haut, des notions religieuses, morales et sociologiques, dont le contenu est fortement déterminé par la culture du milieu ambiant.

#### IV. QUELQUES EXEMPLES DES RÉSULTATS DE LA PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE ET LEURS RAPPORTS AVEC L'ÉPISTÉMOLOGIE DES SCIENCES

Je ne puis faire ici une description complète des résultats obtenus par Piaget. Mais qu'on me permette tout de même de les illustrer par quelques exemples.

##### A. *La causalité efficiente*

La causalité efficiente semble n'être rien de plus, pour l'enfant âgé de cinq mois, qu'un vague sentiment de l'efficacité de certaines de ses actions : l'enfant répète les mêmes gestes pour produire certains résultats obtenus d'abord par hasard. Mais il est sûrement inconscient des connections mécaniques impliquées dans la chaîne causale, étant donné qu'il essaie d'obtenir les mêmes résultats par les mêmes moyens, même quand certaines des connections ont été supprimées. Par exemple, il va agiter sa main fermée comme si la ficelle qui pendait du hochet placé au-dessus de sa couchette était encore là, et montrer sa surprise et sa déception parce que le hochet demeure immobile. Il essaie même d'obtenir le résultat désiré en agitant ses mains et ses pieds dans toutes les directions et en se cambrant ; et il montre de nouveau son désappointement en constatant l'inutilité de ses efforts.

Entre 5 et 24 mois, son expérience du monde environnant devient de plus en plus complexe et variée, et il devient peu à peu conscient de la nécessité des connections mécaniques et spatiales dans les chaînes causales, tout au moins dans un espace relativement proche de lui ; et il délègue le pouvoir causal à d'autres agents (*v.g.*, il dirige la main de son père vers un objet qu'il veut lui faire prendre ou toucher). Plus tard, la spatialisation de la causalité est étendue aux objets éloignés dans l'espace ; et quand l'enfant a atteint l'adolescence et devient capable d'opérations for-

nelles, il tend à assimiler la causalité à la dépendance fonctionnelle et à la déduction logique. L'évolution de la causalité prend une direction humienne, et va même aller encore plus loin que chez Hume pour l'individu qui reçoit une éducation scientifique<sup>8</sup>.

Se fondant sur cette description de l'évolution de la notion de cause, Piaget contredit Hume sur deux points. D'abord, il soutient qu'il y a un fondement empirique réel de la notion de cause dans l'expérience tactilokinesthésique qui implique les actions de manipuler, pousser, lancer, tirer, modeler, etc. . . . Ces actions sont accompagnées d'un sentiment d'efficacité, le sentiment d'imposer des transformations à des objets extérieurs. En second lieu, Piaget affirme que l'usage abusif du concept de cause ne dépend pas d'une naïve association d'idées, mais plutôt d'une extrapolation illégitime de certains caractères de notre expérience immédiate dans des objets qui sont très différents de nous, ou dans des séquences d'actions qui sont très différentes des nôtres. Surtout quand il n'y a pas de place pour des sensations d'effort, de poussée ou de résistance, ni même pour un contact entre des objets dans une séquence d'actions, l'usage du concept de cause est hautement discutable et il est épistémologiquement plus prudent de le remplacer par celui de dépendance fonctionnelle. Il semble inutile d'ajouter que Piaget rejette toute théorie absolument a priori de la causalité : si une notion ou une forme de la causalité était présente dans notre esprit dès le début, il n'y aurait pas de raison pour que la notion soit graduellement construite et reconstruite depuis la première enfance jusqu'à l'adolescence et même après, dans les cas où une éducation scientifique est acquise.

### B. *La notion de classe*

La notion logique de classe se développe lentement à mesure que l'expérience du monde extérieur devient de plus en plus variée et précise. Avant l'âge de 7 ans, on n'a pas affaire à des classes, mais seulement à des collections, c'est-à-dire à des ensembles d'objets qui peuvent être tous perçus simultanément. Si une collection d'objets hétérogènes est étalée devant l'enfant et si on lui demande de grouper ensemble ceux qui sont « les mêmes », l'enfant âgé de

8. Jean PIAGET, *La construction du réel chez l'enfant*, 4e éd., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, chap. 3. Lire aussi : Jean PIAGET et Bärbel INHELDER, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, P.U.F., 1970.

2½ à 5 ans arrange la collection totale en une figure géométrique quelconque (cette figure étant parfois une ligne droite) ou lui donne la forme d'un objet qui lui est familier. Ici, la collection est « figurale ». L'enfant essaie de regrouper dans la figure les objets qui sont semblables par la forme, la couleur, les dimensions, etc. . . . Mais le critère de ressemblance n'est pas établi initialement pour la totalité entière ; l'enfant choisit un objet au hasard, puis un second et ainsi de suite. Il passe d'un critère de ressemblance à un autre ou de la ressemblance à la convenance, c'est-à-dire place un chien près d'un homme parce que le chien est l'ami de l'homme et le protège, ou bien un carrosse à côté d'un bébé parce que les carrosses sont faits pour les bébés, etc.

Plus tard, de 5 à 7 ans, l'enfant va commencer à subdiviser réellement la collection en sous-collections sans essayer de lui donner une forme générale. Le comportement précédemment observé concernant la ressemblance et la convenance persiste. La collection n'est plus figurale, mais c'est encore une collection.

Vers 7 ans, l'enfant commence à construire le concept de classe. Une classe est un groupe d'objets qui ont un quelconque prédicat commun, mais qui ne sont pas nécessairement tous perceptibles au même moment. L'enfant est maintenant capable de subdiviser correctement la classe en sous-classes en évitant ses erreurs précédentes sur la ressemblance et la convenance. Mais la compréhension correcte des rapports entre extension et compréhension, entre la classe et ses sous-classes, et entre « tous » et « quelques » n'est pas facile à atteindre. L'enfant a une forte tendance à confondre la classe entière avec l'une ou l'autre de ses plus grandes sous-classes : toutes les perles en bois feront un collier plus long que toutes les perles. Ceci se corrigera vers huit ou neuf ans. Concurrément, le concept de la classe nulle ou vide n'est atteint qu'à dix ans, celui de la classe unitaire à huit ans<sup>9</sup>.

### C. *Le nombre*

Le concept de nombre, avec ses deux aspects ordinal et cardinal, n'est pas construit avant l'âge de six ans, et Piaget interprète cette acquisition comme résultant de la fusion de deux ac-

9. Jean PIAGET et Bärbel INHELDER, *La genèse des structures logiques élémentaires*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1ère éd., 1959, surtout les chapitres 1-5.

quisitions antérieures, soit l'inclusion des collections les unes dans les autres, ou leur hiérarchisation les unes par rapport aux autres, par le moyen de la classification, et la sériation d'objets par la composition de relations asymétriques. Ces opérations sont d'abord concrètes, et non formelles : elles ne font pas abstraction d'un contenu qualitatif déterminé. Les classifications sont fondées sur les ressemblances et les différences entre les choses, mais principalement sur les ressemblances, et les objets sont ici considérés comme équivalents ; la sériation considère les objets plutôt comme différents, elle ordonne les différences selon une progression quelconque. Quand les notions de classe et de série deviennent formelles par le processus d'intériorisation, il devient possible de considérer les objets quelconques auxquels elles s'appliquent comme étant à la fois équivalents et différents : chaque objet est équivalent à n'importe quel autre, mais s'en distingue aussi par un ordre quelconque d'énumération<sup>10</sup>. Nous obtenons ainsi la série des nombres naturels.

Il est intéressant de confronter ces résultats avec les doctrines intuitionniste et logiciste concernant les fondements des mathématiques. D'une part, la construction de la notion de nombre présuppose, selon Piaget, celle des notions logiques de classe et de non-identité, ce qui s'accorde avec la thèse logiciste selon laquelle les concepts mathématiques sont dépendants des concepts logiques. Mais cette dépendance n'est pas de nature axiomatique, contrairement à ce que prétendaient les logicistes. Les notions de classe et de non-identité sont simplement des éléments ou matériaux indispensables à la construction de la notion de nombre, qui est une synthèse des notions de classe et de série ordonnée. Ce résultat suppose l'expérience de nos actions sur les choses, avec leurs résultats et leurs coordinations entre elles, et ceci antérieurement à leur intériorisation. Il y a donc un élément intuitif à la base même de la connaissance arithmétique. Cet élément intuitif est contenu dans l'expérience de la classification et de la sériation effectuées par comparaison qualitative ; il a un contenu déterminé et n'est pas purement relationnel, c'est-à-dire logique ou formel. Il devient formel lorsqu'il est intériorisé, transpose sur un plan abstrait et indépendant des contextes particuliers. Mais il ne se ramène pas à

---

10. Jean PIAGET et Alina SZEMINSKA, *La genèse du nombre chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 4e éd., 1967 ; *Psychologie et épistémologie*, pp. 18-21, 50-58.

l'intuition intérieure du temps pur, ou à l'intuition de l'espace quantitatif et neutre, telles que nous les décrivent respectivement Brouwer et Bergson<sup>11</sup>.

Une perspective génétique diffère cependant d'une perspective axiomatique, qui vise essentiellement la précision des concepts, leur ordonnance rigoureuse et la clarification de leurs relations mutuelles. Il peut arriver que les analyses génétiques et axiomatiques aboutissent aux mêmes résultats, mais comme elles poursuivent des objectifs différents, on ne saurait imposer aux secondes de s'aligner sur les premières. Même si Piaget avait énoncé au siècle dernier sa théorie de la genèse du nombre, et même si cette théorie avait été d'une évidence et d'une vérité indiscutables, elle n'aurait pas constitué pour Frege et Russel une raison valable de renoncer à leur entreprise logiciste. La même remarque vaut pour les axiomatisations non logicistes des mathématiques, que ce soit celle de Peano, celle de Hilbert ou d'autres.

#### D. *La vitesse*

L'enfant construit la notion de vitesse antérieurement à celle d'espace et de temps, à partir de l'expérience du dépassement. Ceci rejoint les conceptions de la physique relativiste, à l'encontre de celles de la mécanique newtonnienne, où la vitesse n'est qu'une relation entre l'espace parcouru et le temps et leur est donc notionnellement postérieure. Piaget rappelle que c'est à la suggestion d'Einstein qu'il avait entrepris des recherches sur la genèse de la notion de vitesse, et il souligne qu'en 1954, deux physiciens français, Abelé et Malvaux, ont réussi à refondre les notions fondamentales de la relativité en construisant d'abord la notion de vitesse à partir du dépassement<sup>12</sup>. Il est sans doute intéressant de constater cette concordance entre l'explication génétique et une théorie axiomatisée, mais les remarques faites plus haut concernant

11. Henri BERGSON; *Essai sur les données immédiates de la conscience*, 120<sup>e</sup> édition, Paris, P.U.F., 1967, pp. 56-78 ; L.E.J. BROUWER, *Intuitionism and Formalism in Philosophy of Mathematics Selected Readings*, by Paul BENACERRAF and Hilary PUTNAM, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1964, p. 69.

12. J. ABELÉ et P. MALVAUX, *Vitesse et univers relativiste*, Paris, Éditions Sedes, 1954 ; Jean PIAGET, *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier, 1964, pp. 97-100 et 59-61 ; *Psychologie et épistémologie*, Paris, Gonthier, 1970, pp. 22-24 et 102-105 ; pour plus de détails, voir aussi les œuvres suivantes de PIAGET : *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1946 ; *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1950.

les rapports entre l'explication génétique et l'axiomatisation restent valables. La concordance en question ne confère pas à la théorie de la relativité un statut définitif. Elle ne doit pas empêcher qu'une axiomatisation ne cède éventuellement sa place à une autre qui s'avérerait meilleure en termes de simplicité, d'économie conceptuelle, de capacité explicative et prédictive.

### E. *L'objet permanent*

La permanence de l'objet a été considérée jusqu'au début du siècle comme une notion première et évidente. Ceci a été remis en question par la microphysique : un objet n'existe en tant qu'objet, (plutôt qu'en tant qu'onde), que dans la mesure où il est localisable. La psychologie génétique nous apprend que l'enfant de moins d'une année vit dans un univers de tableaux purement phénoménaux et dénués de permanence puisque son comportement ne présente aucune recherche des objets disparus. Vers l'âge d'un an, l'enfant commence à effectuer cette recherche, mais dans les débuts, il le fait toujours à l'endroit où l'objet a disparu pour la première fois (dans le cas où l'objet est réapparu pour disparaître une seconde fois en un autre endroit) : il est clair que la permanence de l'objet est ici liée à sa localisation.

La permanence de l'objet est chez l'enfant la première forme de l'identité qualitative, elle-même saisie antérieurement à l'identité quantitative, ou conservation des quantités. La psychologie génétique montre que la seconde notion ne dérive pas nécessairement de la première puisqu'elle est acquise par l'intériorisation d'actions réversibles de transvasement de liquides ou de déplacements d'objets. La conservation ne dérive donc pas directement de l'identité comme le croyait Meyerson, mais elle suppose une composition opératoire des transformations qui insèrent l'identité dans le cadre plus large de la réversibilité<sup>13</sup>. Notons-le encore une fois, un tel résultat ne peut être utilisé comme motif valable pour imposer à la science certaines conclusions ou certains procédés, cela pour les raisons énoncées plus haut.

13. Jean PIAGET, *Psychologie et épistémologie*, pp. 24-28. Voir aussi les oeuvres suivantes de PIAGET : *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, chap. I ; *Le développement des quantités chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé (avec Bärbel INHELDER).

### F. *L'espace*

Notons enfin que la genèse de l'espace chez l'enfant, aussi bien celle de l'espace perceptif et sensori-moteur, constitué dès les premiers mois de l'existence, que celle de l'espace notionnel et opératoire, commence par un espace topologique où prédominent les relations de voisinage, de continuité, de fermeture et de situation par rapport à une frontière. Viennent ensuite les espaces euclidien et projectif, et finalement l'espace métrique. Ici l'ontogenèse est tout à l'inverse de la genèse historique de la géométrie, qui commence par l'espace métrique<sup>14</sup>. Ceci montre bien que l'idée d'un parallélisme universel et absolu entre l'ontogenèse des notions chez l'enfant et la genèse historique des notions scientifiques n'a aucun fondement, même si un tel parallélisme semble exister (à condition de ne pas trop entrer dans les détails) dans le cas de la causalité analysé plus haut.

### V. QUELQUES AFFIRMATIONS DE PIAGET SUR LES RAPPORTS ENTRE PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIE SCIENTIFIQUE

Que faut-il alors penser de certaines affirmations percutantes de Piaget sur la portée de la psychologie génétique ? Citons d'abord deux de ces affirmations :

Cette étude (c'est-à-dire l'étude de la pensée du jeune enfant) montre ensuite comment se construisent les structures cognitives. À cet égard la psychologie de l'enfant peut servir de méthode explicative générale en psychologie, car la formation progressive d'une structure constitue à certains égards son explication<sup>15</sup>.

L'étude du mode de construction de certaines structures permet enfin de donner une réponse à certaines questions que se pose la philosophie des sciences : à cet égard la psychologie de l'enfant peut se prolonger en « épistémologie génétique ».<sup>16</sup>

Dans les pages qui suivent, Piaget tente de justifier la première affirmation en disant que la genèse d'une notion, en tant que portant sur la succession des stades, « rejoint la causalité même des

14. Jean PIAGET, *Psychologie et épistémologie*, pp. 21-22. Pour plus de détails, voir les oeuvres suivantes de PIAGET : *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, P.U.F. (avec Bärbel INHELDER) ; *La géométrie spontanée chez l'enfant*, Paris, P.U.F. (avec Bärbel INHELDER et Alina SZEMINSKA).

15. Jean PIAGET, *Six études de psychologie*, p. 89.

16. *Ibidem*.

mécanismes formateurs »<sup>17</sup>. Il illustre ensuite sa thèse en invoquant la théorie de la formation du nombre que nous avons exposée plus haut. Mais le problème est qu'une explication génétique, toute valable qu'elle soit, ne peut prétendre être la seule explication possible, ou la seule explication acceptable. Nous ne voyons rien à retrancher de ce que nous avons dit dans les pages précédentes concernant les rapports entre l'explication génétique et l'axiomatisation.

La seconde affirmation est illustrée par l'exemple exposé plus haut des rapports entre, d'une part, la genèse des notions de vitesse et de temps chez l'enfant, et, d'autre part, la physique relativiste. Et Piaget renforce sa thèse initiale en affirmant que la psychologie de l'enfant se prolonge « de façon naturelle »<sup>18</sup> en épistémologie génétique. Il ajoute encore que la pensée du jeune enfant comporte des « résultats positifs qui nous renseignent sur le mode de construction des structures rationnelles et permettent même parfois d'éclaircir certains aspects obscurs de la pensée scientifique »<sup>19</sup>. Il faut admettre que la connaissance de la genèse constructive des structures logiques et de notions fondamentales comme espace, temps, vitesse, etc., nous aide à mieux voir la relativité de diverses axiomatisations possibles. Mais cette connaissance ne constitue pas un critère absolu qui permette de décider laquelle de ces axiomatisations il faut adopter de préférence. Encore une fois, l'axiomatisation obéit à des impératifs d'économie conceptuelle, de clarté et de simplicité qui ne lui prescrivent pas nécessairement de s'aligner à tout prix sur la genèse des notions, bien que cet alignement ne constitue nullement un mal en soi.

## VI. LA PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE ET LES THÉORIES PHILOSOPHIQUES DE LA CONNAISSANCE

Les prétentions de Piaget à clarifier certains débats philosophiques concernant la connaissance semblent mieux fondées que ses prétentions à trancher certains débats internes aux mathématiques et aux sciences expérimentales. L'abstraction réfléchissante, la reconstruction périodique de la structure du savoir acquis, le caractère progressif, intégratif et universel des stades de

17. *Ibidem*, p. 94.

18. *Ibidem*, p. 97.

19. *Ibidem*, p. 100.

la connaissance enfantine et, enfin, le rôle de l'action dans l'acquisition de la connaissance sont irréconciliables avec certains aspects des théories traditionnelles de la connaissance. Il n'est plus possible, après avoir pris connaissance des études piagésiennes en psychologie génétique, de concevoir l'*a priori* à la manière de Kant, c'est-à-dire universel, nécessaire et absolu : Piaget nous invite à le relativiser, à le concevoir comme *construit* et *provisoire*, comme cadre adéquat où l'on insère les données de l'expérience. On ne peut davantage adhérer aux conceptions empiristes et positivistes classiques, ni accepter une certaine conception populaire de la connaissance comme une pure accumulation de nouvelles données qui s'ajoutent au déjà connu. Pour Piaget, la connaissance implique une action du sujet épistémique sur l'objet et les réactions de ce dernier aux dites actions, une rencontre entre les deux qui a pour effet que le contenu de connaissance qui en résulte porte la marque, en une totalité indissociable, de ses deux sources indispensables.

Piaget n'est certes pas le premier à suggérer de telles critiques. Bachelard et Thomas Kuhn, entre autres, le font de façon percutante. Mais Piaget apporte des arguments nouveaux, issus de la psychologie génétique. Malgré la différence des processus de connaissance analysés respectivement par Kuhn et Piaget, des rapprochements intéressants peuvent être faits sur ce que révèlent leurs analyses concernant le rôle de l'action dans le processus de connaissance, le caractère intégratif des diverses étapes successives de l'évolution de la connaissance et l'incompatibilité de leurs conclusions avec les conceptions idéalistes, empiristes ou positivistes classiques.

## VII. L'ÉPISTÉMOLOGIE GÉNÉTIQUE EST-ELLE UNE SCIENCE ?

Piaget a-t-il réussi à construire une épistémologie scientifique, distincte de la philosophie et affranchie de cette dernière ? Cette question peut être posée d'abord à propos de la psychologie génétique elle-même. On doit répondre oui dans la mesure où Piaget a développé une bonne méthode pour l'investigation détaillée de l'évolution intellectuelle de l'enfant, et a construit une théorie générale de l'acquisition de la connaissance qui rend compte des découvertes permises par sa méthode. Certains éléments de cette théorie générale, comme par exemple la reconstruction périodique de la structure totale du savoir acquis, la dé-

pendance du savoir par rapport à un complexe d'actions et de transformations résultant de ces actions, et la succession uniforme des stades, sont clairement falsifiables : leurs conséquences, tout au moins, peuvent être confrontées avec des données expérimentales précises.

Mais il n'est pas certain que tous les items de la théorie piagétienne pourraient être contredits par des contre-exemples spatio-temporellement localisés. C'est le cas, notamment, pour sa conception de l'activité intellectuelle comme un cas particulier de la fonction générale d'adaptation ; pour sa définition de l'intelligence comme une tendance ou un effort pour créer un état d'équilibre entre les actions du sujet et celles des objets extérieurs<sup>20</sup>. N'assistons-nous pas ici à un retour subreptice à une certaine notion de « faculté » ? Piaget a maintes fois critiqué cette notion et dit qu'il fallait concevoir l'intelligence comme une fonction. Il n'en reste pas moins que ce vocabulaire de « tendance à » et « d'effort pour » nous suggère une notion de faculté (*puissance de, capacité à*) plus proche de celle d'Aristote que de celle de Kant. Car la faculté intellectuelle a, selon Kant, une structure a priori (les catégories) bien déterminée, ce qui n'est pas le cas pour Aristote.

Notre conviction en ce sens est renforcée par le fait que Piaget extrapole ces notions d'équilibre et d'équilibration hors de la psychologie de l'enfant pour en faire les éléments essentiels d'une définition générale de l'activité intellectuelle. Mais autre est la situation de l'enfant dont l'activité cognitive est mobilisée surtout par un besoin d'adaptation au monde extérieur et autre est la situation du scientifique poursuivant des recherches qui n'ont pas, du moins pour le chercheur lui-même, de but utilitaire immédiat. L'enfant n'a pas le choix quant aux aspects du monde extérieur qui doivent attirer son attention : espace, temps, permanence des objets, causalité, vitesse, etc. Cela lui est imposé à la fois par sa structure sensori-motrice (qui a un caractère standard chez la très grande majorité des sujets) et par ses besoins d'adaptation.

Le scientifique a beaucoup plus de liberté quant au choix des questions sur lesquelles il portera sa curiosité intellectuelle. Les structures logiques sont chez lui plus développées que chez l'enfant ; il a du monde une expérience beaucoup plus diversifiée, et il

20. Jean PIAGET, *Six études de psychologie*, pp. 114-131 et 172-174.

peut s'appuyer sur une gamme fort variée de connaissances déjà acquises par ses prédécesseurs. Il peut donc effectuer un choix de questions auxquelles il s'intéresse gratuitement, c'est-à-dire sans y être obligé par des impératifs de conservation, de survie ou de mieux-être qui lui viendraient de sa situation physico-biologique. Évidemment, ce choix peut être limité pratiquement par des constances ou des décisions d'ordre idéologique ou politique, par exemple le contrôle des orientations de la recherche par les organismes distributeurs de crédits. Mais il n'en reste pas moins que le scientifique est susceptible de chercher la réponse à une question sans que cela soit lié, pour lui ou pour la société dont il est membre, à la solution de problèmes pratiques perçus comme tels au moment où la recherche est en cours.

On peut donc se demander : quel équilibre Einstein visait-il quand il a cherché une solution à la contradiction qu'il apercevait entre le principe galiléen de relativité et la constance de la vitesse de la lumière ? Sans doute peut-on répondre qu'il cherchait un *équilibre* intellectuel intérieur, ne pouvant plus continuer de vivre, comme physicien, avec cette contradiction ; qu'en remplaçant la conception newtonienne de l'espace par une autre, il s'est *accommodé* à de nouvelles données expérimentales, soit la constance de la vitesse de la lumière et les résultats des expériences de Michelson et Morley ; et que par sa nouvelle conception de l'espace, il s'est mieux *assimilé* le monde extérieur, ce qui a créé un nouvel *équilibre* entre l'ensemble des connaissances théoriques et les faits expérimentaux, d'abord dans la pensée d'Einstein et dans celle de plusieurs autres physiciens. Cet équilibre a été par la suite suivi d'un autre, soit l'équilibre entre les nouvelles conceptions théoriques et certains résultats pratiques, certaines transformations obtenues grâce à leur application : il s'agit d'une nouvelle forme d'équilibre entre l'homme et son milieu.

En ce deuxième sens, l'usage de la notion d'équilibre est acceptable. Mais de l'enfant à Einstein, il se produit un glissement du sens des mots équilibration, équilibre, accommodation et adaptation. Appliqués aux travaux d'Einstein, ils ne vous disent pas davantage que certaines formules du vieil Aristote, formules répétées et commentées par ses commentateurs médiévaux : une question surgit toujours d'un état d'étonnement et de malaise intellectuel face à l'existence de plusieurs hypothèses explicatives irréconciliables à

propos d'un même phénomène. Suit une recherche qui aboutit parfois à une solution qui élimine toutes les hypothèses sauf une, et qui provoque chez le chercheur un état au moins temporaire de certitude, c'est-à-dire de satisfaction et de plénitude, ce qui met fin à la recherche. Tout effort de définition générale de l'intelligence ou de l'activité intellectuelle sans aucune référence au contexte particulier dans lequel elle s'exerce ne peut aboutir qu'à de vagues généralités. L'activité intellectuelle est trop variée pour qu'on puisse la couler dans une définition qui soit à la fois générale, unique et précise.

Les idées de Piaget sur l'intelligence sont donc philosophiques. Elles ne peuvent faire l'objet d'une falsification au sens précis du terme, c'est-à-dire être contredites par un contre-exemple précisément localisé sur le plan spatio-temporel. Elles constituent une hypothèse ou idée directrice, un cadre général de recherche, un programme d'investigation. Même si elles ne sont pas susceptibles d'une falsification expérimentale au sens strict du mot, il reste possible d'apprécier à long terme la fécondité de ses cristallisations ou incarnations dans des méthodes pédagogiques, dans la pratique scientifique, ou dans tout autre aspect de la culture. Ces appréciations pourront amener des transformations de ces idées philosophiques, ou leur abandon. Les idées philosophiques ou métaphysiques ne sont jamais réfutées. On les abandonne quand elles cessent d'être fécondes pour interpréter les situations vécues et les faire progresser.

Revenons maintenant à notre question sur le caractère scientifique de l'épistémologie et posons-la de nouveau, cette fois-ci à propos de l'épistémologie des sciences. L'oeuvre de Piaget en ce domaine étant beaucoup plus modeste que celle de chercheurs comme Kuhn, Koyré ou Canguilhem, c'est plutôt à propos des travaux de ces derniers qu'il faut poser la question. Il semble bien que, confiée aux soins de ces spécialistes, l'épistémologie scientifique soit en train de devenir une science, puisqu'elle met en oeuvre des méthodes d'analyse de plus en plus adéquates et raffinées pour étudier et comparer des moments différents de la pensée scientifique. Mais cette épistémologie est-elle exempte de postulats et d'interprétations philosophiques ? Les auteurs concernés admettent eux-mêmes que le pôle théorique de la science recèle toujours de tels postulats : Kuhn voit en eux une partie essentielle du cadre

théorique (disciplinary matrix) de la science<sup>21</sup>. L'épistémologie en tant que science ne devrait pas faire exception. C'est le sort commun des sciences particulières d'être enveloppées dans un réseau de principes philosophiques qui ne sont ni consciemment assumés par le scientifique, ni clairement exprimés, ni précisément définis. C'est le rôle du philosophe de formuler ces principes clairement, d'en examiner la portée et les limites, d'en critiquer les contradictions si nécessaire et d'attirer l'attention sur leur caractère problématique et relatif. Le philosophe peut, à l'occasion, rappeler au scientifique qu'un attachement exagéré à ces principes peut inhiber le renouvellement de la pensée scientifique, témoin ces physiciens du début du siècle qui, trop attachés à une problématique kantienne, ont refusé la physique relativiste.

Le philosophe ne doit pas s'affliger de voir un domaine comme l'épistémologie se détacher de la philosophie pour devenir une science autonome. Il doit plutôt en être content, car une information plus riche sur les processus de la connaissance lui sera dorénavant fournie. Rien n'empêche d'ailleurs qu'on soit en même temps épistémologue et philosophe. La science et la philosophie y gagnent toujours à cohabiter dans le même cerveau.

Département de Philosophie,  
Université de Sherbrooke.

21. Thomas S. KHUN ; *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 2nd Edition, Enlarged, pp. 182-187.

# Le phénomène cognitif comme éco-système chez Piaget

Robert Plante

Philosophie et psychologie

Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203074ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/203074ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)

1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Plante, R. (1977). Le phénomène cognitif comme éco-système chez Piaget. *Philosophiques*, 4 (2), 245–249. <https://doi.org/10.7202/203074ar>

## LE PHÉNOMÈNE COGNITIF COMME ÉCO-SYSTÈME CHEZ PIAGET

par Robert Plante

Piaget est sans doute l'un des penseurs contemporains les plus « décevants » qui soient. Je vois deux clés qui puissent le rendre plus facilement pénétrable ; la première nous est fournie par Piaget lui-même, et il s'agirait alors de passer par la philosophie, ou d'en venir, pour accéder au niveau de son projet et à son sens. Dans ce court exposé, je vais risquer de vous proposer la deuxième, sous la forme d'une définition de l'épistémologie génétique, qui rend, à mon avis, plus claires les affirmations centrales qui ont valu à Piaget tant de résistances aussi bien du côté des philosophes que de celui des biologistes ou des mathématiciens.

Il s'agit de bien indiquer que son point de départ n'est réductible à aucune approche traditionnelle du problème de la connaissance, même si, pour le bien situer, il faille faire appel à toutes. L'épistémologie génétique m'apparaît ainsi comme *une méthode d'interprétation des relations dynamiques à l'intérieur de l'écosystème cognitif*. Piaget introduit de cette façon en épistémologie, et de façon abrupte, ce que la biologie a mis cent ans à préciser. Lorsque Haeckel, en 1866, a proposé le terme « écologie » pour désigner la science du « milieu », il semblait bien n'ajouter qu'une branche à une science déjà dans son essor de spécialisation. Ce n'est que tardivement, et au moment où la conversion culturelle le permit, qu'on s'est rendu compte que le couple organisme-milieu se comportait comme un système ou un organisme en soi, redevable d'un traitement comme tel. L'écologiste, en ce sens, est moins intéressé aux définitions du vivant et du milieu qu'à la réalité complexe des interactions qui maintiennent le système global dans son état d'équilibre ou de déséquilibre.

Le constructivisme piagétien ne fait que transposer (ou généraliser) sur le plan cognitif cette interprétation de la nature. À la

dichotomie traditionnelle sujet-objet, où chaque terme doit recevoir une explication qui rende compte de la relation cognitive, il substitue l'unité d'un continuum dont l'extension doit couvrir le monde total des objets dans un sens (extension spatiale) et la totalité du sujet dans l'autre (extension temporelle). D'où la nécessité, d'une part, d'enraciner la logique dans les manipulations sensorimotrices, et, d'autre part, de trouver les invariants structuraux et fonctionnels qui circulent de l'organique au logique.

Je ne veux citer que deux textes pour illustrer cette totalisation. Premièrement :

« L'expérience logico-mathématique (...) consiste à *agir* sur les objets mais avec abstraction des connaissances à partir de l'*action* et non plus des objets eux-mêmes. (...) l'expérience porte sur la *liaison* entre les caractères introduits par l'action dans l'objet »<sup>1</sup>.

Deuxièmement, à l'intelligence-faculté il substitue l'intelligence-processus (il vaudrait mieux toujours dire : *intelliger* est un processus, comme Bertalanffy qui préférerait substituer à « grenouille », « ce qui est grenouillant ») :

« Sous ce mot (intelligence) un peu vague et assez dangereux, il faut entendre précisément le *fonctionnement des systèmes opératoires issus de l'action* »<sup>2</sup>.

Car c'est toujours à l'intérieur des actions (interactions) que sont joints en un tout l'organisme et le milieu. Les mots clés sont donc *solidairement* : opératoire, interactionniste, génétique, qui, sans jamais rien exclure des objets, permettent de relier le système cognitif à tout système (thèse du volume *Biologie et connaissance*) et de le traiter comme un éco-système.

Une telle façon de voir oblige à plus de reconversion qu'on ne le pense généralement et, surtout, permet une lecture plus correcte des thèses piagétienne fondamentales. Je me bornerai également ici à ne présenter brièvement que deux exemples. Voyons d'abord le cas de ce que Piaget appelle « le mythe de l'origine sensorielle des connaissances »<sup>3</sup>. Ce qu'il entend par théorie de l'origine sensorielle, qu'il fait remonter à Aristote, dans un sens qui n'est d'ailleurs pas aristotélicien, c'est le fait d'affirmer que les contenus de

1. PIAGET, Jean, *Psychologie et épistémologie*, Gallimard, Paris, 1970, p. 89.

2. *Ibid.*, p. 100.

3. PIAGET, J., *Psychologie et épistémologie*, pp. 80-109.

connaissances sont livrés « en tant que percepts » d'où nous tirons les concepts. Si telle est la vérité, nous aurons isolé là un élément du problème en essayant de le traiter en soi comme antérieur au système sujet-objet, et le savoir en serait, à toute fin pratique, ramené à une donnée dans les choses, et toute sa genèse ne serait que *reconstruction*. Nous reconnaissons bien là le reproche constant qu'Aristote fait à Platon, ce qui explique que les critiques de Piaget contre les « réalismes » frappent surtout le platonisme. À cette vue, Piaget oppose l'approche systémique :

« Nos connaissances ne proviennent ni de la sensation ni de la perception seules (nous pouvons lire : du milieu seul), mais de l'action entière dont la perception ne constitue que la fonction de signalisation. Le propre de l'intelligence n'est pas, en effet, de contempler mais de « transformer », et son mécanisme est essentiellement opératoire »<sup>4</sup>.

Le passage, probablement inconscient ici, de la sensation à l'intelligence indique bien la perspective : au niveau d'un éco-système, la relation sujet-objet ne permet pas d'isoler des termes ou d'aligner des étapes, mais seulement d'emboîter des cercles qui ont des propriétés identiques : et ce qui s'emboîte, ce sont des types d'actions et de transformations : « on ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant ».

Voici le deuxième exemple : si la notion d'éco-système permet bien de comprendre l'opposition piagétienne à la philosophie grecque ou de type réaliste parce qu'elle postulerait une structuration antécognitive, ou un savoir donné dans et avec le réel, cette même notion justifie davantage le rejet presque acharné de toute « l'illusion » philosophique postcartésienne. Après le *Cogito*, encore une fois, et plus radicalement, nous irions chercher hors de l'éco-système l'essentiel de ce qui fait la science. Sujet transcendantal, apriorisme, introspection, conventionnalisme, mutationnisme sont autant de mots qui désignent la source endogène noninteractive d'une construction dont on pourrait décrire la structure avant qu'elle ne se fasse, donnée avant que d'apparaître. Se référant d'ailleurs aux seules leçons philosophiques qu'il semble avoir reçues, Piaget refuse de croire aussi bien à l'existence d'un fait non relié à une expérience sur le monde qu'à une quelconque faculté qui opérerait en dehors du cadre de l'expérience. La genèse

4. *Ibid.*, pp. 84-85.

qu'il décrit alors de la nécessité logique — ou des lois de la pensée — à partir des états inférieurs d'équilibration sensori-motrices aboutit fort bien à démystifier cette apparente autonomie de la pensée face à un monde qu'elle rencontrerait et qui aurait, lui aussi, ses lois propres. Il n'y a que les lois du monde *construites* en même temps qu'apparaissent celles de la pensée, et elles ne peuvent que coïncider. Et si elles sont nécessaires et universelles, c'est que l'éco-système cognitif a, par définition, les dimensions de l'univers et *se ferme*.

L'embarras cartésien, issu de la science nouvelle et qui le conduit à séparer totalement le sujet de l'objet, trouve ainsi sa solution, non dans une analyse plus poussée des conditions subjectives de la connaissance, mais dans l'abolition — méthodologiquement absolue — de leur indépendance, sans en confondre jamais cependant les notions ni réduire la pensée à la matière.

Si nous résumons les deux cas étudiés, celui de l'origine sensorielle des connaissances et celui de tous les apriorismes, nous voyons que dans le schéma sujet-objet, organisme-milieu, il y a une zone d'interaction hors de laquelle Piaget se refuse à regarder. Les structures cognitives et les structures de l'objet sont saisies, dans leur devenir même, à l'intérieur d'une structure d'interaction. Nous sommes contraints de conclure en disant qu'aux questions traditionnelles « comment sommes-nous intelligents ? » et « comment le monde est-il intelligible ? » il a substitué celle-ci : « comment en arrivons-nous à avoir un comportement adapté intelligemment au monde ? » c'est-à-dire selon ce critère d'équilibre qu'est la réversibilité<sup>5</sup>.

Il serait inconvenant ici de contester la validité de cette approche dont les preuves d'efficacité se sont révélées irréfutables, surtout au niveau des analyses psychologiques qui l'ont engendrée. Je formule cependant deux remarques : 1) Piaget a dressé un tableau des épistémologies avec les théories psychologiques et biologiques correspondantes. Mais il me semble que le choix même des caractéristiques<sup>6</sup> à faire entrer deux à deux dans les six cases doit aboutir nécessairement au classement proposé, et où Piaget et son constructivisme figurent au terme comme un achèvement :

5. PIAGET, J., *La psychologie de l'intelligence*, Colin, Paris, 1967, p. 17.

6. Prépondérance de l'objet, du sujet, interaction ; génétique, non génétique.

chaque fois qu'il place une épistémologie traditionnelle ici plutôt que là, il ne peut la retenir toute, mais simplement d'elle cet aspect qui révèle une plus ou moins grande préoccupation systématique, ou son absence totale. Je suis enclin à croire que la distance que Piaget peut prétendre établir ainsi entre lui et les « autres » comporte aussi son illusion. Le développement même du savoir devrait nous conduire à chercher la première structure piagétienne fondamentale chez les présocratiques, et il ne peut que l'élargir pour englober des faits nouveaux. À vrai dire, seul Descartes apparaît comme une antithèse : aussi ne figure-t-il pas au tableau !

2) Par nature, l'approche piagétienne privilégie les perceptions globales en éliminant les questions de frontières :

« Il reste cependant possible de définir l'intelligence par la direction dans laquelle est orientée son développement, sans insister sur les questions de frontières . . . »<sup>7</sup>

Toute la fécondité de l'approche systémique est à ce prix, mais elle élimine du coup la possibilité même d'une prise de position ontologique que nous savons avoir toujours sous-tendu toute épistémologie philosophique. Je me demande : si, en dehors de l'être de l'interaction expérimentable, il y a de l'être, peut-être que la fermeture du système n'est qu'illusion, et qu'un perpétuel déséquilibre viendra féconder la raison humaine en l'obligeant à toujours *re-commencer* ?

Du moins, il ne m'apparaît pas, jusqu'ici, que le paradoxe de la connaissance, si bien dit par Heidegger, soit levé : « elle est apportée dans sa propre lumière », ou « elle n'est pas à la maison dans sa propre maison ». Il reste que c'est toujours du sujet dont on dit qu'il connaît le monde et non l'inverse, et, comme tel, il en est toujours séparé, même si j'emboîte bien les étapes de sa rencontre avec le monde.

Faculté de Philosophie,  
Université Laval.

---

7. *Ibid.*, p. 16.

# Les contestations contemporaines de la psychiatrie : de l'antipsychiatrie à la néo-psychiatrie

Carlo Sterlin

Philosophie et psychologie  
Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203075ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/203075ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)  
Société de philosophie du Québec

ISSN  
0316-2923 (imprimé)  
1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

## Citer cet article

Sterlin, C. (1977). Les contestations contemporaines de la psychiatrie : de l'antipsychiatrie à la néo-psychiatrie. *Philosophiques*, 4 (2), 251–260.  
<https://doi.org/10.7202/203075ar>

## LES CONTESTATIONS CONTEMPORAINES DE LA PSYCHIATRIE : DE L'ANTIPSYCHIATRIE À LA NÉO- PSYCHIATRIE

par CARLO STERLIN

Je voudrais d'entrée de jeu me définir dans ce débat comme un psychiatre clinicien confronté dans sa pratique quotidienne avec la souffrance solide de l'angoisse, de la dépression ou du morcellement schizophrénique. Et si je veux bien — question de me détendre en compagnie de philosophes — quitter un moment ma rude pratique pour me prêter à ce jeu d'acrobatie intellectuelle auquel excellent les vedettes de la contestation antipsychiatrique, je ne veux cependant pas oublier que cette souffrance de nos clients n'est pas un jeu et que le présent débat ne sera autre chose qu'un feu d'artifice que s'il contribue à la soulager.

Les débats publics sur la psychiatrie tournent souvent en spectacle de cirque ou dégènèrent en Tour de Babel. Pour limiter les risques de confusion, vous me permettrez de clarifier brièvement certaines notions.

La psychiatrie n'est pas la science de la folie (terme romantique dont j'ignore la signification), mais celle de la maladie mentale, en tant qu'altération biologique à manifestation psychique. Et l'on comprendra qu'« altération biologique » n'est pas ici synonyme de lésion organique, mais englobe l'ensemble des altérations du régime énergétique de l'organisme.

Si cette science a toujours eu du mal à se structurer avec rigueur et à trouver sa place à l'intérieur du champ de la médecine, par contre — comme toute autre science — elle n'a jamais progressé que par la contestation à laquelle elle a été soumise. Je vous surprendrai peut-être en vous rappelant que l'on retrouve dans les affrontements qui, trois siècles avant Jésus-Christ, opposaient l'école de Cos (vitaliste) à l'école de Cnides (mécaniste) l'essentiel des arguments qui se seront formulés au cours de ce colloque.

Force est cependant de reconnaître que depuis deux décennies, la crise de la pensée occidentale est exceptionnellement profonde et a donné lieu à des formes variées de contestation dont les plus radicales se sont constituées en « anti ». Depuis 1968, la mode est indiscutablement aux « anti » et rien n'y échappe : antilittérature, antijustice, antipsychiatrie, sans oublier l'antioedipe . . . et l'anti-mode.

#### LES FORMES DE CONTESTATION DE LA PSYCHIATRIE

Ce n'est pas le lieu ici de faire un inventaire exhaustif des innombrables manifestations de la contestation de la psychiatrie. J'estime cependant ne pas trop escamoter leur richesse et leur diversité en proposant — suivant leur degré de radicalisme et suivant le secteur de l'appareil psychiatrique préférentiellement visé — de les regrouper en trois tendances :

- 1° Les contestations de l'appareil de prise en charge psychiatrique
- 2° Les contestations de l'interprétation psychiatrique de la maladie mentale
- 3° Les contestations de la réalité même de la maladie mentale — ou antipsychiatries proprement dites

#### A — CONTESTATIONS DE L'APPAREIL DE PRISE EN CHARGE PSYCHIATRIQUE

Ici la critique porte essentiellement sur l'univers asilaire que l'analyse sociologique révèle comme micro-société marginale, close, concentrationnaire où règne la violence ouverte (internement, camisole, injection, lobotomie punitive, etc.) ou insidieuse (thérapie comportementale, psychothérapie, etc.).

Que l'analyse s'attache à identifier la pathologie de la communication dans ces sous-cultures (Stanton et Schwartz), à y démasquer les formes camouflées de l'exercice du pouvoir (Goffman, M. Jones, Basaglia) ou encore à disséquer l'appareillage juridique qui légalise leur fonctionnement (T. Szaz), il s'agit toujours de dénoncer l'institution dite thérapeutique en tant qu'agent d'aliénation et de violence.

S'il est vrai que bien des hôpitaux psychiatriques par le monde fonctionnent encore selon le modèle concentrationnaire, s'il

est vrai que toute institution qui relâche sa vigilance autocritique tombe vite dans l'autoritarisme et la répression, le Québec peut cependant légitimement se vanter d'avoir, surtout depuis quinze ans, considérablement humanisé ses institutions et je pense que c'est en vain qu'on y chercherait des « cuckoo's nest ». Ayant personnellement pratiqué dans presque toutes les institutions psychiatriques du Québec, je voudrais ramener sur terre les Don Quichotte en mal de libération qui se sont intoxiqués de littérature importée de France et d'Italie, en leur rappelant quelques données facilement vérifiables :

- 1° La proportion des patients en cure fermée (c'est-à-dire retenus temporairement contre leur gré) dans les institutions psychiatriques du Québec n'est que d'environ 5%.
- 2° La loi québécoise de protection du malade mental (loi 46) est l'une des plus modernes au monde et son application dans les faits est d'une équité exceptionnelle.
- 3° Quand il nous arrive, à nous psychiatres, de verrouiller les portes de nos asiles, c'est beaucoup plus souvent pour empêcher les gens d'entrer que pour les empêcher d'en sortir. Nous dépensons quotidiennement des énergies considérables à dissuader les gens de s'installer dans nos institutions. Et je compte sur les éminents sociologues de cette table ronde pour m'aider à identifier ce qui ne tourne pas rond dans cette société où de plus en plus de gens viennent frapper à la porte de nos asiles infects pour nous supplier de leur donner asile et nous dénoncent violemment à leur député quand nous affichons : « complet — no vacancy ».
- 4° En fait, ce que nos clients nous reprochent surtout, c'est de ne pas les enfermer assez. Et il n'est pas exceptionnel que nos patients nous poursuivent en cour pour ne leur avoir pas ôté leur « liberté » pendant leur épisode psychotique ou dépressif. Ce qui prouve, me semble-t-il, qu'eux au moins ne sont pas fous.
- 5° Je ne m'attarderai pas enfin à dénoncer certains clichés simplistes en vogue même chez des intellectuels sophistiqués. Parmi les absurdités les plus courantes, mentionnons :

— « Les médicaments psychotropes sont administrés pour contrôler les patients trop contestataires. »

- « Les électrochocs sont administrés pour faire oublier et empêcher de penser. »
- « La psychochirurgie est pratiquée pour détruire le cerveau. »
- « Les techniques du behaviorisme visent à conformer les sujets aux normes de la culture dominante. »

Si je ne cache pas mon irritation envers ces formes de contestation de la psychiatrie, ce n'est pas seulement parce qu'elles entraînent un gaspillage des énergies des cliniciens, mais surtout parce qu'elles finissent paradoxalement par priver nombre de patients du droit d'être traités adéquatement. J'accuse en effet les Don Quichotte et les profiteurs de la contestation psychiatrique de constituer en otages certains patients parmi les plus démunis et les plus gravement atteints. Ainsi je les tiens partiellement responsables du fait que des dizaines de patients (épileptiques temporaires, obsessionnels emmurés, pervers sexuels à manifestations ictales, etc.) mènent en prison ou en asile une existence misérable et sans espoir parce qu'ils n'ont pas accès aux bénéfices de la psychochirurgie sélective qu'on a réussi à faire passer pour une « manifestation du sadisme médical » (cf. F. Péraldi, *Le Jour*, 26 janvier 1977).

#### B — CONTESTATIONS DE L'INTERPRÉTATION PSYCHIATRIQUE DE LA MALADIE MENTALE

Ici il faut ranger l'ensemble des courants de pensée qui, notamment depuis Freud, se sont opposés à la psychiatrie mécaniste, laquelle, depuis sa victoire spectaculaire sur la paralysie générale (syphilis tertiaire), n'a pas abandonné le rêve d'appliquer à toute la psychopathologie un modèle médical anatomopathologique.

La cible ici, c'est donc ce modèle médical, en ce qu'il invoque des causes génétiques, infectueuses, immunologiques, traumatiques de la maladie mentale.

Contre ce modèle s'inscrit une certaine psychanalyse et tout un éventail de courants sociogénétiques englobant des positions aussi diverses que les approches macrosociologiques et anthropologiques (Durkheim, Kardiner, R. Benedict) et les contributions

microsociologiques de l'école de la communication de Palo Alto (Bateson, Wakeland, Haley, Wynne, etc.).

Si ces modèles psychosociogénétiques ont le mérite de mettre en garde contre les abus de positions mécanicistes scientifiquement incertaines et souvent politiquement réactionnaires, ils véhiculent souvent l'ignorance de certaines données de la science médicale et un grave malentendu sur la notion de « perturbation biologique » en psychiatrie.

Il faut se rappeler en effet qu'au début de ce siècle, le quart de la population des hôpitaux psychiatriques était constitué de cas de paralysie générale et que la pharmacologie moderne nous a totalement débarrassés de ce fléau qui constituait bien une altération biologique à manifestation psychique.

Dans la même perspective s'inscrivent les découvertes relatives aux facteurs biologiques en cause dans l'oligophrénie phénylpyruvique, le mongolisme, la maladie maniaque-dépressive, les manifestations psychiatriques liées à des déséquilibres endocrinologiques, le syndrome d'hyperactivité chez l'enfant, etc. Et je considère comme irresponsable et socialement nocif tout mouvement de contestation qui prive les clients affectés de ces maladies des acquisitions de la médecine moderne. Combien d'enfants québécois souffrant d'hyperactivité vraie ruinent aujourd'hui leur avenir scolaire et social parce que des thérapeutes illichiens, souvent bien intentionnés mais dangereusement ignorants, les prennent en charge pour éviter qu'ils ne « tombent » entre les mains des psychiatres !

Un mot très bref au sujet de la psychanalyse. En tant que questionnement épistémologique (notamment par la place qu'elle fait à l'inconscient et au désir dans le processus même d'élaboration de la pensée), elle pose des questions radicales à la psychiatrie comme d'ailleurs à toute entreprise de connaissance. Par contre — et je ne suis pas sûr qu'il ne s'agit là que d'un simple avatar historique — elle a en pratique véhiculé une conception de l'homme, tronqué à la fois dans sa dimension biologique et dans sa dimension sociale.

## C — LES ANTIPSYCHIATRIES PROPREMENT DITES

Les contestations les plus radicales de la psychiatrie viennent

de l'ensemble de ces courants qu'on a regroupés sous le terme d'antipsychiatrie et dont la caractéristique fondamentale est de nier la réalité même de la maladie mentale, laquelle revêt alors le statut d'un mythe (T. Szaz, M. Foucault).

Rappelons avec P. Meyer les quatre thèses fondamentales de l'antipsychiatrie :

- 1° La « maladie mentale » est un phénomène non médical.
- 2° La folie est d'abord un phénomène d'exclusion sociale qui ne se produit que dans certaines conditions d'organisation de la société.
- 3° Le message du fou doit être reçu comme un message révélateur, comme une critique de la pensée officielle et de la raison — peut-être comme le seul discours sain.
- 4° La psychiatrie exerce une fonction essentiellement répressive.

J'ai proposé de regrouper en deux catégories les divers courants de l'antipsychiatrie dont je ne retiendrai que ceux qui ont inspiré une certaine forme de pratique. Ainsi je négligerai l'oeuvre d'auteurs tel que F. Fanon pour retenir :

a) *Les antipsychiatries cliniques* (Laing, Cooper) :

Le phénomène dit morbide est considéré ici comme manifestation positive d'un processus de maturation en même temps que stratégie de communication (cf. *Family Life*). La crise dite psychotique est la protestation saine d'un organisme contre un environnement aliéné et aliénant. Il faut donc surtout se garder de la traiter mais tâcher plutôt de lui aménager des lieux d'accueil (Kingsley Hall) où elle pourra se développer en toute liberté.

Un pas de plus dans cette direction et nous débouchons sur la schizoculture (Deleuze, Guattari) impliquant que seuls les schizophrènes parviennent à mettre radicalement en échec l'embrigadement dans le système capitaliste qui résulte de l'oedipianisation et réussissent ainsi à faire sauter les limites étroites de la réalité pour déboucher sur les richesses inépuisables du réel.

b) *Les antipsychiatries politiques* :

Il s'agit ici des positions et expériences de l'équipe de

Basaglia à Gorizia, du collectif de Heidelberg et de certaines tendances du *Radical Psychiatry* des USA (Steiner, Kuhnes, etc.) telles qu'illustrées par la revue *Rough Times*. Elles s'inspirent invariablement de la théorie marxiste, appliquée toutefois avec plus ou moins de rigueur.

Pour ce courant, il n'y a ni maladie mentale ni malades mentaux : il n'y a que des opprimés, et cette oppression est un effet inévitable du fonctionnement du système capitaliste. Il ne s'agit pas de traiter les « malades mentaux », mais de les aider à prendre le pouvoir en éveillant leur conscience de classe et au besoin en les préparant à la lutte armée (Collectif socialiste de patients de Heidelberg).

Reconnaissons à l'antipsychiatrie le mérite d'avoir radicalisé la question épistémologique adressée à la psychiatrie.

La pratique antipsychiatrique de Laing est peut-être encore trop clinique pour mériter strictement le nom d'antipsychiatrie. Elle semble parfois combiner psychanalyse et analyse institutionnelle pour créer le climat le plus propice à l'évolution favorable des psychoses. Et il m'apparaît réconfortant de constater l'intérêt récent de Laing pour les courants américains issus de la pensée Reichienne.

Par contre, l'antipsychiatrie politique semble confondre grossièrement aliénation mentale et aliénation sociale et l'on attend encore une contribution intelligente de la pensée marxiste à la compréhension concrète de la maladie mentale, sinon à l'élaboration d'une approche originale des malades mentaux. Faut-il en effet rappeler cette évidence à savoir qu'on ne guérit pas l'angoisse de morcellement d'un schizophrène en l'exhortant à s'inscrire dans le parti ?

Où situer la psychiatrie chinoise dans ce vaste inventaire ? Je voudrais laisser la question ouverte jusqu'à ce que nous disposions d'une documentation plus officielle et plus complète sur la question. Toutefois signalons brièvement quelques impressions émanant des informations présentement disponibles (Bermann, Jervis) :

1° Il apparaît qu'en Chine populaire, le phénomène maladie mentale est interprété comme lié au décalage entre un pro-

cessus social collectiviste et un processus individuel individualiste. Dans une telle perspective, la thérapie devient une rééducation visant à dialectiser ces processus décalés.

- 2° La prise en charge du dysfonctionnement mental relève de la collectivité (beaucoup plus que de l'équipe spécialisée). La souffrance est objet de cogestion au même titre que la production agricole ou la planification familiale.
- 3° Enfin, dans la mesure où il s'agit d'une société qui, à cette phase de son évolution, choisit délibérément de décourager l'individualisation des individus, on peut supposer qu'elle favorise corollairement un processus de fusionnement de ses membres qui ne peut que réduire les risques de folie — cette dernière étant toujours liée à l'échec d'un processus d'individualisation.

#### DE L'ANTIPSYCHIATRIE À LA NÉO-PSYCHIATRIE

Je m'en voudrais de terminer sans mentionner que depuis quelques années je tente avec une équipe de recherche du Centre hospitalier Douglas de dépasser les impasses et les contradictions décrites plus haut en élaborant une théorie et une pratique nouvelle dont l'ambition première est d'être globale. Cette globalisation vise non à juxtaposer mais à articuler organiquement les dimensions biologiques, psychologiques et sociopolitiques de la maladie mentale.

À partir d'une conception théorique du corps considéré comme « média-structure », j'ai proposé un modèle de psychopathologie dialectique tenant compte des rapports entre le corps et le social, développant ainsi les premières intuitions du jeune Reich à la lumière des données scientifiques contemporaines.

Et nous expérimentons sur le terrain les postulats de cette psychopathologie dialectique sous forme d'une intervention que nous avons appelée « Happening thérapeutique ». De cette recherche naîtra peut-être une néo-psychiatrie qui elle aussi débouchera inmanquablement sur des impasses. Devant nos échecs cliniques, nous nous remettons alors humblement à l'école de la réalité. Car pour nous, cliniciens, les contestations les plus mobilisantes ne sont pas celles de penseurs aux mains propres en mal d'originalité. En psychiatrie, la contestation la plus radicale est

celle de l'estomac d'un ulcéreux psychosomatique qui continue de saigner ou le destin tragique d'un adolescent qui s'enlise dans la désagrégation schizophrénique en dépit de nos efforts pour le rejoindre.

Centre Hospitalier Douglas,  
Montréal.

### BIBLIOGRAPHIE

- BASAGLIA, F. *L'institution en négation*, Paris, Le Seuil, 1970.
- BERMANN, C., *La santé mentale en Chine*, Paris, Maspero, 1973.
- CANNON, W.B., *The wisdom of the body*, New York, Norton, 1939.
- EY, Henri, *Études psychiatriques*, t.I, Paris, Desclée de Brouwer, 1952.
- FOUCAULT, M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon, 1961.
- GABEL, J., *Sociologie de l'aliénation*, Paris, P.U.F., 1970.
- GUATTARI, F., *Psychanalyse et transversalité*, Paris, Maspero, 1972.
- HOCHMANN, J., *Pour une psychiatrie communautaire*, Paris, Éditions du Seuil, 1971.
- KELEMAN, S., *Bioenergetic concept of grounding*, Lodestar Press.
- LAING, R.D., *The divided self*, Londres, Tavistock publications, 1961.
- REICH, W., *L'analyse caractérielle*, Paris, Payot, 1971.
- STERLIN, C., « Biologie et famille », *Interprétation*, vol. 5, no 4.
- STERLIN, C., « Pour une théorie de l'équipe en psychiatrie communautaire », in *La vie médicale au Canada français*, vol. 2, sept. 1973.

- STERLIN, C., « Bases théoriques de la psychiatrie communautaire », *Évolution psychiatrique*, no 1, 1976.
- VIGARELLO, G., « Le corps de la rêverie et la métaphore du souffle », (chez G. Bachelard), *Esprit*, no 9, sept. 1973.
- VON BERTALANFFY L., « The theory of open systems », in *Physis and Biology Science*, III : 23, 1950.
- ZAZZO, R. « Du corps à l'âme », *Nouvelle revue de psychanalyse*, no 3, 1971.
- ZILBOORG, G., *A history of medical psychology*, New York, Norton, 1941.

# La psychiatrie : une machine à faire croire

Roger Savoie

Philosophie et psychologie

Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203076ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/203076ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)

1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Savoie, R. (1977). La psychiatrie : une machine à faire croire. *Philosophiques*, 4 (2), 261–266. <https://doi.org/10.7202/203076ar>

## LA PSYCHIATRIE : UNE MACHINE À FAIRE CROIRE

par Roger Savoie

Le sujet de mon intervention pourrait se résumer ainsi : le savoir psychiatrique joue le même rôle qu'une croyance religieuse et exerce sur les corps le même type de pouvoir. D'où l'opportunité de ne plus laisser la théorie guider la pratique et la possibilité d'expérimenter une forme de non-pensée et d'incroyance radicale.

J'éprouve un certain malaise à m'adresser à des gens qui pourraient se qualifier de professionnels de la maladie mentale. Mais comme il me semble évident aujourd'hui que le savoir psychiatrique est le fondement d'un pouvoir énorme qui déborde désormais les cadres de l'institution, je me sens ainsi habilité autant que n'importe qui, à titre d'observateur, d'acteur et de récepteur d'une pratique sociale bien ancrée, à en parler. Tout exercice de pouvoir m'apparaît comme une réalité politique et idéologique. Politique veut dire ceci : un ensemble de forces conjuguées dans le but d'installer dans le corps et entre les corps une organisation cohérente et une discipline efficace. Idéologique veut dire que ce pouvoir est indissolublement uni à un savoir qui le fonde, mais aussi qu'il engendre et dont il est finalement le produit.

Je ne voudrais pas qu'on me prenne pourtant pour un défenseur de l'antipsychiatrie telle qu'elle s'est développée ces dernières années. Car l'antipsychiatrie, bien qu'elle se soit voulue une attaque fervente de la psychiatrie comme pouvoir politique, n'a pu s'exprimer qu'au sein de l'institution psychiatrique, en conservant le savoir essentiel de la science psychiatrique. Croyant innover, elle n'a été cependant capable d'exercer sa puissance destructrice qu'en s'accrochant par exemple à la doctrine phénoménologique, notamment à l'existentialisme sartrien pour qui toute conscience est projet d'être, dépassement de soi et se fonde sur l'expérience subjective du néant, c'est-à-dire sur le sentiment d'un manque fonda-

mental. L'antipsychiatrie reste encore attachée à un savoir théorique, à une pensée, et cet attachement prend dès lors tous les contours d'une croyance. Ce n'est là qu'un exemple.

Je ne vous dirai surtout pas qu'il appartient à la philosophie d'attaquer les fondements de la psychiatrie, car elle, autant et plus que tous les autres, serait la dernière à admettre que la pensée est croyante et à proposer une épreuve de non-pensée. Ce serait plutôt, si vous voulez me passer le mot, à une sorte d'exercice d'antiphilosophie que je pourrais me livrer devant vous.

En effet, c'est justement sur la citadelle de la pensée que pourrait porter dorénavant notre charge. Il semble paradoxal qu'il faille diriger notre attaque contre la pensée. La question que je pose est la suivante : se pourrait-il que nous ayons jusqu'ici, non pas mal pensé, car l'arsenal des concepts psychiatriques est réellement riche et impressionnant, mais que nous ayons trop pensé. Et si le savoir psychiatrique ne contribuait à la longue qu'à maintenir le malade dans une aire de savoir, dans l'idéologie de la prise de conscience, si nous nous en apercevions, nous pourrions nous mettre à faire autre chose, interrompre la pensée par exemple, ce qui pour moi serait l'équivalent d'interrompre la croyance en la pensée, nous pourrions peut-être essayer autre chose comme de recommencer à flairer, sentir, explorer sans la boussole de la théorie, douter de l'efficacité de notre savoir. Non pas tellement reprendre le doute cartésien à l'instar d'une pensée nouvelle qui s'inaugure et d'une conscience de soi qui s'éveille, mais douter que la pensée elle-même soit aussi forte qu'on le « pense » : son pouvoir est usurpé, elle ne semble pas pouvoir produire autre chose qu'un terrorisme, nous pourrions deviner dans ce savoir une reprise camouflée et plus insidieuse encore de l'immémoriale activité de la croyance.

Voilà pourquoi la psychiatrie m'apparaît comme une énorme machine à produire des énoncés de foi. Faire croire voudrait dire ici : prétendre savoir quelque chose sur le corps de désir, créer l'illusion que nous pouvons décrypter le sens de ce qui s'y passe, réussir à opérer une sorte d'envahissement du corps par la pensée, faire croire que c'est elle qui nous délivrera, produire cette docilité, cette discipline, cet équilibre par lesquels chaque corps reproduirait de lui-même, par sa propre volonté (vouloir c'est pouvoir), par sa prise de conscience personnelle, un pouvoir interne, c'est-à-dire, un savoir qui le subjuguerait, le hanterait, le fascinerait, le rendrait

actif et responsable et chargé de maturité. Faire croire à la longue que nous *savons* quelque chose sur le désir, que nous pouvons par conséquent le diriger. Faire croire par exemple que le corps s'éprouve fondamentalement comme manque, comme mécanique à besoins, comme lieu d'une insatisfaction essentielle, c'est-à-dire d'une maladie primitive, d'un drame ontologique ou historique. L'idéologie du manque deviendrait alors la pierre angulaire d'un pouvoir sur les corps, le pouvoir se définirait comme l'organisation systématique d'un régime de besoins, et sa satisfaction. Pour cela il suffit de créer l'illusion du vide intérieur, investir le corps par la pensée salutiste, au double sens du mot : prendre possession des corps et capitaliser sur eux. Si le corps est obsédé par son néant intérieur, s'il y croit, s'il adhère à ce savoir il serait alors tout disposé à se mettre au service d'une production sociale qui lui garantirait une plénitude venue de l'extérieur, il se soumettrait volontiers au pouvoir magique de celui qui veut sa guérison (et qui l'aura !), il deviendrait récupérable pour une plus belle participation au bien-être collectif.

Mais la théorie du manque n'est pas la seule qui pourrait être mise en doute. La psychiatrie a produit un nombre incalculable d'énoncés théoriques, base d'un nombre non moins admirable de pratiques thérapeutiques. Que dit-elle aux malades mentaux, à ces naufragés du sens ? Elle dit, entre autres, qu'elle veut les aider à se retrouver, à rescaper leur identité, alors que c'est peut-être l'identité qu'il faut perdre, rejeter la théorie du moi, retrouver l'anonymat, cet anonymat que le pouvoir ne peut pas tolérer puisqu'il n'aurait plus de prise sur les corps individualisés, ce qui rendrait à chaque corps la possibilité de ne pas adhérer au projet social, de se singulariser en se multipliant, de changer d'identité au gré des événements, de n'avoir pas à être constamment étiqueté, quadrillé, lui permettrait de prononcer la formule de Lucifer, honnie et bannie parmi toutes : mon nom est légion, ou la formule léonéenne, mon nom est personne. Je ne suis personne parce que je suis trop de choses, mon rien ne débouche pas sur un vide intérieur mais sur un trop-plein. Incapable de devenir moi-même, je ne serais pas acculé à la névrose ou à la psychose. Devenir soi-même ressemble plus à un slogan publicitaire (d'ailleurs la publicité, avec son flair étonnant pour soumettre, s'en est emparé très vite), ressemble plus à une ruse du pouvoir qu'à une véritable prise en charge du soi.

Que dit-elle encore la psychiatrie ? Elle prétend généralement que le malade doit retrouver un sens à la vie, une espérance pour l'avenir. Elle répète la croyance du patient, elle l'y enfonce. Elle ne lui dit pas : vous êtes peut-être malade de cette croyance, car la psychiatrie se veut respectueuse des croyances. Pourtant, il semble au moins probable que c'est de vouloir à tout prix prélever un sens à la vie que le malade a cru s'engouffrer dans l'insensé, que c'est d'avoir espéré qu'il est maintenant étouffé de désespoir. C'est que le thérapeute y croit, lui aussi, à ces vérités. Aux yeux d'un incroyant, le malade apparaît soudain comme un pion trié dans le tas, sélectionné au gré du hasard et des circonstances, selon des procédures illogiques mais nettement fonctionnelles, simple délégué de l'abstraction sociale, victime consentante et complice de la terreur théorique, cobaye du saint savoir, croyant parmi la foule des croyants, mais en quelque sorte plus croyant que les autres, choisi par l'institution sociale pour tracer les limites du désir. Des fous qui sont d'utilité publique et privée, producteurs de choses indispensables, producteurs de garde-fous, symboles vivants de ceux qui ont cru aux symboles et aux signes. Ils sont peut-être malades d'avoir trop cru au sens de la vie et trop espéré, malades d'avoir douté et de ne l'avoir pas supporté, malades du savoir, de ne pas savoir et de s'en croire diminués alors que les seuls modèles de conduite acceptables sont des modèles de la pensée correcte, de la pensée chercheuse, de celle qui cherche pour trouver. Avec eux, les fous, on est en sécurité, on sait que la pensée reste au pouvoir et que la non-pensée, le désir, le délire sont punis, séquestrés, démocratiquement, avec humanité, dans des conditions salubres. On sait jusqu'où ne pas aller, on est justifié de ses propres démissions, des étouffements secrets que notre propre conscience impose au désir. On n'ira pas boire à la coupe. Les malades sont devenus des modèles exemplaires. La sagesse croyante et savante définit dès lors les limites de sa propre folie et le thérapeute y trouve aussi son compte en y traçant les contours de sa propre sécurité. N'est-il pas vérifié quotidiennement que le thérapeute, même le moins directif, comme le sorcier antique, comme le prêtre d'il n'y a pas si longtemps, les attire infailliblement dans les régions lumineuses de la pensée ?

Mais ne faudrait-il pas les juger moins sévèrement ? Le dossier de l'affaire me semble en tout cas passablement accablant. La théorie et la théologie du manque, du moi et du sens ne sont pas

les seules croyances auxquelles la psychiatrie accorde son adhésion de foi, mais aussi un nombre impressionnant d'idées, de buts, de valeurs, de principes qui tous se relient entre eux pour constituer le réseau fictif du besoin, rivant le croyant à son insatisfaction, à ses frustrations, formant ainsi un fardeau de vérités et d'habitudes mentales que le penseur porte héroïquement comme autant de prétextes à se courber, à jouir de sa bassesse. Il n'est pas possible ici de les énumérer toutes. À titre d'exemples parmi tant d'autres, il croit encore, le penseur, au sujet libre et indépendant, à l'objet de la convoitise, à l'intentionnalité de la conscience, il croit à l'intériorité, et au subconscient, et au moi profond. Ou qu'il faut se donner un idéal dans la vie. Ou que toute chose doit avoir sa raison, que toute action doit avoir sa finalité, que tout phénomène est significatif et représentatif d'autre chose. Ou qu'il importe de se doter de valeurs épanouissantes, alors qu'on sait très bien entre nous que personne ne vit selon ses valeurs. Ou simplement qu'on doit profiter de la vie, jouir à tout prix, la mystique de la jouissance n'étant que le renversement de la mystique de l'ascèse. Ou qu'il faut devenir créateur, qu'on n'est pas sur terre pour rien. Ou que la subjectivité est enfouie dans l'objectivité de l'en-soi, dans la grande marmelade du monde. On dira encore : il suffit de satisfaire les besoins fondamentaux, besoins affectifs surtout, objets d'amour à investir, alors que l'expérience quotidienne et fragmentaire indique partout et à tous les échelons que chaque besoin fondamental est contredit par un besoin contraire non moins fondamental, par exemple que le besoin d'insécurité est aussi essentiel, normal, prioritaire, naturel, instinctif que le besoin de sécurité et de conservation, et que dès lors il n'y a pas de besoins fondamentaux, pas d'essence, pas de norme, pas de nature, pas de priorité, pas d'instinct, ou, si l'on veut, qu'il y en a trop, c'est indécidable, les codes sont brouillés, tout est chaotique, sans fondement, sans sujet et sans objet. On n'a finalement pas intérêt à trop prétendre en savoir là-dessus. Ou encore on leur déclare ; retournez en arrière, nous avons élaboré des méthodes pour que vous puissiez vous ressouvenir, revivre votre drame primitif, crier votre cri primal, trop longtemps étouffé, alors que sans doute il n'y a pas de drame primitif précis, pas de traumatisme particulier, pas de péché originel, c'est trop compliqué, il y a trop de sens et une forêt d'interprétations. La théorie du passé, comme toute théorie, peut devenir aussi totalitaire que les autres, il faudrait peut-être désapprendre cela, ne

plus fragmenter le temps, apprendre à oublier le passé surtout, ou mieux encore dire : il n'y a pas de passé.

La psychiatrie comme science semble ainsi avoir poussé très loin l'aventure de la croyance alors qu'elle prétendait au contraire faire oeuvre de démythisation. Les psychiatres ont ainsi rendu leur propre incroyance incroyable, impossible, et, bien entendu, celle des malades. Elle a voulu se guider sur une vision du monde, de l'homme et de la société, elle s'est faite visionnaire, et prophétique, et cléricale. Elle a donné à l'acte théorique un crédit, un sérieux qui est le propre de tout homme au pouvoir avec ses qualités spécifiques : suractivité insomniaque, volonté de fer, organisation de buts et de moyens, déclaration de bonnes intentions, capacité de ritualisation. En soutenant ainsi le pouvoir, elle a rendu impossible une production anarchique de désirs et d'événements, d'expérimentations sans théorie, d'incroyance, de tâtonnements antiméthodiques. Elle a fait de son savoir une croyance. Voilà pourquoi un incroyant se mettrait à soupçonner que toute cette histoire de l'ordre du corps, de l'équilibre psychique, de la santé mentale n'est que la condition de l'ordre social. L'incroyant, parce qu'il éprouve autre chose, dirait qu'il n'y a pas de société, qu'on n'a donc pas à en être responsable, qu'on n'a pas à s'y adapter. S'adapter à la société c'est se soumettre encore une fois à une idée qu'on se fait d'elle. Le pouvoir sous toutes ses formes, politique, familial, pédagogique, psychiatrique, philosophique, n'est possible que s'il est installé solidement dans la pensée comme savoir. C'est au niveau des pouvoirs microscopiques que l'ensorcellement se fait, c'est donc ce pouvoir lui-même qu'un corps désirant veut détruire.

Nous ne pouvons plus maintenant faire semblant que le savoir est innocent et qu'il est pur. Personne ne peut plus nous faire croire à cela, à la neutralité et à l'objectivité du médecin. La volonté de vérité n'est jamais naïve et honnête. Il est à parier de plus en plus, au contraire, que le sublime idéal de connaître le vrai recouvre un projet, moins noble peut-être mais plus efficace, d'établir un pouvoir policier dans les corps et entre les corps.

Département de Philosophie,  
Cégep de St-Laurent.

# Les pièges de l'antipsychiatrie

Michel Laferrière

Philosophie et psychologie

Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203077ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/203077ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)

1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Laferrière, M. (1977). Les pièges de l'antipsychiatrie. *Philosophiques*, 4 (2), 267–276. <https://doi.org/10.7202/203077ar>

## LES PIÈGES DE L'ANTIPSYCHIATRIE

par Michel Laferrière

L'antipsychiatrie est à la mode et on pourrait, en paraphrasant Rémy Chauvin, noter « la masse énorme des travaux qui se font toujours sur un sujet dans le vent, et Dieu sait s'il existe de ces sujets dans les sciences comme ailleurs » (Chauvin, 1972, p. 103). On pourrait aussi noter que des colloques, comme celui de Milan en 1976, des sessions, comme celle à laquelle nous participons, des publications, comme, par exemple, celles de Cooper (1967 et 1970), de Laing (1960, 1967, 1969), de Laing et Esterson (1969), de Szasz (1961) en Angleterre, comme celles de Gentis (1970 et 1971) en France, de Basaglia (1970) en Italie, celle de Boyers et Orrill (1971) aux États Unis<sup>1</sup> ont été consacrées à cette contestation, ou à cette tentative de contestation de la psychiatrie. On pourrait enfin remarquer que l'antipsychiatrie elle-même est devenue objet de contestation, comme le prouvent certaines interventions au Congrès de Milan<sup>2</sup> ou le livre récent de Jervis (1977). On peut se demander pourquoi cette mode soudaine, et pourquoi un mot a pu servir à regrouper des théories et des pratiques psychiatriques « radicales » au sens américain du terme. Nous essaierons, après quelques remarques méthodologiques et une tentative de définition de la contestation protéiforme que constitue l'antipsychiatrie, de proposer une analyse sociologique de l'apparition et de l'institutionnalisation de ce qui est peut-être un nouveau « mythe »<sup>3</sup> et d'en tirer certaines conséquences quant à sa théorie et à sa pratique.

Tout d'abord, une précaution méthodologique me semble né-

- 
1. Il serait trop long de donner ici une bibliographie qui se voudrait exhaustive des différents ouvrages groupés sous le vocable d'« antipsychiatriques ».
  2. Voir, par exemple, les témoignages de Roger-Pol DROIT dans *Le Monde* du 10 décembre 1976, pp. 21-22.
  3. Pour reprendre le titre du livre de JERVIS (1977).

cessaire. De quel droit, quelqu'un « qui n'en est pas » peut-il parler de la psychiatrie et de l'antipsychiatrie ? Car je n'en suis pas, à savoir que je ne suis reconnu, ou certifié, ni comme psychiatre, ni comme antipsychiatre, ni comme un quelconque autre psy-, ni comme « fou » (ce qui, au moins pour les antipsychiatres, me ferait reconnaître comme partie et/ou victime de l'univers psychiatrique). Je pense pouvoir répondre à cette question de deux façons. D'une part, d'une façon « libérale » traditionnelle : je suis « sociologue », je peux donc traiter « en tant que sociologue », c'est-à-dire en tant qu'expert (si on admet qu'il existe une expertise sociologique) des problèmes que je veux, et qu'« on » me laisse aborder<sup>4</sup>. Et si on m'objecte, selon la même tradition libérale, que je ne comprendrai rien à la psychiatrie parce que je n'en fais pas partie, je pourrai répondre, comme Max Weber, qu'il n'est pas nécessaire d'être César pour comprendre César et que le *Verstehen* peut remplacer la stricte identité avec le sujet étudié. Je pourrais également invoquer les réflexions récentes de Robert King Merton, et les traduire en langage vulgaire : plus on est de fous, plus on rit, ou plutôt, plus on est de sociologues, plus on comprend, ou encore, en prenant le ton exhortatoire et ironique de Merton lui-même :

« Insiders and Outsiders in the domain of knowledge, unite. You have nothing to lose but your claims. You have a world of understanding to win » (Merton, 1972, p. 44.)<sup>5</sup>

Et si, d'une façon plus « radicale », on accuse la sociologie traditionnelle d'un pluralisme de mauvais aloi, en arguant qu'une somme d'erreurs ne fournit pas une vérité, on ne pourra, malgré tout, m'accuser de parler de l'antipsychiatrie sans en être, car on ne pourra fournir aucune justification épistémologique de la supériorité de ceux qui sont impliqués dans l'antipsychiatrie par rapport à ceux qui n'y participent pas. Au contraire, la plupart des tenants de

4. Le « on » est ici volontairement vague, car je ne veux pas discuter les types de répression, de « tolérance répressive » et d'orientation de la recherche en science sociale. On sait bien, comme l'ont fait remarquer les sociologues radicaux américains, tels Veblen ou C.W. Mills il y a longtemps, ou ceux de l'Union of Radical Sociologists, de l'*Insurgent Sociologist*, ou encore de nombreux marxistes, que les chercheurs en sciences sociales s'occupent beaucoup plus des groupes et des pays opprimés et exploités, dangereux ou potentiellement dangereux pour les groupes et pays dominants, que de ceux qui détiennent le pouvoir. Les mécanismes d'incitation et de coercition, tant en ce qui concerne les subventions que les structures mentales des chercheurs et les paradigmes fondamentaux de diverses disciplines, commencent à peine à être étudiés.

5. « Membres et non-membres dans le domaine de la connaissance, unissez-vous. Vous n'avez rien à perdre sauf vos affirmations. Vous avez un monde de compréhension à gagner. »

l'antipsychiatrie récusent, comme nous le verrons plus loin, le rôle privilégié de psychiatre expert pour comprendre ceux qu'on a classés comme « malades », et on ne voit pas comment l'expertise, récusée dans un domaine comme un moyen de domination sociale, pourrait être appliquée comme critère d'exclusion de l'étude de ce domaine. La contestation, par ceux qui font partie de l'antipsychiatrie, de l'étude par un non-expert reviendrait à nier l'une des bases fondamentales de l'antipsychiatrie elle-même.<sup>6</sup>

Il est difficile de définir l'antipsychiatrie. Comme le note avec beaucoup de perspicacité Jervis (1977, pp. 11-14), le terme fait partie de ces mots et de ces concepts qu'un usage banal, fréquent et facile a vidé de tout sens spécifique, permettant ainsi son appropriation par une culture bourgeoise moyenne. Nous reviendrons plus tard sur les causes et les conséquences de cette appropriation, mais nous pouvons tout d'abord noter que le terme a été rendu populaire par la publication du livre de Cooper (1967) et par les écrits de Laing, en association le plus souvent avec Cooper et Esterson. On trouve dans les écrits de ces trois auteurs les résultats de leurs expériences cliniques : Laing, dans *The Divided Self* (1960), présente certaines idées que l'on retrouve, à divers degrés, dans les différents courants de l'antipsychiatrie. Ainsi, par exemple, l'attention que le thérapeute peut porter aux malades, même à ceux qui ont été étiquetés comme des « schizophrènes chroniques », entraîne des résultats encourageants, comme ceux que Laing lui-même a pu obtenir lors de sa pratique dans un hôpital municipal de Glasgow (Sedgwick, 1971, p. 3). La conduite des malades considérés comme psychotiques peut être interprétée comme ayant un sens ; ce sens n'est pas celui que les psychiatres traditionnels peuvent lui reconnaître, à savoir celui d'un symptôme d'un dérangement, mais celui d'une réponse à une situation, en fonction de relations avec certaines personnes de son entourage.

6. Nous sommes restés, au cours de cette brève discussion, au niveau de la discussion épistémologique traditionnelle, à savoir comment le chercheur peut-il arriver à un certain type de connaissance malgré son appartenance à un certain nombre de groupes et à une certaine classe sociale. J'ai tenté de montrer, dans une communication au Congrès annuel de la Société Canadienne d'Ethnologie, tenu à Halifax en 1976, que les problèmes épistémologiques mis de l'avant par certains groupes minoritaires aux États-Unis (tels les noirs, les femmes et les homosexuels), et auxquels Merton proposait une réponse, pouvaient être posés de façon très différente en suivant une problématique marxiste : le groupe professionnel ou ethnique d'appartenance, ou la classe sociale d'origine du chercheur individuel devient alors un problème sans importance ; ce qui est important, c'est la vision du monde que son oeuvre exprime.

Parmi cet entourage, la famille, au sein de laquelle l'individu arrive sans défense, joue un rôle primordial. En un sens, l'analyse que fait Laing dans *The Politics of Experience* (1967), dans *The Politics of the Family* (1971), celle qu'il a tirée, avec Esterson, de ses réflexions sur son travail au Tavistock Institute (Laing et Esterson, 1964), ou la diatribe de Cooper (1970) contre la famille sont proches de l'analyse que font les interactionnistes américains en psychiatrie, tel par exemple Gregory Bateson (Bateson et al., 1956) : pour eux, la maladie mentale que l'on appelle schizophrénie traduit des demandes nombreuses et contradictoires imposées à l'individu, qui est pris et ne peut s'en sortir. Cependant les vues des trois Anglais diffèrent de celles de leurs collègues américains, car ils refusent de reconnaître l'existence de la schizophrénie :

« Nous n'acceptons pas la « schizophrénie » comme un fait biochimique, neurophysiologique ou psychologique ; nous pensons que c'est une erreur, avec le type d'évidence dont nous disposons actuellement, de penser que c'est un fait. Nous ne présupposons pas son existence » (Laing et Esterson, 1964, p. 12).

Selon les antipsychiatres anglais, la schizophrénie, et toutes les maladies mentales, sont des créations sociales, en ce sens que non seulement elles sont les réponses de l'individu à certaines pressions, mais encore qu'elles sont créées par l'action du psychiatre qui peut classer l'individu, avec l'aide de sa famille le plus souvent, dans une certaine catégorie. Les antipsychiatres anglais rejoignent ici tout un courant philosophique américain, dont l'importance a été capitale en épistémologie et dans les sciences sociales, celui de la phénoménologie. On retrouve ce courant en sociologie, avec Cooley et sa notion de « moi-miroir » (*looking glass self*), et avec W.I. Thomas et sa notion de définition de la situation<sup>7</sup> ; en psychologie sociale, avec George H. Mead ; en philosophie, avec surtout Alfred Schutz, dans les années vingt, et plus récemment avec le courant ethnométhodologique (Garfinkel, 1967, par exemple). Or ce qui est frappant chez tous ces auteurs, c'est qu'ils considèrent la perception individuelle et l'interaction entre deux personnes, ou au sein d'un petit groupe, comme étant la base de la structure sociale et comme devant servir de paradigme fondamental pour expliquer la réalité sociale. Ainsi ces auteurs refusent

7. Voir, par exemple, le chapitre de MERTON sur le groupe de référence, in MERTON, 1968.

l'idée d'une société « gros animal », héritage durkheimien des sciences sociales américaines, mais ils ne peuvent pas, d'un autre côté, trouver comme élément d'explication ce qui peut dépasser l'interaction entre deux individus. Les notions de classe sociale, ou de société, par exemple, n'ont aucune fonction heuristique pour eux, si ce n'est dans la mesure où elles sont construites par des individus au cours d'une interaction sociale. La matrice des relations inter-individuelles est le seul élément permettant d'expliquer la construction de la société, comme la matrice des relations sociales, en particulier au sein de la famille, permet de comprendre la conduite des individus. La question est de savoir pourquoi les relations sociales entre différents individus, et en particulier entre différents membres de la famille, sont ce qu'elles sont, d'expliquer les pressions contradictoires (le « *double bind* » de Bateson) et la genèse des conduites individuelles, genèse qui peut avoir pour origines des pressions sociales supraindividuelles, et non conscientes pour les individus. La perspective d'un certain freudo-marxisme est, par exemple, complètement exclue des premiers travaux de Laing ou de ceux de Bateson.

La seconde théorie que l'on retrouve chez la plupart des antipsychiatres concerne le rôle du psychiatre lui-même dans la création de ce qui a été socialement désigné comme maladie mentale. L'influence de la phénoménologie est ici aussi très marquée ; on retrouve ces vues également parmi de nombreux sociologues américains spécialistes de la déviance, en particulier parmi les théoriciens de la théorie de l'« étiquetage » (*labelling theory*), selon lesquels un fait social n'existe que parce qu'il a été nommé, et donc reconnu. Aux États-Unis, Thomas S. Szasz a montré comment, historiquement, la notion d'hystérie a pu devenir l'un des moyens classificatoires employés par certains experts, les médecins psychiatres, et comment ces experts ont le pouvoir de créer des concepts et de les appliquer à certains individus. Selon Szasz :

« On a l'habitude de définir la psychiatrie comme étant la spécialité médicale qui s'occupe de l'étude, du diagnostic et du traitement des maladies mentales. Cette définition est pernicieuse et trompeuse. La maladie mentale est un mythe. Les psychiatres ne s'occupent pas de maladies mentales et de leurs traitements. Dans leur pratique réelle, ils s'occupent de problèmes existentiels personnels, sociaux et éthiques » (Szasz, 1961, p. 269).

Bien que, tout comme Laing, Szasz reconnaisse que la classi-

fication définit le malade mental, il ne résout pas plus le problème de savoir d'où vient le pouvoir du psychiatre de faire admettre son diagnostic et sa classification, et il n'essaie pas non plus de donner une interprétation de l'histoire de l'exclusion, comme a pu le faire Foucault, ou de sa fonction dans nos types de sociétés.

Lié à cette théorie selon laquelle la maladie mentale est créée par un expert, le psychiatre, on trouve un courant antipsychiatrique critique des psychiatres et des institutions dans lesquelles fonctionnent les asiles. Le rôle du psychiatre devient alors d'aider le « fou » à accomplir le « voyage » au bout duquel il renaîtra, comme, par exemple, l'a tenté Laing dans la communauté thérapeutique de Kingsley Hall<sup>8</sup>. La contestation des définitions et du rôle répressif des psychiatres par les tenants de l'antipsychiatrie a entraîné une tentative de critique et de redéfinition du rôle de l'asile. L'asile ne doit plus être alors un lieu où les psychiatres peuvent contrôler un patient, menace sociale, mais une communauté thérapeutique pour « guérir la vie », pour reprendre le titre du livre de Gentis (1971). Ont été classés comme antipsychiatriques également ces expériences qui tendent à détruire le rôle traditionnel de l'asile, comme celle de Laing en Angleterre, celle de l'équipe de La Borde en France, ou celle de Basaglia à Gorizia en Italie (Basaglia, 1970). Ces tentatives concernant la pratique institutionnelle de la psychiatrie voudraient détruire, ou au moins limiter, le pouvoir d'expert du psychiatre, en faisant participer les « prolétaires » de l'asile, « malades » et personnel infirmier. Cette tendance n'explicite en général pas pourquoi le personnel infirmier est plus à même d'aider le fou, si ce n'est parce qu'il en a une pratique beaucoup plus proche. Tel est, par exemple, l'argument que l'on peut trouver dans le dernier livre de Gentis (1975), argument assez faible, car les infirmiers peuvent, eux aussi, mépriser les malades et les maltraiter. Un paupérisme de bon aloi ne devrait pas remplacer une analyse empirique de la situation de l'asile ni une analyse théorique de la position des non-médecins et des non-fous au sein de l'asile.

Le dernier courant que l'on trouve dans ce qu'on appelle l'antipsychiatrie, le plus radical aussi, concerne l'attitude vis-à-vis du

8. Il faudrait noter l'attrait que peut avoir la notion de « voyage », celui du schizophrène comparable à bien d'autres, et à bien d'autres « expériences ». Le langage de Laing correspond tout à fait à celui des années soixante, ce qui peut expliquer sa popularité, sans qu'on puisse déterminer à coup sûr lequel a influencé l'autre.

rôle du « fou » dans la société. Pour certains, le « fou », contestant la normalité dominante, est révolutionnaire et doit être armé pour combattre la société capitaliste dominante, « armé » parfois non seulement du soutien de ceux qui l'entourent, mais encore, pour certains allemands, armé de fusils. Le fou rejoint alors les autres contestataires radicaux, les femmes, les noirs, les groupes ethniques opprimés, les homosexuels, tous les groupes en situation minoritaire qui veulent un changement social caractérisé par la fin de la normalité dominante. Le fou, parce que menace de l'ordre public, devient *ipso facto* révolutionnaire.

Si on examine les différentes idées et les pratiques énumérées plus haut, on se rend très vite compte que l'antipsychiatrie est un simple renversement de certaines idées et pratiques de la psychiatrie traditionnelle. Que le discours du « fou » ait un sens et soit une réponse à une situation, toute la psychanalyse l'accepte comme prémisses fondamentales. Que des pressions contradictoires entraînent des difficultés pour l'individu, toute la pratique des travailleurs sociaux et des conseillers en orientation le prouve et en fait le fondement de son action. Que les définisseurs de problèmes individuels et sociaux créent ces problèmes en les conceptualisant et en les portant à la connaissance des individus, les sociologues des problèmes sociaux en débattent depuis des années. Cependant il faudrait savoir ce que l'antipsychiatrie ne dit pas, et, ne le disant pas, occulte. Robert Castel a montré l'occultation des relations de pouvoir au sein de la relation analyste-analysé dans la psychanalyse traditionnelle, et les conséquences politiques de cette occultation (Castel, 1973). On pourrait tenter la même aventure avec l'antipsychiatrie. Restant au niveau de l'individu, l'antipsychiatrie refuse de voir les origines sociales de la conduite qualifiée de psychotique. De même, accusant le psychiatre, l'antipsychiatrie refuse de voir d'où et pourquoi le psychiatre tient son pouvoir. Donnant le pouvoir au fou, parce que contestataire, ou à l'infirmier, parce que méprisé, l'antipsychiatrie risque de sombrer dans une espèce de romantisme révolutionnaire, similaire à celui qui, chez certains marxistes vulgarisateurs et vulgaires, fait du prolétariat une classe privilégiée et messianique sans offrir de justification théorique du rôle révolutionnaire de la classe ouvrière. Or, il me semble que deux dangers guettent cette antipsychiatrie messianique. Tout d'abord, le « fou » peut ne pas se révéler révolutionnaire, mais n'aspirer qu'à être « guéri » selon les critères de la normalité domi-

nante (on peut voir à ce sujet le livre de Basaglia, 1970, et les témoignages de « malades » qu'il contient). La naïveté des partisans de l'antipsychiatrie est parfois comparable à celle de certains « radicaux » américains, qui ont conclu trop vite, dans les années soixante, que la position de groupe minoritaire entraînait automatiquement des vues révolutionnaires. Nombre de recherches semblent prouver que, sur de très nombreuses questions, la grande majorité des Noirs américains, par exemple, ont des opinions et des attitudes comparables à celles de la majorité de la population des États-Unis. Ainsi, il semble que les tenants de l'antipsychiatrie confondent ce qu'un marxiste appellerait position de classe et conscience de classe ; les conséquences d'une telle confusion au niveau de la pratique sont l'échec de toute action.

Un autre aspect des idées tenues pour antipsychiatriques est leur aspect élitiste. Les « opprimés » deviennent ceux qui peuvent effectuer le voyage, ceux qui détiennent une certaine vérité, sans que jamais d'ailleurs on puisse savoir si cette vérité et cette parole qu'on leur rend sont la leur ou celle du psychiatre. Car le refus d'une analyse en terme de pouvoir entraîne la suppression d'une question fondamentale : le « fou », devant un antipsychiatre ou dans une institution antipsychiatrique, a-t-il plus le pouvoir de « définir la situation » que dans une situation de psychiatrie traditionnelle ? Ou l'expert, qu'il soit antipsychiatre, infirmier, assemblée de l'hôpital ou autre « fou », n'impose-t-il pas, à cause de son pouvoir social, sa définition de la situation ?<sup>9</sup> N'y-a-t-il pas, en antipsychiatrie, un simple renversement du paradigme traditionnel de la psychiatrie ?

Le dernier élément qui peut rendre l'antipsychiatrie dans une certaine mesure suspecte, c'est son institutionnalisation. L'antipsychiatrie est devenue une mode, elle s'est répandue souvent comme un discours creux (voir Jervis, 1977), mais elle est aussi devenue une quasi-discipline. Laing a présenté au cours des années soixante ses idées dans un certain nombre de revues destinées au grand public, telles *Peace News*, *Views*, *New Left Review*, *New Society*, *Psychedelic Review*, ainsi qu'à l'Institute of Contemporary Arts et lors du First International Congress of Social Psychiatry, et à la Dialectics of Liberation Conference à Londres en 1967. Sur le con-

9. On pourrait se demander, par exemple, s'il existe un « sexisme » parmi les fous, ou une hiérarchie, au sein de la communauté asilaire, parmi les différents types de « maladies mentales ».

minent, le Réseau International a été créé en 1975 (Jervis, 1977, p. 33). Le dernier élément qui prouve combien l'antipsychiatrie s'est institutionnalisée, ce sont les critiques qui lui sont adressées. L'antipsychiatrie a déjà ses renégats, Laing et Szasz, par exemple. Cooper, quant à lui, a déclaré regretter l'emploi du terme. Elle a également ses critiques de droite, avec les psychiatres traditionnels chez qui on constate un retour à une analyse biologique des causes des maladies mentales et un renouveau de la chirurgie psychiatrique (avec des propositions pour un système de lobotomie perfectionné, pour certains criminels, aux États-Unis par exemple) ; ses critiques de gauche aussi, comme l'ont prouvé les attaques menées contre les nouveaux psychiatres promoteurs du mouvement *Psichiatria Democratica* (Jervis, 1977, p. 6). Mais cette institutionnalisation semble inévitable, car l'antipsychiatrie est une pratique, et cette pratique ne peut se faire que dans des institutions, même si ces institutions sont différentes des congrès traditionnels ou des asiles d'antan. Cette différence entre institutions traditionnelles et institutions antipsychiatriques ne peut d'ailleurs être qu'un renversement : à l'asile oppressif, on oppose l'asile ouvert ; à un certain type d'expert, on oppose des non-experts qui redeviennent immédiatement des experts, sans avoir les qualifications socialement reconnues ; à un type de congrès, on oppose un autre type de réunions. Le personnel et les termes sont inversés dans une certaine mesure, mais on ne peut échapper à l'institutionnalisation. Car si on la refuse, le mouvement risque de périr, de ne pas s'étendre ; or, il y a un aspect messianique chez de nombreux antipsychiatres. Et si on l'accepte, on retombe dans le piège institutionnel. Le choix de l'institutionnalisation a donc pour conséquence d'entraîner la disparition de l'antipsychiatrie en tant que mouvement marginal ; le refus de l'institutionnalisation entraînerait la disparition de l'antipsychiatrie.

Or l'antipsychiatrie, qui refuse de poser un certain nombre de questions, a une utilité sociale certaine. Elle permet le retour d'un nouveau type d'experts, sauvant la notion d'expertise ; elle permet aussi d'éluder un certain nombre de questions en restant au sein de l'univers de l'individuel.

Département de l'Éducation,  
Université McGill.

# RÉFÉRENCES

- BASAGLIA, Giovanni, 1970, Paris, Éditions du Seuil.
- BATESON, Gregory, JACKSON, D.D., HALEY, J., WEAKLAND, J., 1956, « Toward A Theory of Schizophrenia », *Behavioral Science*, I, 251.
- BOYERS, Robert et Robert Orrill, 1971, *R.D. Laing and Anti-Psychiatry*, New York, Harper and Row.
- CASTEL, Robert, 1973, *Le Psychanalysme*, Paris, Maspéro.
- CHAUVIN, Rémy, 1972, *Les Surdoués*, Paris, Le Seuil.
- COOPER, David, 1967, 1970, *The Death of the Family*, New York, Random House.
- GARFINKEL, Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Berkeley, Calif. University of California Press.
- GENTIS, Robert, 1971, *Guérir la vie*, Paris, Maspéro.  
1975, *Les murs de l'asile*, Paris, Maspéro.
- JERVIS, Giovanni, 1977, *Le mythe de l'antipsychiatrie*, Paris, Solin.
- LAING, Ronald D., 1960, *The divided self*, New York, Pantheon Books.  
1961, *Self and Others*, London, Tavistock Publications.  
1967, *The Politics of Experience*, Harmondsworth, Penguin.  
1971, *The Politics of the Family*, London, Tavistock.
- LAING, Ronald D. et A. Esterson, 1964, *Sanity, Madness and the Family*, London, Tavistock.
- MERTON, Robert K., 1968, *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press.  
1971, « Insiders and Outsiders : An Essay in the Sociology of Knowledge », *American Journal of Sociology*.
- SEDGWICK, Peter, 1971, « R.D. Laing : Self, Symptom and Society » in Boyers, Robert and Robert Orrill, *op. cit.*, pp. 1-50.
- SZASZ, Thomas S., 1961, *The Myth of Mental Illness*, New York, Harper and Row.

# L'inscription de la psychanalyse

Claude Lévesque

Philosophie et psychologie  
Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203078ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/203078ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)  
1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lévesque, C. (1977). L'inscription de la psychanalyse. *Philosophiques*, 4 (2), 277–286. <https://doi.org/10.7202/203078ar>

## L'INSCRIPTION DE LA PSYCHANALYSE

par Claude Lévesque

« L'inscription théorique et pratique de la psychanalyse (dans le texte général et sans bordure) doit avoir des effets dont il faut tenir compte. » (Derrida).

Instaurer l'inscription de la psychanalyse, qu'est-ce-à-dire ? N'est-ce pas déjà chose faite manifestement et n'y a-t-il pas là un truisme ? Ne sommes-nous pas inondés de revues psychanalytiques, de monographies de toutes sortes, sans oublier l'ensemble des écrits de Freud lui-même ? Ce qui est écrit n'est-il pas inscrit, nécessairement ? Oui, bien sûr, il y a là une inscription évidente, trop évidente, et justement la question n'est pas là. L'inscription, au sens où nous l'entendons, engage un certain fonctionnement de l'écriture dans l'écrit, un certain style et une certaine stratégie qui vont jusqu'à ébranler l'espace (conceptuel) à l'intérieur duquel nous pensons et agissons (du moins, le croyons-nous). Le texte psychanalytique n'est pas « originaire » — non plus qu'aucun texte —, il ne se suffit pas à lui-même : il s'articule, au contraire, sur un texte illimité qui le déborde de toutes parts, le traverse violemment et le questionne sans arrêt. La psychanalyse est déjà entièrement — Freud le savait bien — dans les rêves et les symptômes des hystériques, dans le délire de Schreber, dans les obsessions de l'Homme aux Loups. Elle s'écrit et se lit dans la vie même de chaque individu et, du même coup, dans la vie équivoque et ensorcelée de l'analysant et de l'analyste, dans le transfert et le contre-transfert, et, d'une manière générale, dans ce qu'on a convenu d'appeler le dialogue psychanalytique. Étrange dialogue, d'ailleurs, où les questions ne comportent pas de réponses et où les réponses ne correspondent à aucune question assignable. Mais ne nous arrêtons-nous pas trop tôt ? La vie elle-même — et l'entretien psychanalytique

— ne s'articulent-ils pas sur la totalité non totalisable du champ historique et social dans ses composantes culturelles, familiales, économiques et politiques ? Tout texte, en effet, se tient dans une double posture, étant à la fois et tout entier rapport à l'histoire, à un autre texte innombrable, et pourtant ne se référant jamais qu'à lui-même, à la fois ouvert et fermé, dehors et dedans, toujours le même et toujours autre. Comment dès lors analyser, délimiter et maîtriser les innombrables structures d'appartenance qui relient obscurément un texte à l'époque historique dans laquelle il s'inscrit ? Le texte ne peut jamais s'absolutiser — et le « dialogue » psychanalytique moins que d'autres — dans une illusoire autonomie, protégeant sa spécificité contre toute ingérence du dehors. Le psychanalyste sait qu'en dé-limitant la parole — la sienne ? celle de l'autre ? — il permet (mais qui permet ?) à des forces inouïes de circuler librement à travers le monde, bien au-delà de l' (a) entre où il se risque, alors que, communément, on le croit à l'abri. Mais il n'est pas de recours possible là où tout est fiction parodique, figure de l'infigurable, dérive de fantasmes où s'indiquent un au-delà fulgurant, une chute abyssale et pourtant fascinante.

Ainsi la psychanalyse — qui, on le voit, se situe dangereusement à la limite de l'impossible jouissance, de l'angoisse et de la mort — ne peut pas ne pas être, sous peine de se trahir et de manquer son objet, contestation : contestation d'elle-même comme théorie (comme toute théorie qui se veut scientifique), contestation de l'usage détourné que l'on fait d'elle et qui l'asservit à la classe dominante, contestation de la culture et de la société qui rendent cet usage possible. Affirmer, comme on l'a fait récemment, que la psychanalyse porte en elle les germes de sa récupération à venir par la classe bourgeoise, c'est méconnaître la portée subversive de sa démarche. L'on connaît la critique incessante de Lacan dirigée contre ceux qui réduisent la psychanalyse à n'être qu'une théorie de l'adaptation sociale, une théorie du renforcement de l'*ego* et du *statu quo* social et politique. Si elle reste à l'écoute du désir infini et des forces titanesques qui la sous-tendent, ces forces hétérogènes qui veulent s'affirmer comme telles, hors de toute réduction à l'unité du sens et de la totalité (excédant tout l'ordre établi du savoir et du pouvoir), la psychanalyse alors ne peut que se libérer tôt ou tard (mais c'est une libération toujours à refaire) de ce qui l'asservit au pouvoir. Tout en elle contredit l'économie capitaliste — qui n'est qu'une économie restreinte (au sens où l'entendait Ba-

taille), restreinte aux valeurs marchandes, limitée à l'espace du sens et de la valeur constituée des objets, à leur circulation calculée, et toujours, finalement, au profit du capital. La psychanalyse, quant à elle, obéit plutôt à une économie générale où la perte et l'excès échappent à toute maîtrise et se donnent comme irrécupérables. En elle, se produirait, au su et à l'insu de l'analysant et de l'analyste, une opération souveraine et insensée qui tiendrait compte des forces excessives et disruptives qui entraînent la vie au-delà d'elle-même jusqu'à la limite, s'exposerait contre toute sagesse, à la perte inutile et à la dépense sans réserve, affirmant, derrière tout discours de sagesse et toute maîtrise (de tout ordre), la consommation destructrice du sens et l'inquiétant silence de la mort sans figure et sans nom. Voilà la part du feu que l'opération analytique ne peut éviter sans devenir immédiatement vulnérable et récupérable. Comment dès lors ne pas penser que la psychanalyse, à partir de son champ propre, de sa méthode et de son objet, s'articule sur ce qu'il y a d'excessif et de dés-ordonné dans ces forces montantes qui incessamment mettent tout en question et font vaciller sur leur base les forces réactives et opprimantes ?

On connaît la contribution de la psychanalyse à la transformation des grands axes de notre savoir traditionnel. Citons la formule lapidaire de Fr. Wahl : « La psychanalyse aurait contribué à la déconstruction d'une épistémologie qui postulait l'unité du sujet et l'extériorité de l'objet, d'une éthique qui postulait la coïncidence du désir avec le sujet et la possibilité de la jouissance, d'une sémiologie qui postulait l'antériorité du sens à la lettre et l'extranéité du sujet au signe . . . » La psychanalyse, en effet, a contribué à transformer notre conception du signe, dont l'équilibre se trouve rompu au profit de ce qu'on a appelé la primauté du signifiant ; elle a contribué également à barrer tout rapport à un fondement possible, qu'il soit d'origine ou de fin, en introduisant dans l'homme avec le signifiant ou la trace, un coin qui le divise originairement, l'aliène et ne cesse de le refendre. Lacan, tout particulièrement, affirme de multiples manières la destitution d'un sujet perdu pour l'identité, soumis, par sa prise obligatoire dans les lois du langage, à l'économie d'un désir que rien ne peut combler. À partir de la psychanalyse et, ajoutons, d'une pensée de la trace (nous verrons quelque peu tout à l'heure la radicalisation que cette dernière fait subir à la psychanalyse), une pensée matérialiste s'avère désormais possible, un matérialisme qui ne soit pas toutefois

simplement l'envers ou l'opposé d'un idéalisme, un matérialisme nouveau tel que Nietzsche, entre autres, le souhaitait, une pensée où l'autre, le dehors, la non-unité, l'étrangeté s'affirment, deviennent affirmatifs et se maintiennent comme pluralité irréductible. Une telle pensée ne peut que mettre l'accent sur la pulsion de mort dont on connaît le travail de fragmentation et de dissémination sur le corps, le langage et la culture. On le sait, le refoulement de la pulsion de mort — analogue en cela, peut-être, au refoulement du concept de dictature du prolétariat dans le marxisme — ne peut que se transformer en méconnaissance de l'autre scène et, partant, de l'excès qui s'y joue (et, disons, du révolutionnaire) et se donner sagement comme une théorie psychologique. Là où le postulat de l'inertie et de la mort est mis en veilleuse, la croyance revient en force et le logos occulte ses propres contradictions.

On pourrait continuer ainsi longuement sur la portée subversive de la pensée freudienne et lacanienne dans le champ idéologique de notre époque. Attardons-nous maintenant aux résistances à la psychanalyse : cette psychanalyse qui conteste est elle-même contestée. Elle l'a été dès son apparition et n'a pas cessé de l'être depuis, mais ce n'est que depuis quelques années que la critique ne méconnaît plus la spécificité de cette discipline et que les questions qui lui sont adressées deviennent plus rigoureuses et efficaces. Tout particulièrement, on a tenté dernièrement de dégager la découverte freudienne de la trame conceptuelle qui la traverse de part en part et la maintient à l'intérieur du système des oppositions métaphysiques. Il ne s'agit pas, dans cette opération violente de la lecture déconstructrice, de lâcher le concept ou de perdre le sens absolument, de détruire purement et simplement le discours significatif (en cela l'on s'éloigne de l'approche énergétique de Deleuze et de Guattari, comme si, dans l'hécatombe du sens et du discours, devait surgir, dans sa sauvagerie première et toute armée, l'économie délirante des forces pures. Désirer la force pure, c'est encore vouloir le sens et la présence, un en deçà de la différence et de la trace. Comme le note avec raison Kristeva, les exemples donnés de « flux schizophréniques » « sont pris le plus souvent, dans la littérature moderne, dans une pratique où le « flux » a rencontré le langage pour se réaliser comme flux, a pris en écharpe le signifiant pour pratiquer en LUI l'engendrement hétérogène de la machine désirante. » Il faut plutôt poser selon elle, « un fonctionnement

sans arrêt des pulsions vers, dans et à travers le langage », une pratique signifiante de structuration et de déstructuration, un passage à la limite subjective et sociale. En effet, on ne peut effacer la différence que par et dans l'écart qu'elle creuse inlassablement. C'est depuis le discours que l'on peut arriver à détruire le discours et pointer en direction d'un non-discours absolu, de l'envers du discours, puisant, mais pour l'épuiser et l'excéder, à la ressource nécessaire du sens et marquant, dans le discours, ce qui sépare le discours de ce qui l'excède absolument. Si le groupe de *Tel Quel* reste critique à l'égard de l'entreprise dissidente et hasardeuse de Deleuze-Guattari, on chercherait en vain la plus petite attitude critique par rapport à l'entreprise lacanienne.

Et pourtant, comme tout texte, la pensée de Lacan est multiple, hétérogène. Si l'on tient compte de son mouvement général, on peut dire que l'ensemble de ses concepts majeurs tournent autour d'un centre qui joue le rôle d'un fondement, d'une origine, à partir de laquelle tous les autres concepts reçoivent leur justification et leur mesure de vérité. Ce mouvement circulaire ne permet jamais au glissement dangereux du signifiant qu'une circulation calculée, qu'une liberté surveillée par la Loi du Père qui impose, à la frénésie métaphorique et métonymique, une polarisation phallique qui contraint l'opération signifiante à entrer dans l'espace clos du sens et de la vérité. De fait, tout structuralisme a besoin de cet ordre fermé, aux permutations réglées et limitées. L'ordre symbolique, l'ordre de la vérité, est l'ordre du décidable, un ordre qui rend possible et souhaitable un discours de maîtrise et de clairvoyance. On y limite le plus possible tout ce qui est de l'ordre de l'immaîtrisable, de l'errance, de l'étrangeté, les effets de dédoublement et de redoublement de l'imaginaire, ses jeux spéculaires et mortels, sa dérive vertigineuse. On capitonne le signifiant, on le boucle, on l'oblige à tourner en rond, à revenir à sa place (car il est localisé et donc déterminé) et son mouvement est vectorisé par une béance centrale, une cause absente qui engendre tout le procès dialectique des fantasmes de désir.

Avant d'étayer quelque peu ces remarques trop lapidaires, faisons un détour. Prenons un texte de S. Leclaire, (qu'il a lui-même laissé pour compte en ne l'intégrant pas dans ses livres), comme un symptôme révélateur de ce qui se passe dans le texte de Lacan dont il a été longtemps le disciple le plus autorisé. De fait,

dans cet article intitulé « A la recherche des principes d'une psychothérapie des psychoses » (publié dans *L'Évolution psychiatrique*, avril 1958), Leclaire cite *L'instance de la lettre dans l'Inconscient* et se réclame des concepts lacaniens. Passons sur l'analyse qu'il fait de ces derniers et venons-en aux passages qui nous intéressent ici. Leclaire veut « considérer dans leur ensemble les problèmes de communication et d'intersubjectivité. QUI PARLE À QUI ET DE QUI ? telle pourrait être notre question liminaire. Il faut pour cela, selon lui, situer plus précisément les rapports du sujet à la COMMUNICATION par excellence que sont le langage et la parole. Un tel souci, fondamental à notre sens, constitue l'essence même du travail qui se poursuit sous l'impulsion et la direction de Lacan . . . Le problème de la communication ne pourra, en dernière analyse, que s'éclairer en rapport avec une étude approfondie de la structure du signifiant, dont la chaîne symbolique centre véritablement tout dialogue ». À plusieurs reprises dans ce texte, la subjectivité est définie, très classiquement, comme point central et virtuel, et ce centre a normalement la maîtrise de sa parole et de ses intentions, il peut également avoir accès aux intentions de l'autre à travers sa parole, alors que le psychotique se trouve dans le plus grand embarras au sujet de sa propre subjectivité et aussi bien de la subjectivité d'autrui. « En effet, écrit encore Leclaire, la communication n'est possible que dans la mesure où lorsque je parle (par l'organe de mon moi) je reconnais que c'est moi qui parle en tant que sujet, dans la mesure où j'*assume* les paroles prononcées par moi ; de même lorsque je prête attention au discours de mon interlocuteur sans le prendre le plus souvent au pied de la lettre, j'ajuste ses paroles à la mesure de la subjectivité que je lui prête, m'efforçant de reconnaître l'intention plus ou moins maîtrisée qui l'anime. » Ne pas prendre l'interlocuteur au pied de la lettre, est-ce encore être fidèle à Freud et même à Lacan ? C'est que Leclaire a besoin d'une opposition tranchée entre le discours normal et le discours psychotique. Pour ce dernier, en effet, la maîtrise s'avère impossible : ça parle en lui, si bien qu'il est incapable de référer ce moi à son centre subjectif symbolique et se trouve délesté de toute référence subjective. C'est ainsi que « le sujet ne maîtrise plus le sens du langage qu'il parle, au lieu de le conduire et de le choisir, il s'en trouve dépossédé . . . il subit de ce fait ce qu'il devrait assumer. En une formule plus brève, on pourrait dire avec J. Lacan que le délirant

« est parlé » mais qu'il ne parle plus » L'on ne parle (ce qui s'appelle parler) que lorsque l'on assume et maîtrise son discours. L'analyste doit se situer du côté de la parole authentique, sachant « reconnaître à tout instant qui parle, de qui et à qui, distinguer le plan *totale*ment imaginaire, où nos raisonnements s'épuiserait, de la relation *pure*ment narcissique où le délirant se maintient. » Voilà les principes qui devront guider son action lorsqu'il tentera de « rendre au délirant l'*usage* de sa subjectivité et de le *centrer* à nouveau autour de sa propre valeur symbolique . . . Une telle conception peut permettre d'ajuster nos paroles au niveau d'une juste prudence qui, sans participer *en rien* à la relation délirante imaginaire, sache *témoigner d'une subjectivité autonome tierce*, qui peut seule par sa permanence et son indépendance faire revenir le malade à un mode de communication plus ouvert au *procès dialectique vrai* et au progrès thérapeutique. » Voilà où conduit le dialogue psychanalytique compris comme intersubjectivité : à l'identification, à la subjectivité saine de l'analyste comme moyen thérapeutique. Bien sûr, Lacan a, depuis longtemps, fustigé une telle conception de l'analyse (du moins par toute une strate de son texte), mais n'est-elle pas impliquée dans la logique même d'une philosophie de la communication intersubjective partout présente dans le texte de Lacan ? Logique dont Leclaire développe toutes les conséquences, au point de conclure : il faut « restituer aux signes échangés leur pleine valeur significative . . . , savoir à tout instant qui parle de qui et à qui, s'efforcer de symboliser à tout prix. » Bref, il faut remettre le Je à la place du Ça, centrer à nouveau ce qui s'est risqué hors du centre, ramener ce hors-la-loi sous la garde sécurisante de la Loi du Père (et) du Phallus.

Évidemment, ce langage inquisiteur et policier étonne chez un analyste : rentre dans les rangs ou meurs ! Est-il besoin d'insister davantage sur cette philosophie cartésienne incompatible avec le champ ouvert par la découverte freudienne, sur cette série d'oppositions pures qui viennent s'abattre sur le fou — le dépossédé du langage — perdu dans les brumes de l'imaginaire et qu'il faut à *tout prix* (pourquoi cette hâte, cette hargne ? qui est en danger ?) faire rentrer dans le giron capitoné du symbolique. Cette maîtrise et cette certitude omniscientes et omniprésentes (savoir à tout instant qui parle, à qui et de qui) relèvent purement et simplement de la démiurgie : il n'est pas étonnant, dès lors, que l'analyste se propose lui-même comme modèle de la santé absolue et de la perfection

(humaine). Bien sûr, Leclaire schématise beaucoup et réduit considérablement la complexité de la pensée lacanienne. Il reste que nous retrouvons dans Lacan toute une série d'affirmations qui viennent étayer parfaitement les développements de Leclaire, et, en particulier, la même insistance sur la subjectivité et l'intersubjectivité, sur la communication authentique, le dialogue vrai, la parole pleine, la pure présence de l'un à l'autre comme indice de vérité et sur la vérité comme fondement dernier de la parole. On connaît les dénégations que Lacan a produites par la suite, notamment dans *Scilicet I*, lorsqu'il affirme : « Je suis étonné que personne n'ait jamais songé à m'opposer, vu certains termes de ma doctrine, que le transfert fait à lui seul objection à l'*intersubjectivité*, il la réfute, il est sa pierre d'achoppement . . . Aussi bien est-ce pour établir le fond où l'on puisse en apercevoir le contraste, que j'ai promu d'abord ce que d'intersubjectivité implique l'usage de la parole. » Il s'agit bien d'une dénégation, puisque après avoir nié, il affirme, en un deuxième temps, la nécessaire implication de l'intersubjectivité dans la parole. Il suffit d'ailleurs d'analyser les derniers séminaires de Lacan pour s'apercevoir que le système conceptuel de la subjectivité avec son cortège de prédicats sont maintenus.

C'est que la pensée lacanienne n'a jamais rompu avec la linéarité, celle du langage et celle du temps. La lettre — qui est essentiellement localisée et déterminée à manquer à sa place — suit une trajectoire linéaire et même circulaire : elle a une direction, une ligne d'authenticité, une norme, elle dérive, mais en suivant des crans d'arrêt qui en limitent la folie. Le discours lacanien est traversé par une résistance constante, tenace, face à l'angoisse de l'immaîtrisable, de l'étrangeté inquiétante, face à la dérive spéculaire et au morcellement qui s'y produit. De même, le temps réversif — qui s'exprime au futur antérieur — est essentiellement linéaire, même dans sa logique de l'après-coup. Lacan saisit ce temps réversif dans la rétroaction de l'effet de sens dans la phrase, lequel exige, pour se boucler, son dernier mot. C'est le temps du vecteur rétrograde : « effet de rétroversion par quoi le sujet à chaque étape devient ce qu'il était comme d'avant et ne s'annonce : il aura été — qu'au futur antérieur » (*Écrits*, 808). Le retour que cette circularité promet, c'est véritablement le retour de l'identique (et même de l'identité, la possibilité retrouvée de pouvoir à nouveau dire Je en toute vérité). En somme, ce temps réversif, c'est

le temps de l'*Aufhebung*, de la relève idéalisante : temps continu, temps de l'histoire comme relève.

Ces valeurs de présence, de proximité et de plénitude reviennent constamment pour décrire aussi bien la parole authentique que le transfert : il y a transfert quand « la parole du sujet bascule vers la *présence* de l'auditeur . . . Cette *présence* qui est le rapport le plus pur dont le sujet soit capable à l'endroit d'un être . . . » (*Écrits*, 373). Le moment privilégié de la résistance vous montre qui parle et à qui : ce qui ne constitue qu'une seule question (*Écrits*, 375). Ailleurs, Lacan lie explicitement cette présence au dialogue, à la vérité et à la dialectique : « Dans une psychanalyse, le sujet, à proprement parler, se constitue par un discours où la seule présence du psychanalyste apporte, avant toute intervention, la dimension du dialogue . . . Le cours doit s'en poursuivre selon les lois d'une gravitation qui lui est propre et qui s'appelle la Vérité . . . En bref, la psychanalyse est une expérience dialectique . . . » (216). Or la dialectique est toujours la dialectique du sens et de la vérité : « Soyons catégorique, il ne s'agit pas dans l'anamnèse psychanalytique, de réalité, mais de vérité, parce que c'est l'effet d'une parole pleine de réordonner les contingences passées en leur donnant le sens des nécessités à venir . . . » (*Écrits*, 255). Le but du travail analytique semble bien de redonner au temps l'ordre linéaire qui avait été troublé par le trauma. Il doit tendre (à tout prix) à neutraliser les mirages de l'imaginaire, faire en sorte que le sujet assume sa castration, pour en arriver finalement à l'assomption de son histoire, à sa ré-intégration, à l'accord pacifiant avec lui-même, à sa réconciliation avec le monde, à la restitution de la continuité dans sa motivation et son discours morcelé et troué. D'où cette définition de l'inconscient : « L'inconscient est cette partie du discours concret en tant que transindividuel qui fait défaut à la disposition du sujet pour rétablir la continuité de son discours conscient. »

L'analyse se laisse ici ramener à un idéal de présence, de continuité, d'unité, d'identité et de totalité (réintégration) ; son mouvement est celui de la vérité, dans son double registre de révélation et d'accord. Sa vérité est éthique et ce vers quoi l'on tend, c'est la maîtrise de soi, la parole pleine (d'elle-même), la singularité inaliénable. Citons encore quelques textes : « C'est bien cette assomption par le sujet de son histoire, en tant qu'elle est constituée par la

parole adressée à l'autre, qui fait le fond de la nouvelle méthode à quoi Freud donne le nom de psychanalyse » (*Écrits*, 257). « La fin que propose à l'homme la découverte de Freud a été définie par lui à l'apogée de sa pensée en des termes émouvants : *who Es war, soll Ich werden*. Là où fut ça, il me faut advenir. Cette fin est de réintégration et d'accord, je dirai de réconciliation (*Versöhnung*) » (*Écrits*, 525-526). « ... C'est sur le fondement de cette interlocution, en tant qu'elle inclut la réponse de l'interlocuteur, que le sens se délivre pour nous ... comme restitution de la continuité dans la motivation du sujet ... (Freud) ne se satisfait que dans la continuité intersubjective du discours où se constitue l'histoire du sujet » (*Écrits*, 258).

On pourrait poursuivre longuement ainsi et relever, entre autres, la fonction transcendantale que Lacan confère au Phallus et, partant, son phallocentrisme, et même son androcentrisme (comme l'a fait Derrida), mais arrêtons-nous ici et posons-nous une dernière question. Que serait une psychanalyse qui se livrerait à l'exigence de l'écriture, avec tout ce que ce motif entraîne de ratures quant au sens et quant à la vérité, d'oblitération nécessaire et structurelle du propre et du proche ? On peut à peine en parler. Peut-être pourrait-on en surprendre le mouvement, le style en relisant *Igitur*, le *Zarathoustra* ou *Celui qui ne m'accompagnait pas*, *L'attente*, *l'oubli* ? On peut penser qu'une telle psychanalyse inscrirait le sujet, la vérité, le Phallus, dans un système qu'ils ne commanderaient plus. Elle ne promèterait aucune réconciliation, aucune assumption, aucun accord, mais donnerait peut-être à l'analyse une dérive et une indirection essentielles, ne dévoilant jamais, ni ne voilant quoi que ce soit, et surtout pas une origine ou un fondement premiers. Peut-être faut-il demander aux protagonistes de *L'attente*, *l'oubli* de M. Blanchot ce qu'il en serait de l'inscription de la psychanalyse : « Qu'avait-elle oublié ? Était-ce très important ? Oh non, c'était insignifiant. » Alors qu'en est-il de l'histoire ? « Ce qui se passe ici ? C'est que pour l'instant nous parlons ... Parler est la dernière chance qui nous reste, parler est notre chance. » « Parler seulement, mais jusqu'à la limite. Et ils continuèrent tout de même à avancer dans l'entre-deux, face à face en ce calme détour, dans ce vide initial où s'affirme — ne s'affirmant pas — « la retenue des choses en leur état latent ».

Département de Philosophie,  
Université de Montréal.

## La psychanalyse nord-américaine

François Peraldi

Philosophie et psychologie

Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203079ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/203079ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)

1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Peraldi, F. (1977). La psychanalyse nord-américaine. *Philosophiques*, 4 (2), 287–291. <https://doi.org/10.7202/203079ar>

## LA PSYCHANALYSE NORD-AMÉRICAINE

par François Peraldi

La psychanalyse nord-américaine doit être critiquée,  
La psychanalyse nord-américaine doit être contestée,  
La psychanalyse nord-américaine doit être détruite.

Je parle ici de la psychanalyse telle qu'on peut l'appréhender au niveau des institutions qui ont la charge d'assurer sa transmission.

### *Pourquoi ?*

Parce que les médecins et les psychologues ont « guéri » la psychanalyse dès, qu'en la personne de Freud, elle a débarqué en Amérique du Nord.

« Ils ne se doutent pas que nous leur apportons la peste, » aurait dit Freud, qui se prenait déjà pour le diable, à Jung, au moment où ils arrivaient en vue de la Statue de la Liberté.

Ce que Freud ne savait pas, c'est que les Américains avaient de bons médecins, de bons psychiatres pieux et que, si la psychanalyse était une maladie infectieuse, qu'à cela ne tienne ! les bons médecins américains, avec l'aide des bons psychologues américains, prépareraient un vaccin antipsychanalytique.

Il leur fallut un peu plus de trente années pour le préparer, mais il leur suffit de la touche finale des élèves de Freud chassés d'Europe par le nazisme vers la terre d'une illusoire liberté pour qu'en pleine deuxième guerre mondiale le vaccin fut prêt, signé du triple sceau de Kris/ Hartman/ Loewenstein et béni de la main même de la fille de Freud : la bonne Anna.

Comme d'habitude, on a commencé à tester ce nouveau vaccin aux armées. Les nouveaux psychanalystes, tous bons médecins ou bons psychologues, se sont précipités, en bons patriotes, à

l'aide des troupes américaines afin d'injecter leur vaccine psychanalytique à tous les névrosés qui leur tombaient sous la main. Leur tâche était, entre autres, de distinguer le bon déserteur (celui qui a de vrais problèmes névrotiques, qui est malade) du mauvais déserteur (celui qui s'en foutait pas mal de la nation, de l'armée et de la liberté et qui n'était pas vraiment malade). Le premier était *réadapté*, grâce à la vaccine psychanalytique ; son Moi, rendu plus fort grâce aux processus d'identification au Moi fort des bons analystes, lui permettait de rejoindre l'armée et le grand rêve américain ; quant au second, démasqué, il pouvait être légitimement jeté en prison puisque la vaccine n'avait pas de prise sur lui, en prison ou entre les mains des behavioristes, ce qui revient au même.

On peut peut-être reconnaître que la plupart de ces bons psychanalytico-psychiatro-psychologo-patriotes avaient des comptes à régler avec ce nazisme que l'armée américaine s'était donné pour tâche d'écraser.

Mais comment les bons médecins et les bons psychologues ont-ils fabriqué cette vaccine psychanalytique ?

De la façon dont on fabrique tout vaccin, en extirpant de la maladie elle-même le principe de sa virulence.

Ils ont donc arraché à la peste psychanalytique le principe même de sa virulence, le principe de sa révolutionnarité. À savoir ce qui fonde en son irréductible nouveauté le concept d'Inconscient — je dis le concept et non pas la notion —. Je veux parler de ce que Freud a introduit dans la théorie psychanalytique sous le nom de : pulsions de mort : *Todestriebe*. Pulsions de mort, quelque chose qui n'a rien à voir avec ce néant qui fonde l'être, ni même avec un manque fondamental qui serait à la source de tout désir qui, de ce fait, ne serait jamais que *désir de . . . . .* de ce qui manque précisément. Mais c'est quelque chose d'autre que Freud amorce lorsqu'il décrit le jeu de la bobine chez son petit-fils et qu'il nous montre comment, dans ce jeu, le langage vient à la place de ce que l'on peut tuer, faire disparaître.

On a pu entendre dire à cette table que la psychanalyse — et je parle ici de la psychanalyse promue par Freud — contestait la psychiatrie.

C'est tout aussi absurde que de dire que la conception coper-

nicienne de l'Univers serait une contestation de la conception du Cosmos précopernicien. Une science n'en conteste pas une autre, elles appartiennent ou non à une même aire épistémologique. Au niveau d'une coupure épistémologique, il ne s'agit pas de contestation, il s'agit de *révolution*. Le déploiement d'une psychanalyse, telle qu'amorcée par Freud à partir de la coupure épistémologique instaurée par l'introduction de la pulsion de mort dans la théorie, implique l'effacement, la disparition, la destruction de la psychiatrie tout autant d'ailleurs que de la psychologie.

La mise en place de la pulsion de mort au principe même de l'Inconscient introduit dans la notion de sujet le principe d'une division irréductible et qui n'en finit plus de se répéter dans le sens d'une pluralisation infinie du sujet. Cette division n'a d'ailleurs rien à voir avec les oppositions binaires dissymétriques du type santé/maladie, normalité/folie, maître/esclave. Le processus introduit par Freud commence par le « Je est un Autre » de Rimbaud, il se continue par le « Je suis mon père, je suis ma mère, je suis le roi, etc . . . » d'Artaud pour s'épanouir dans la parole du diable : « Je suis légion, » si justement rapportée hier par Roger Savioie.

Avec l'introduction de la pulsion de mort, Freud coupait avec toute cette aire épistémologique où les sciences dites de l'homme sont centrées par le *cogito* cartésien autour duquel tournent des choses comme, — je cite en vrac : la pensée, le savoir, la conscience, le Moi, la vision continuiste de l'histoire, le progrès, la guérison, etc . . .

Avec l'introduction de la pulsion de mort, Freud introduisait une conception plurielle du sujet. Contre le « Je suis UN », le « Je suis légion » ou le « Je suis personne ». Autrement dit, il introduisait la destruction de la notion même de sujet, donc évidemment d'objet.

Mais les bons médecins américains, les bons psychologues, la bonne Anna ne pouvaient pas laisser passer une chose pareille, puisque la mort est précisément ce qui disqualifie la médecine ; et puis, comment être bon quand on ne peut plus dire « je », et que l'on se réduit à n'être que bon à rien ? D'un petit tour de passe-passe, un simple faux-sens, il suffisait de traduire *Todestriebe* (pulsions de mort) par *death instincts* (instincts de mort) — puis-

qu'il est bien connu qu'on ne lit plus Freud en allemand mais en anglais — pour renvoyer le tout bien empaqueté chez les biologistes et leur dire : occupez-vous en, nous on s'occupe des pulsions, pas des instincts. La pulsion agressive, oui ! ça se sublime dans la guerre, par exemple !

Un inconscient, que la pulsion de mort ne centre plus, devient parlable, la mort, elle, ne se parle pas.

Un inconscient, que la pulsion de mort ne centre plus, devient interprétable.

Ce n'est même plus un inconscient, c'est un oubli, c'est du passé, et le passé une fois remémoré, le temps perdu retrouvé, — grâce aux bons analystes qui savent interpréter vos rêves et vous rendre votre passé que la maladie avait effacé, — une fois ce temps perdu retrouvé, il n'y a plus d'inconscient. Vous êtes *UN*, vous êtes une personne totale, un bon soldat, par exemple, vous êtes devenu un *Moi*, maître de lui comme de l'univers, en un mot vous êtes unifié dans le registre de l'Imaginaire à tout jamais coupé du Réel, qui est précisément le lieu du meurtre, et possédé par le langage qui devient pour vous le réel tout autant que la réalité.

L'imaginaire, c'est précisément ce lieu où l'on peut vous faire prendre des vessies pour des lanternes, les causes de vos oublis pour les symptômes d'une hystérie ou d'une névrose, car c'est le lieu du savoir psychiatrique ou psychologique, mais aussi le lieu où l'on peut vous faire prendre la guerre au Tiers-Monde pour le plus cher de vos désirs, car c'est le lieu de l'aliénation.

### *Comment détruire la psychanalyse nord-américaine ?*

On peut faire appel ici à des notions deleuziennes. La psychanalyse nord-américaine a été territorialisée par les médecins et les psychologues, elle a été rattachée aux appareils de pouvoir médicaux et aux institutions médicales.

La détruire ne veut dire rien d'autre que la déconstruire : défaire ce qui la rattache aux appareils de pouvoir médicaux.

La déterritorialiser : l'arracher aux mains des médecins et des psychologues.

La pluraliser : la distribuer à tout le monde. Tout le monde peut devenir psychanalyste.

Il faut multiplier les branchements de la psychanalyse avec les autres domaines révolutionnaires, lui restituer sa violence épidémique de peste, lui restituer ce qui la fonde, au-delà de la coupure épistémologique instaurée par Freud, comme science révolutionnaire : le concept de pulsion de mort.

C'est au fond par la violence fasciste, inhérente à tout mouvement révolutionnaire, que la psychanalyse peut reprendre sa place au coeur des pratiques révolutionnaires et contre les tenants de la contre-révolution et du bourgeoisisme : les médecins, les psychiatres et les psychologues en tant qu'agents des appareils de pouvoir médicaux. Ceux que l'on peut désigner d'un terme de Paul Nizan qui trouve ici toute sa violence : les chiens de garde.

École de Traduction,  
Université de Montréal.

# Inconscient social de la psychanalyse et points aveugles du psychanalyste

Ghyslain Charron

Philosophie et psychologie  
Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203080ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/203080ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)  
Société de philosophie du Québec

ISSN  
0316-2923 (imprimé)  
1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

## Citer cet article

Charron, G. (1977). Inconscient social de la psychanalyse et points aveugles du psychanalyste. *Philosophiques*, 4 (2), 293–304. <https://doi.org/10.7202/203080ar>

## INCONSCIENT SOCIAL DE LA PSYCHANALYSE ET POINTS AVEUGLES DU PSYCHANALYSTE

par Ghyslain Charron

Je centrerai ma réflexion sur deux questions soulevées par R. Castel dans son ouvrage *Le psychanalysme*<sup>1</sup> : l'inconscient social impliqué dans la neutralité analytique ; les effets de méconnaissance produits par cette attitude, entre autres, la prétention à l'autonomie à l'égard du socio-politique. Après avoir exposé la pensée de Castel à ce sujet, je voudrais défendre trois thèses : la psychanalyse n'a pas les outils conceptuels pour penser les institutions et son rapport au pouvoir ; comme il n'y a pas d'explication psychogénétique des institutions sociales et politiques, le psychanalyste est obligé de recourir à une autre discipline s'il veut comprendre la psychanalyse comme institution ; il n'y a pas de synthèse possible du social et du psychologique.

La psychanalyse ouvre une nouvelle scène, celle de l'inconscient, mais cette opération est en même temps travail d'occultation. R. Castel appelle psychanalysme, l'effet-psychanalyse immédiat produit par le parti-pris de la théorie et de la pratique analytiques à l'égard de la réalité socio-politique. La relation entre la psychanalyse et le psychanalysme est différente de celle qui unit un savoir à son idéologisation, car le psychanalysme est le processus d'idéologisation *produit* par la psychanalyse elle-même et non par « des altérations *subies* par elle en dehors de son domaine légitime » (p. 11). Le psychanalysme est l'implication socio-politique directe de la méconnaissance du socio-politique. Par l'abstraction inhérente à son point de vue, la psychanalyse produit des effets qui lui demeurent opaques dans leur spécificité, même si elle discourt à leur sujet. Son aveuglement concerne en tout premier lieu ce qui est au principe de son pouvoir et son rapport au pouvoir.

---

1. R. CASTEL, *Le psychanalysme*, Éd. Maspero, textes à l'appui/psychiatrie, 1973, 288 p.

Castel avance trois propositions fondamentales :

- a) Le rapport de la psychanalyse à ses usages même les plus « dévoyés » n'est jamais une relation de pure extériorité.
- b) La relation analytique la plus épurée a immédiatement des effets sociaux spécifiques qui ne sont jamais socialement neutres.
- c) Le rapport entre a) et b) permet de comprendre de l'intérieur de son dispositif la place occupée aujourd'hui par la psychanalyse parmi les idéologies dominantes et les institutions de contrôle social (p. 18).

C'est en articulant ces trois points que Castel compte faire voir la logique interne du psychanalysme. Sa problématique tourne autour des questions suivantes : quel est dans le procès de sa production le rapport du savoir analytique au pouvoir socio-politique ? quel est dans le champ de son exploitation sociale le rapport du savoir analytique au pouvoir socio-politique ? (p. 235). Il adopte le point de vue du socio-historien et se propose de traiter la psychanalyse comme une institution parmi d'autres dans l'ensemble des institutions constituant l'ordre socio-politique. Partant du rituel analytique en tant qu'il instaure la psychanalyse comme le dispositif de l'accès à l'inconscient, Castel montre que le mécanisme de la neutralisation inhérent au contrat qui fonde le rituel entraîne nécessairement un effet politique, à savoir l'apolitisme. Il se met ensuite à la recherche des conditions qui instituent le rituel lui-même, conditions méconnues par la psychanalyse et que, pour ce motif, il appelle inconscient de la psychanalyse, plus précisément son inconscient social. L'intention de Castel est de montrer les conséquences du rituel et du contrat qui le fondent. Si l'on sait reconnaître dans la psychanalyse un contrat de tutelle, alors on peut apercevoir l'inscription de la psychanalyse dans les structures de pouvoir et élaborer une analyse socio-politique de la psychanalyse comme opérateur social spécifique. Nous ne retiendrons ici de l'ouvrage de Castel que certaines idées concernant la structure du rituel analytique, l'inconscient social de ce rituel et les relations entre psychanalyse et psychanalysme qui en découlent.

C'est en effet par un contrat ou une convention que s'instaure la situation où deux individus (l'analyste et l'analysant) poursuivront cette tâche qu'on nomme une psychanalyse. Le processus

analytique lui-même ne saurait s'effectuer sans cette convention de départ. Il importe immédiatement de remarquer que le dispositif à la base du corpus analytique (théorie et pratique) met « hors jeu les déterminismes politiques et sociaux au quadruple niveau de son instauration (le contrat analytique), de son déroulement (la relation duelle), de ses matériaux (les formations de l'inconscient), de ses concepts (les catégories du discours analytique) » (p. 39). La psychanalyse n'a pu commencer à exister et se fonder comme savoir et pratique spécifiques qu'en forgeant son propre système de référence. C'est à l'intérieur de cet espace que le processus d'exploration de l'inconscient pourra s'effectuer. Le dispositif technique de la psychanalyse « opère en imposant une suspension de la réalité, une *neutralisation* de ce qui, dans l'existence ordinaire, n'est jamais neutre. En empruntant provisoirement à Serge Leclaire une distinction commode, on dira que la convention analytique met hors jeu la réalité (socio-politique) pour démasquer le réel (analytique) » (p. 41). Toute la question est bien de savoir ce qu'il advient de cette réalité que l'analyste met entre parenthèses afin d'accomplir son travail. Elle n'est pas éliminée pour autant, estime Castel. Cette réalité n'est pas devenue extérieure à la situation analytique, elle demeure présente dans la relation analytique mais « neutralisée, c'est-à-dire travestie et devenue méconnaissable ». Bien sûr, les conditions du contrat analytique (adhésion à la règle fondamentale, respect du protocole) instaurent une coupure avec la réalité socio-politique telle que vécue dans la vie ordinaire, et ces conditions constituent un champ nouveau en le clôturant. C'est à l'intérieur de ce champ expérimental que par la médiation de la parole apparaîtront les fantasmes et à travers eux les vœux inconscients et leurs conflits. La technique de l'association libre, écoute flottante et interprétation, n'a, semble-t-il, rien à voir avec l'action politique. Le passage à l'acte est du point de vue analytique non un accomplissement mais un échec, car ce qui est recherché, c'est la reconnaissance des conflits psychiques inconscients et leur dénouement. Le passage à l'acte ne fait que perpétuer la méconnaissance des conflits inconscients. De même, si au lieu d'écouter, d'analyser son contre-transfert et d'interpréter ce que l'analysant lui raconte, l'analyste se lance dans un discours analogue à ceux que tiennent nos hommes politiques en temps d'élection, il va manifestement à l'encontre du contrat qui le lie à son patient. Tout cela est incontestable, répondra Castel, mais la question à poser est celle-ci ;

comment est constitué ce personnage qu'on appelle le psychanalyste « neutre » et quelles sont les implications de cette neutralité ? Cette convention de neutralité est justement, d'après Castel, lourde d'ambiguïté. La neutralisation est d'abord une exigence technique. En effet, l'analyste doit, pour que le travail analytique s'accomplisse, se faire support « neutre » de fantasmes, surface de projection, objet de transfert. Il n'en reste pas moins, souligne Castel, qu'une position de pouvoir est ici impliquée même si l'analyste ne transgresse jamais la convention de neutralité. « Techniquement parlant, la neutralité analytique est une condition de possibilité du transfert ; politiquement parlant, c'est l'incarnation de la politique de l'apolitisme » (p. 50). La psychanalyse ne peut avec les concepts et les méthodes dont elle dispose analyser la signification extra-analytique de sa neutralité, distinguer entre idéologies dominantes et idéologies dominées, etc. Il reste que l'analyste, par sa pratique, s'inscrit quelque part dans un rapport de forces et occupe une position dans la société. Quelles qu'en soient les raisons, « en tant qu'il a le pouvoir, le processus analytique neutralise. Il reproduit le pouvoir neutralisant du psychanalyste « neutre » » (p. 57). Tel est un élément essentiel du rituel analytique.

Comme le garagiste, le plombier ou l'avocat, le psychanalyste entre dans « une relation de service personnalisée » lorsqu'il accepte de prendre quelqu'un en traitement. Ce dernier demande au technicien de réparer ce qui va mal dans sa vie. Les règles du contrat analytique construisent une sorte de laboratoire monté exprès pour produire un effet spécifique, disons, pour faire vite, le dénouement des conflits inconscients qui paralysent l'individu et l'empêchent de vivre. Rappelons-nous, dit Castel, la remarque de Durkheim : « Tout n'est pas contractuel dans le contrat. » Le contrat analytique comme tous les autres « exige des prérequis sociaux, politiques, économiques, culturels, faute desquels la relation analytique ne pourrait être tenue, ni tenir sa gageure. Mais ils sont inscrits dans sa structure sans être donnés dans sa formule » (p. 59). Et c'est précisément parce qu'ils ne sont pas donnés dans sa formule qu'ils ne peuvent être reconnus dans leur poids extra-analytique comme élément de la réalité socio-politique. Bien sûr, cet extra-analytique, condition effective de possibilité de l'entreprise analytique, se retrouve dans la relation analytique elle-même, mais il est réinterprété, chargé de significations nouvelles et deve-

nues opératoires dans et pour le dispositif analytique. Ainsi l'argent prendra un sens symbolique, la neutralité politique sera justifiée par la théorie du transfert. Ce qui est barré par la convention analytique représente essentiellement la neutralisation des données qui constituent la problématique socio-politique du pouvoir (p. 60). Le paradoxe est que, tout en supposant et réitérant dans son travail les oppositions de la structure sociale (privé/public, parole/acte, corps comme support des fantasmes/corps comme instrument de travail), l'analyste prétende accéder à l'inconscient de l'individu seulement s'il neutralise ces oppositions. Cela même que le dispositif analytique exclut pour exister, Castel l'appelle « inconscient social de la psychanalyse ».

Le terme inconscient est ici employé à la suite de Freud au sens de refoulé, oublié, non reconnu ou mieux méconnu, c'est-à-dire à la fois présent et travesti dans les symptômes. En tant que socio-historien, Castel considère comme un symptôme le discours de l'analyste et estime qu'en partie au moins ce discours fonctionne comme rationalisation. Dans cette mesure, son contenu manifeste exprime — dissimule les raisons réelles qui le soutiennent et l'alimentent. Pourtant, l'analyse qu'entend mener Castel ne veut rien emprunter aux catégories et aux méthodes de la psychanalyse, car l'inconscient qu'il cherche à mettre au jour ne « parle pas le langage de la pulsion ni du désir », mais plutôt celui du pouvoir socio-politique. C'est pourquoi cet inconscient est dit social. La tâche d'une sociologie critique consistera à dépister les éléments de la réalité sociale qui travaillent souterrainement le réel analytique. Ainsi la neutralité et le pouvoir de l'analyste sont autant d'éléments de cette sorte.

La première question du socio-historien analysant l'inconscient social de la psychanalyse concerne les effets produits par la méconnaissance des conditions socio-historiques inhérentes au dispositif analytique. Castel relève au moins trois couches de méconnaissance :

- a) au niveau phénoménologique : dans l'environnement de la relation analytique ;
- b) au niveau structural : dans l'économie de cette relation ;
- c) au niveau du discours analytique : dans l'explicitation théorique de la relation en question.

Le premier niveau est le plus extérieur au dispositif lui-même. Il concerne tout ce qui se rattache au statut social du psychanalyste. Par sa fonction même, l'analyste occupe une position dans l'échiquier social et économique. Une étude de type ethnologique du milieu analytique et du rapport analyste-analysant serait nécessaire ici. Il s'agirait de dégager les invariants qui organisent ces positions et ces relations. Au second niveau, on analyserait l'échange qui relie un sujet supposé savoir et un client porteur d'une demande dans un projet de transformation. On verrait que les notions de spécialiste compétent, de contrat, d'honoraires prennent en psychanalyse un sens spécifique. Ainsi le psychanalyste « inclut la nécessité du paiement dans le contrat, faute duquel la totalité de la relation est invalidée » (p. 72). Le paiement par l'analysant lui-même est comme une condition nécessaire à l'efficacité d'une cure. Par ailleurs, l'intervention effectuée par un chirurgien produira les mêmes résultats, que le médecin soit payé par le patient, payé par une institution ou pas payé du tout. Une sociologie critique de la psychanalyse devrait aussi montrer comment la méconnaissance des implications sociales et politiques joue même au niveau du discours analytique lorsque l'analyste entreprend de penser théoriquement la relation analytique. Ce que Castel reproche à la psychanalyse, ce n'est pas tant sa complicité avec les structures socio-politiques du pouvoir (reproche-t-on à une pierre de tomber ?), c'est plutôt de prétendre s'en affranchir et de jouer à l'autonomie ou à la subversion (p. 78). L'inconscient social de la psychanalyse, c'est précisément ce qu'elle méconnaît quant à sa relation aux structures socio-politiques du pouvoir. Cette méconnaissance n'est pas un accident de parcours. Elle tient au fait que les catégories du discours analytique ne peuvent rendre compte des conditions sociales qui rendent possible le discours analytique lui-même. Si la tâche de la psychanalyse est d'explorer l'inconscient psychique individuel, on pourrait dire par analogie que la fonction de la sociologie critique de la psychanalyse sera d'analyser les mécanismes et les effets de l'inconscient social de la psychanalyse comme institution, comme pratique et comme discours théorique. C'est l'existence chez le psychanalyste de points aveugles qui fait que la psychanalyse a partie liée avec le psychanalysme.

Si la psychanalyse « est la pratique de la totalité de ses effets », c'est elle-même qui produit ce processus d'idéologisation que Castel appelle le psychanalysme. La psychanalyse n'est pas une

idéologie parmi d'autres. Elle est plutôt une discipline qui produit en même temps des effets de connaissance et des effets idéologiques, c'est-à-dire de méconnaissance. La thèse de Castel sur la logique du psychanalisme se formule en deux propositions essentielles :

- a) L'extra-analytique est présent dans le dispositif analytique, mais sous une forme en général méconnue ;
- b) Cette méconnaissance n'est pas une simple ignorance, ni une pure occultation mais une réinterprétation unilatérale (partielle et partielle), directement porteuse d'effets sociaux également unilatéraux, par exemple l'apolitisme (p. 205).

Comme nous l'avons vu, Castel distingue trois niveaux de méconnaissance, c'est-à-dire trois couches d'idéologisation. Ces productions idéologiques sont à la fois « spécifiques à la psychanalyse, nécessaires et liées entre elles. C'est pourquoi on peut parler à leur propos de logique, et de la logique d'un processus produit par (et non subi par) la psychanalyse : le psychanalisme » (p. 205).

L'ouvrage *L'Univers contestataire* est une belle illustration d'idéologisation du premier niveau. Ici le modèle d'interprétation fonctionne sur un régime totalitaire. On suppose que tout est psychanalysable. Mais cette prétention n'est pas le fruit du hasard. Elle est rendue possible par le fait qu'il n'y a pas de théorie analytique rigoureuse des conditions d'exportation du schéma analyste-analysant. Pour saisir la différence entre la théorie des formations de l'inconscient et la théorie des conditions matérielles et sociales du contrat analytique, il faut changer de système de référence, recourir à un système de référence qu'on ne peut déduire du système de référence analytique. Ceci pour la bonne raison que la psychanalyse ne possède pas en elle-même de catégories pour penser le pouvoir, le social et le politique dans leurs dimensions non psychiques. Mais, comme le dit Castel, « si le butoir n'est pas dans la ligne du dispositif analytique, un modèle d'interprétation analytique est virtuellement d'emblée un modèle d'interprétation totalitaire » (p. 206). En effet, s'il n'y a pas à l'intérieur de la théorie un principe de démarcation, rien n'empêche d'interpréter en termes de conflits intrapsychiques, de résistance, de projection, tout rapport socio-politique et toute question de pouvoir. La pratique analytique elle-même entraîne une autre couche d'idéologisation, car dans la

mesure même où elle impose les règles de sa convention, elle invalide nécessairement la problématique des investissements inconscients. Et le projet de comprendre tous les enjeux de l'existence, à partir de leur signification pour l'économie inconsciente du sujet, conduit la psychanalyse à cette idéologisation qui consiste à réduire les déterminismes socio-politiques à des facteurs psychiques individuels et interindividuels (pp. 209-210).

Telle est en gros, l'idée que Castel se fait du rituel analytique, des conditions de son application et des résultats qu'il produit. Je n'ai retenu ici qu'une des tâches que s'assigne Castel, celle de « déplacer la question des responsabilités sociales de la psychanalyse de la périphérie de ses usages au centre de son dispositif », pour montrer que par la convention même qui la constitue, la psychanalyse se rend complice du système socio-économique dans lequel elle s'inscrit. Une autre tâche, dont nous n'avons pas parlé, consisterait à faire une étude historique de la pénétration de la psychanalyse dans diverses institutions et de voir comment elle imprime ses finalités dans la vie sociale et comment elle contribue au contrôle social. Nous nous contenterons pour l'instant de réfléchir brièvement sur le pivot autour duquel s'articule la critique de Castel à l'égard de la psychanalyse comme institution et comme pratique sociale.

La condition d'efficacité d'une pratique et la condition de sens d'un discours est un ensemble de postulats et de règles qui donnent prise sur une réalité selon une perspective déterminée. La psychanalyse n'échappe pas à ce principe qui vaut pour toutes les disciplines. Adopter le point de vue psychanalytique, c'est exclure le point de vue du socio-politicien et vice-versa. L'épistémologue, lui, s'interroge sur le statut des théories et des discours, sur les implications de ce statut, sur les rapports entre les diverses disciplines. Cette multiplicité de disciplines pourrait être vue comme un mal provisoire pour celui qui croit à une sorte de savoir dernier, synthèse absolue et sans point de vue. Si un tel savoir existait, il devrait articuler les deux propositions suivantes ou choisir entre elles si elles sont contradictoires : a) la neutralité analytique est condition de possibilité du transfert ; b) la neutralité analytique est l'incarnation de la politique de l'apolitisme. D'emblée, je dirai que me paraît impossible une science qui serait synthèse du point de vue psychanalytique et du point de vue socio-politique. On com-

prendra mieux pourquoi quand j'aurai explicité les trois thèses que j'entends soutenir.

Première thèse : la psychanalyse n'a pas les outils conceptuels pour penser les institutions et son rapport au pouvoir. Les concepts freudiens ont été construits pour décrire et expliquer les avatars du désir et des fantasmes, le jeu des représentations, des affects et des intentions, bref la réalité psychique telle qu'elle se dévoile dans la situation transférentielle et contre-transférentielle de l'analyse. Il ne faut donc pas s'étonner que nous ne trouvions pas dans l'oeuvre freudienne une problématique socio-politique comme telle. La question se pose cependant de savoir « par quoi la psychanalyse *est parlée, sans pouvoir le parler* : à savoir la dimension politique de sa pratique. Ce non-dit de la psychanalyse revient à insister comme symptôme au lieu même où s'établit son articulation avec le système politique, au niveau où le langage politique s'actualise : c'est-à-dire au niveau *de la psychanalyse comme institution*, ayant une fonction précise dans un ensemble politique précis »<sup>2</sup>. Ici, seules les investigations empiriques peuvent fournir des réponses. Il revient au sociologue d'imaginer des hypothèses et de les tester. À moins de postuler des principes de fonctionnement identiques dans les institutions et dans la psyché, il faut bien admettre que le psychanalyste comme tel n'a pas les catégories pour penser son rapport à l'institution qu'est la psychanalyse et comprendre les relations entre cette institution et les autres institutions socio-politiques.

Cela me conduit à ma deuxième thèse : il n'y a pas d'explication psychogénétique des institutions sociales et politiques. Psyché et société sont inséparables et irréductibles l'une à l'autre, on ne peut expliquer l'une par l'autre. Comme le dit C. Castoriadis : « Ce que l'individu peut produire, c'est des phantasmes privés, non pas des institutions »<sup>3</sup>. Le psychanalyste est habilité à

2. F. GANTHERET, « Freud et la question socio-politique », dans *Partisans*, février-mars 1969, no 46, p. 16.

3. C. CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, 1975, p. 202. Comme le dit Castoriadis, les solutions que Freud apportait au problème de la socialisation de la psyché « restaient mythologiques du fait qu'il croyait pouvoir déduire l'institution à partir du fonctionnement psychique » (p. 417). « La perspective psychogénétique à elle seule est radicalement incapable de rendre compte de la formation de l'individu social, du processus de socialisation de la psyché. Truisme, que l'écrasante majorité des psychanalystes — à commencer par Freud lui-même — s'obstine à ignorer. Ce qui commande cette obstination, et l'occultation du social-historique qui va de pair avec elle, est la tenace illusion de la possibilité de réduire le psychique au biologique [...] elle-même commandée par la volonté d'éliminer l'imaginaire, aussi bien comme imaginaire social que comme imagination radicale de la psyché » (*ibid.*, p. 426).

interpréter ces phantasmes. Mais dans la mesure où les institutions ne sont pas réductibles à des phantasmes, l'analyste est obligé de recourir à d'autres disciplines s'il veut comprendre la psychanalyse comme institution.

Ma troisième et dernière thèse est que, s'il y a des recherches pluridisciplinaires, il ne peut y avoir de discipline qui soit synthèse du social et du psychologique. Je rejoins ici la théorie de G. Devereux. Je dirai avec lui que la recherche pluridisciplinaire n'a rien à voir avec une *interdisciplinarité* « de type additif, fusionnant, synthétique ou parallèle »<sup>4</sup>. Le rapport entre le cadre de référence et le discours du sociologue et le cadre de référence du psychanalyste en est un de complémentarité au sens entendu par Devereux ; ce qui implique que les deux discours ne peuvent être tenus simultanément et ce qui entraîne l'impossibilité logique d'une synthèse entre les deux.

Si nous supposons vraies ces trois thèses, quelles conséquences en tirer en ce qui concerne la soi-disant neutralité analytique ? Le psychanalyste décrit celle-ci comme la condition du transfert, le sociologue Castel la voit comme l'incarnation de la politique de l'apolitisme, comme impliquant un inconscient social et entraînant cette méconnaissance spécifique qu'est la prétention d'autonomie à l'égard du socio-politique. Comment savoir qui a raison ? Peuvent-ils avoir raison tous les deux ?

À mon avis, le psychanalyste ne peut trouver dans sa discipline les critères et les catégories pour juger du bien-fondé ou de la fausseté de la proposition de Castel au sujet de l'apolitisme. Seules les recherches empiriques (sociologiques et historiques) peuvent corroborer ou infirmer l'hypothèse que les analystes et les analysés deviennent apolitiques en raison de leur expérience de la psychanalyse. En attendant, l'analyste peut toujours répondre que dans la situation analytique, c'est à l'ordre du désir et du fantasme qu'il a affaire. Le psychanalyste ne peut en même temps explorer la psyché de son patient pour en mettre à jour les conflits et convertir ce même individu à telle idéologie politique, ou l'inciter à s'engager dans tel parti. Si essayer de convaincre, c'est empêcher la formation et l'analyse du transfert, instrument indispensable de l'exercice du métier d'analyste, il faut choisir entre agir politi-

4. G. DEVEREUX, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Flammarion, 1972, p. 10.

quement et pratiquer l'analyse<sup>5</sup>. Quant à la réalité socio-politique, le psychanalyste au travail est par rapport à elle comme par rapport à la réalité biologique, il sait qu'elle existe, mais il ne peut avec les outils qu'il emploie ni la connaître ni la transformer. Il est indéniable que l'analyse est pour l'analysant investie d'un pouvoir. Sans quoi, ses interventions n'auraient aucun poids et aucune efficacité. Mais dans la mesure justement où l'analyste réussit, le « sujet supposé savoir » qu'était l'analyste durant le traitement est aboli à la fin. Loin de conduire à l'apolitisme, la neutralité de l'analyste et la liquidation du transfert devraient théoriquement rendre le sujet plus disponible pour une conscience sociale et politique plus aiguë. Il revient aux investigations empiriques de dire si tel est effectivement le cas et dans quelle mesure.

Quant à l'expression de Castel « inconscient social de la psychanalyse », elle ne me paraît pas très heureuse. Comment la psychanalyse comme discipline peut-elle avoir au sens strict un inconscient ? Peut-on vraiment attribuer à une discipline le mécanisme du refoulement ? Si une connaissance totale est une contradiction dans les termes, on serait mal venu de reprocher à une discipline de ne pas parler de ce qui ne peut être aperçu et dit que par un autre savoir en fonction d'un autre cadre de référence. Au lieu d'attribuer à la psychanalyse un inconscient, je trouverais plus juste de dire que les psychanalystes ont des points aveugles. Ils en ont d'autant plus qu'ils méconnaissent davantage les présupposés de leur cadre de référence et, partant, les limites de leurs explications. Et comment reconnaître ces présupposés et leurs implications ? Par le recours à d'autres disciplines : l'histoire, la sociologie et, pourquoi pas ? la réflexion épistémologique. Puisque la réflexion totale est impossible, comme chacun sait, les points aveugles dureront autant que l'homme, mais il y a cependant moyen de limiter les dégâts. Dans la mesure même où l'auto-analyse et l'esprit critique contrebalanceront la naïveté et la bonne conscience. Il est certain que si l'analyste estime inévitable et comme an-historique la réalité sociale et politique où baigne sa pratique, il ne peut faire autrement que d'induire plus ou moins subrepticement chez ses analysés le conformisme socio-politique.

De l'avis de bien des analystes, la psychanalyse serait une pra-

5. Pour une réflexion plus approfondie sur ce qu'on nomme communément « la neutralité de l'analyste », voir S. LECLAIRE, *Psychanalyser*, Éd. du Seuil, 1968, pp. 9-27.

tique révolutionnaire et même subversive. Je ne sais dans quelle mesure ils ont raison, je sais seulement par l'ouvrage d'A. Stéphane, *L'univers contestataire*, que la psychanalyse n'est pas un remède absolument efficace pour l'abolition des préjugés chez le psychanalyste. T. Reik, qui en avait rencontré plus d'un, ne disait-il pas : « Il est beaucoup plus facile de faire rentrer une idée nouvelle dans la tête de la Statue de la Liberté que dans l'esprit de bon nombre de psychanalystes. » Pourtant je me refuse à suivre Castel quand il soutient que « le psychanalyste produit l'apolitique comme le boulanger fabrique le pain », tant que des enquêtes détaillées et approfondies n'auront pas montré qu'il en est bien ainsi.

Faculté de Philosophie,  
Université d'Ottawa.

# Le processus contre-transférentiel comme travail de deuil

Lise Monette

Philosophie et psychologie

Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203081ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/203081ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)

1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Monette, L. (1977). Le processus contre-transférentiel comme travail de deuil. *Philosophiques*, 4 (2), 305–312. <https://doi.org/10.7202/203081ar>

## LE PROCESSUS CONTRE-TRANSFÉRENTIEL COMME TRAVAIL DE DEUIL\*

par Lise Monette

J'en suis à mon troisième colloque . . .

Le premier, imaginaire, portait sur les rapports de la psychanalyse et du marxisme à l'aide de Castel, *Psychanalyse et politique* et *Marxisme-léninisme et psychanalyse*. Une autocritique provoqua un premier deuil. Je ne pouvais malheureusement que seriner les thèses de ses auteurs. Un bénéfice de perdu : je ne pourrais brandir l'étendard de la gauche à propos de la psychanalyse !

Le second, imaginaire, portait sur les ratés du discours philosophique et la place de la question dans sa tradition : place rhétorique, pédagogique, stratégique . . . pensais-je ; et enfin l'occultation des lieux de la jouissance du philosophe. Autocritique, cette fois, devant la complexité du sujet auquel je ne faisais guère justice et qui nécessite de reprendre presque l'ensemble de l'histoire de la philosophie. Deuil, cette fois, de la jonction de ma pratique philosophique et psychanalytique.

Et maintenant devant vous je dis :

« Celui qui dit, par son dit, s'interdit la jouissance, ou corrélativement, celui qui jouit fait toute lettre — et tout dit possible — s'évanouir dans l'absolu de l'annulation qu'il célèbre. »

S. LECLAIRE

De quels lieux la psychanalyse interroge-t-elle, interpelle-t-elle la psychologie ? J'ai élu de parler à partir de deux lieux privilégiés de la psychanalyse : la jouissance et la castration. Précisons ces concepts autour desquels se situe cette intervention qui subvertit consciemment l'enjeu de cette table ronde sur « la contestation DE la psychanalyse », en substituant au DE génitif le DE de l'ablatif

---

\* Ce texte demeure conforme à sa forme initiale tributaire d'une intervention didactique dans sa visée et limitée dans le temps.

pour m'adresser à un interlocuteur privilégié : le psychologue. Ce court essai de circonstance se marque, oscille donc entre deux pôles coextensifs l'un de l'autre : la castration et la jouissance.

La castration est un registre auquel on ne peut échapper. P. Castoriadis la définit ainsi : « La découverte dans le registre identificatoire qu'on n'a jamais occupé la place qu'on a cru sienne et que, à l'opposé, on est censé occuper une place à laquelle on ne peut pas encore être. »<sup>1</sup> La castration est ici envisagée comme décentrement inévitable du sujet, de la parole, du discours. Elle réfère également aux failles et ratés de tout discours. « Le propre du champ psychanalytique (selon Lacan) est de supposer que le discours du sujet se développe normalement dans l'ordre de l'erreur, de la méconnaissance, voire de la dénégation — ce n'est pas tout à fait le mensonge, c'est entre l'erreur et le mensonge. »<sup>2</sup> Il souligne que la vérité ne peut se déployer que là où le mensonge est possible.

La jouissance, à la différence du plaisir, est imprévisible. Barthes, au sujet de la lecture, distingue des textes de plaisir qui contentent et captivent, et ne rompent en rien avec la culture, et des textes de jouissance qui « mettent en état de perte et font vaciller les assises historiques, culturelles . . . et mettent en crise le rapport au langage ». <sup>3</sup> La jouissance y est décrite comme évanouissement, interdit, à savoir qu'elle ne peut être dite qu'entre les lignes.

Je désire interpeller la psychologie à partir de ce que la psychanalyse nous dévoile du processus contre-transférentiel dans le déroulement de la cure et que la première néglige. Freud décrit l'attention flottante de l'analyste comme pendant aux associations libres de l'analysant, le fameux « listening with the third ear » de Reik, — ces expressions au demeurant fort obscures sur le travail en cause. Je tenterai de cerner comment peut s'accomplir cette écoute à travers l'analyse des deuils que l'analyste effectue pour atteindre cette écoute. Finalement, je me pencherai brièvement sur la question des lieux psychiques de jouissance de l'analyste.

Dans « Deuil et mélancolie », Freud décrit le deuil comme un retrait de libido des « liens qui la retiennent à l'objet », en général

1. CASTORIADIS-AULAGNIER, P., *La violence de l'interprétation*, P.U.F., 1975, p. 198.

2. LACAN, J., « Le Séminaire », livre I, *Les Écrits Techniques de Freud*, Seuil, 1975, p. 291.

3. BARTHES, R., *Le plaisir du texte*, Seuil, 1973, p. 25.

suite à la perte de l'objet. Les analystes ont donc écrit sur le deuil à effectuer en fin de cure. — Je n'en parlerai point. Ce qui sera en jeu ici, c'est le travail de deuil comme pratique de libération sur le plan économique d'énergie psychique normalement tournée vers l'objet d'abord, le moi ensuite, et mise par ce processus au service de l'inconscient afin de favoriser une écoute qui n'a rien à voir avec la compréhension empathique de Rogers ou l'identification massive au patient.

Ce deuil n'implique en aucune façon la tristesse. Il réfère à une conscience perdue pour elle-même parce qu'entièrement préoccupée de l'autre. Captive, mais non aliénée. Elle n'a plus son lieu propre en elle-même.

On peut sans doute supposer, à la suite d'Abraham, qu'un des effets du processus de deuil sera justement l'introjection de l'objet substitut de l'investissement d'amour initial.

Six champs d'exploration possibles du travail de deuil de l'analyste seront suggérés :

1- Serge Leclaire, dans une conférence inédite l'année dernière au Allan Memorial, soulignait la nécessité pour l'analyste d'écouter l'analysant en mettant entre parenthèse son SAVOIR THÉORIQUE, sorte d'*epochè* par laquelle l'écoute, au lieu de partir du confort de l'universel pour y ramener le particulier, s'en tient au *HIC ET NUNC* de la parole dans sa spécificité et son originalité propre.

Le statut de l'analyste, de sujet supposé savoir, indique le pivot de la relation transférentielle pour l'analysant, c'est-à-dire le mirage nécessaire à l'élaboration de fantasmes projectifs. Ce mirage, l'analyste aussi doit s'en extraire dans la mesure où le rabattement sur le corpus psychanalytique se révèle défensif, c'est-à-dire dans la proportion où il l'utilise pour précéder et dominer le discours du patient et ainsi éviter l'angoisse de l'ignorance. C'est en ce sens précis que j'entends cette « passion de l'ignorance » dont parle Lacan et que je l'applique ici au travail de deuil nécessaire à une écoute analytique. En complément à celui-ci, peut-être faudrait-il radicaliser ce processus jusqu'à y inclure l'oubli à chaque séance du matériel précédent, c'est-à-dire la renonciation à la prévisibilité des énoncés en fonction des énoncés antérieurs, compulsion de répétition à laquelle la clinique démontre que le

patient ne peut échapper. Mais l'analyste peut, à travers ce processus de deuil, rechercher la surprise, la petite différence, les « phénomènes résiduels », <sup>4</sup> comme dit Freud, qui modulent toute répétition en évitant le double confort du savoir théorique et du savoir clinique, travail de deuil sur l'idéal du moi de l'analyste, c'est-à-dire sur la représentation que le moi se fait de son statut idéal de clinicien, c'est-à-dire de théoricien. Idéal du moi non sans rapport, d'ailleurs, avec celui que véhicule l'institution psychanalytique à laquelle il appartient.

2- « Quelque ambition thérapeutique que l'on nourrisse, l'expérience ne nous offre là que déceptions. » <sup>5</sup> L'accent, dans cette citation de Freud, porte sur les déceptions à éviter en faisant le DEUIL DE SES VISÉES THÉRAPEUTIQUES. Par delà l'économie d'un affect désagréable, s'énonce une conception de la cure comme pure recherche de vérité. Les implications pratiques de cette approche sont capitales.

Où gît le problème lorsque l'analyste souhaite la guérison de son patient ? Par delà les bonnes intentions de l'analyste, nous découvrons SA conception de l'équilibre, SA conception de la normalité. La thérapie américaine axée sur l'adaptation du patient à son milieu en découle naturellement ; émerge alors aussi l'*ego psychology* où le thérapeute se présente comme moi auxiliaire du patient, béquille, prothèse ; et à l'intérieur de la psychanalyse même apparaissent des concepts comme « l'expérience corrective » d'Alexander. Est-il alors besoin d'insister davantage sur l'enjeu dans ce deuil des visées thérapeutiques ?

3- Toute relation transférentielle et contre-transférentielle constitue une relation d'amour. Oserais-je parler de DEUIL DE L'INVESTISSEMENT D'OBJET, en l'occurrence de l'attachement affectif à l'analysant ? Le travail avec des adolescents met particulièrement en évidence la nécessité de ce deuil. Les interruptions de leur part qui se présentent comme rupture ne peuvent être interprétées ou même tout simplement donner naissance à une reprise, une relance que dans la mesure où l'analyste effectue, élabore à chaque fois le deuil de son affection pour l'adolescent ;

4. FREUD, S., « Analyse terminée et analyse interminable », in *Revue Française de Psychanalyse*, XI, 1939, p. 15.

5. FREUD, S., *Idem*, p. 17.

celle-ci ne pouvant être perçue que comme un poids aussi lourd à porter que l'amour de ses parents dont justement il tente de se distancer.

Plus un analyste tient à conserver un patient, plus les chances sont grandes qu'il le quitte. L'apprenti analyste l'apprend à ses dépens. La diffraction de l'affection de l'analyste entre plusieurs patients favorise d'ailleurs la distance nécessaire à son élaboration et à celle de l'analysant. Le travail de deuil sur l'affection, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ne crée pas l'élimination de toute implication émotionnelle (l'amour ne se tue pas à volonté), mais la rigueur, la rectitude du cœur dont l'envers serait une complaisance malsaine dans un jeu de séduction réciproque ou de délire à deux.

4- Le DEUIL DE SA CURIOSITÉ : soit de façon ponctuelle, lorsque l'analysant n'arrive pas à raconter une action, un fantasme présent ou passé, soit de façon plus globale dans le désir de tout savoir de la vie et surtout des pensées du patient. Curiosité dévorante qui abrite en son sein un désir mégalomaniaque de possession de l'autre.

C'est Marguerite Mahler, je crois, qui souligne l'importance du secret dans le processus d'individuation de l'enfant, dans la construction de son moi. Il y a des facettes d'un analysant que l'analyste ne connaîtra jamais. Mais à travers les résistances du patient à confier à un autre ses secrets, Fedida nous rappelle que la « perte d'un secret équivaut à l'évanouissement d'une parole ».

5- Rarement dans la vie quotidienne voit-on le tabou de l'inceste mis en question, tellement il fait partie des lois intériorisées par la majorité dans notre culture. Ainsi en est-il chez les analystes du TABOU DES RELATIONS SEXUELLES avec les patients. Cela n'empêche pas la nécessité du travail de deuil, en particulier avec les patients hystériques. Le livre d'Erika Kaufmann, *Le Transfert*, l'illustre spectaculairement. Il faudrait reprendre ici en détail la discussion des premiers analystes autour de la frustration nécessaire à la dynamique de la cure.<sup>6</sup>

Le rabattement sur le réel que constitue la relation sexuelle se révélerait défensif par rapport à la création d'un espace imagi-

6. Celle-ci entendue dans un sens plus large et techniquement plus précis que dans ce texte-ci.

naire favorable à l'élaboration de fantasmes. Un tel passage à l'acte constitue un rejet des conditions d'apparition du transfert : à savoir la résistance à la déréalisation que provoquent la position couchée du patient et la non-visibilité de l'analyste.

6- LE DEUIL DE LA PAROLE, pour l'analyste, implique qu'il reconnaisse que le véritable maître est l'analysant ; que ses paroles importunes ne peuvent que distraire le patient de ses propres associations. Ce qui soulève le problème des interventions nécessaires ; nécessaires à la levée de résistances, nécessaires à la construction ou reconstruction d'un ensemble de fantasmes-souvenirs : point d'ancrage de l'histoire du patient ; ce qui soulève surtout peut-être la question d'interventions gratuites (jeu de mots, métaphores, association d'éléments en apparence disparates), gratuites en ce sens qu'elles constituent une pure relance du discours de l'autre mais surtout une effraction de l'AUTRE.

À la limite, cette parole de l'analyste tant désirée et tant crainte par l'analysant n'implique-t-elle pas un viol, une violence incontournable de l'inconscient dans ce qu'il débloque d'affects envahissants ? Deuil d'une parole si puissante en ses effets que le silence dominant transforme la moindre intervention en discours performatif.

Comme l'écrit Viderman :

« L'analyste ne peut dire ce qui ferait le plus de sens parce que le sens n'est pas seul à trancher de ce qu'il sera ou non entendu. Il ne suffit pas que l'interprétation porte le sens, il faut que quelqu'un d'autre le reçoive au même instant avec le moins d'altération possible. À chaque moment l'analyste doit tenir compte de l'état affectif du patient ; du degré du transfert ; du degré de résistance ; de l'avancement de la cure, des prises de conscience déjà effectuées, de leurs qualités ; du travail et du temps nécessaires pour que le patient les fasse siennes. »<sup>7</sup>

Furent pointés tour à tour dans ce texte sur un des processus contre-transférentiels : le deuil du savoir, de la visée thérapeutique, de l'attachement, de la curiosité, de la relation sexuelle et de la parole. Pour paraphraser la citation initiale de P. Castoriadis : autant de découvertes par l'analyste qu'il n'occupe pas la place que le patient a cru la sienne, qu'IL a cru lui aussi être

7. VIDERMAN, S., *La Construction de l'espace analytique*, Denoël, 1970, p. 48.

sienne ! Le choix de ce sujet tient au destinataire imaginaire de ce discours : la psychologie qui aborde dans la méconnaissance cette question du rapport du thérapeute à son patient. Dans le meilleur des cas, est évoquée à la manière rogerienne une problématique relation fusionnelle dont le leurre n'a d'égal que celui des amoureux qui rêvent d'être plus qu'un pour se découvrir deux, comme le souligne Lacan.

Mais une fois terminée cette énumération qui ne se veut d'ailleurs pas exhaustive, une question demeure : qu'en est-il de la jouissance de l'analyste ?

Parler d'amour est en soi jouissance, nous dit Barthes dans *Plaisir du texte*. Il y a un PLAISIR VOYEURISTE non équivoque dans le voilement-dévoilement que constitue le discours de l'analysant. Le premier des plaisirs, selon Aristote dans l'*Éthique à Nicomaque* est le voir, l'entendre n'apparaissant qu'en troisième lieu. Freud, à l'origine, se plaça derrière ses patients parce qu'il avait horreur de se faire dévisager, lui dont tous les patients et collaborateurs témoignent du regard perçant. Les thérapeutes qui huit heures par jour font face à leurs patients partagent l'avis de Freud. Cela n'exclut pas l'hypothèse réjouissante que l'analyste se terre pour mieux jouir . . .

Le deuil de l'investissement d'amour permet de concevoir sur le plan économique un double destin à l'énergie ainsi libérée, l'introjection, d'une part, et, d'autre part, la SATISFACTION SADIQUE, issue des ambivalences de l'analyste vis-à-vis de son patient. Le sadisme de certains silences, de certaines paroles, mais surtout, faut-il le dire, la satisfaction à l'occasion de ne pas se trouver empêtré dans les problèmes et souffrances de l'autre.

— *Last but not least* — à propos de ce triptyque sur la jouissance : la RECONNAISSANCE dans la double acception du terme adressée du patient à l'analyste pour « service rendu », comme l'indique le langage populaire et dans son versant hégélien par sa création de l'analyste dans la position de maître, de figure parentale idéalisée. Jouissance également non négligeable de la reconnaissance scientifique que lui procurent ses pairs.

Rétrospectivement, il est frappant de constater que les jouissances de l'analyste agissent à la manière de retours du refoulé

suite aux deuils successifs qui paradoxalement frayent les voies à ces jouissances.

En guise de conclusion, deux évocations de l'aventure analytique que me suggèrent ces réflexions :

La première : le titre d'un film de la nouvelle vague anglaise des années '60 : « The Loneliness Of The Long Distance Runner », la solitude du coureur de fond . . .

La seconde : celle de Thérèse d'Avila et de Jean de la Croix. Eh oui ! les mystiques sont ceux qui ont su le mieux écrire la jouissance et l'extase, comme le soulignent Lacan et Kristeva.

Et pour boucler la boucle de cette esquisse sur le processus contre-transférentiel de deuil :

« Celui qui dit, par son dit, s'interdit la jouissance » . . .

S. LECLAIRE

Département de Philosophie,  
Université du Québec à Montréal.

## Psychologie de la « conscience » et science du « behavior »

J. Nicolas Kaufmann

Philosophie et psychologie

Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203082ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/203082ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)

1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Kaufmann, J. N. (1977). Psychologie de la « conscience » et science du « behavior ». *Philosophiques*, 4 (2), 313–326. <https://doi.org/10.7202/203082ar>

## PSYCHOLOGIE DE LA « CONSCIENCE » ET SCIENCE DU « BEHAVIOR »

par J. Nicolas Kaufmann

Il est un fait remarquable dans l'histoire de la psychologie, que durant ses cent ans d'existence, l'objet de cette discipline ait dû changer trois fois de nom. La psychologie débutante de Wundt s'était engagée dans l'étude scientifique de la « conscience ». Peu de temps après, avec Watson, Lashley et d'autres, c'est du « *behavior* » que la psychologie en tant que science empirique devait traiter. Et finalement, pour Eysenck et les factoristes, le concept clé de la psychologie est le concept de « *personnalité* ».

Ce fait dénote une problématique qui hante la psychologie depuis le moment où elle s'est constituée en science empirique. Elle paraît être une problématique conceptuelle centrale, non seulement du point de vue de l'histoire et de la philosophie des sciences psychologiques, mais aussi pour la psychologie en tant que science elle-même. Mes quelques remarques concernant cette problématique porteront sur les deux premiers termes, c'est-à-dire sur le rapport entre une psychologie de la « conscience » et la science du « behavior ». Ces deux « extrêmes » ne permettent pas de caractériser les grandes conceptions et les pratiques thérapeutiques contemporaines qui, pour des raisons qui sous-tendent notre débat, ne se disent ni « psychologie » ni « science », mais analyse : la *Psychoanalyse* de Freud, la *Daseinsanalyse* de Binswanger et la *Schicksalsanalyse* de Szondi. La démarche analytique que les grands de la psychothérapie ont préconisée ne suit pas le canon de la science, mais s'oriente davantage dans la ligne de l'analyse du langage, de l'herméneutique heideggerienne ou de la « biologie spéculative ».

Le problème du rapport entre la psychologie de la « conscience » et la science du « behavior », ainsi que celui du statut respectif des deux approches, constitue un problème philosophique.

Skinner ne s'est pas trompé quand il affirmait : « Le behaviorisme n'est pas l'étude scientifique du comportement, mais une philosophie de la science concernant la matière et les méthodes de la psychologie<sup>1</sup>. » Cette philosophie a deux aspects. Nous trouverons chez Skinner, d'une part une préoccupation épistémologique concernant la forme ou le schéma scientifique de l'étude expérimentale du comportement, d'autre part une préoccupation idéologique ou politique préconisant une technologie du comportement et un redressement de la culture par des techniques comportementales. Je m'en tiendrai ici au premier aspect et je ne toucherai le second qu'en autant qu'il présuppose des considérations épistémologiques<sup>2</sup>.

Tout au long de son histoire, de Watson aux post-skinnériens, le behaviorisme s'est défini par rapport à la problématique de la conscience et des « mental events », plus exactement *contre* la psychologie de la « conscience », en prétendant expliquer le comportement sans référence à des « inner states » ou à des « événements mentaux ». En effet, la préoccupation de Watson ne fut-elle pas « to bury subjective subject matters », sans réussir pour autant à faire disparaître une fois pour toutes ce « stubborn fact of consciousness »<sup>3</sup>, de liquider ce fait récalcitrant de la conscience. Il faut bien admettre que sans la problématique de la conscience il n'y aurait pas eu de psychologie, ni de behaviorisme.

Je voudrais soulever deux séries de questions : a) Comment dans sa conception du comportement, le behaviorisme réussit-il à

1. SKINNER, B.F., 1969, *Contingencies of Reinforcement : A Theoretical Analysis*, New York, Appleton-Century-Crofts. Trad. fr. par M. Richelle, 1971, *L'analyse expérimentale du comportement : Un essai théorique*, Bruxelles, Dessart, 291. Skinner a défendu cette position déjà en 1964, « Behaviorism at Fifty », dans : Wann, T.W., (ed.) 1964, *Behaviorism and Phenomenology*, Contrasting Basis for Modern Psychology, Chicago / London, The University of Chicago Press, 79. Skinner réitère cette même idée dans sa dernière publication, 1974, *About Behaviorism*, New York, Knopf, 3.
2. La dimension idéologique et morale est scrutée en profondeur par Mishler, E.G., 1976, « Skinnerism : Materialism Minus Dialectic », dans : *The Journal for the Theory of Social Behavior* 6 (2). En suivant Habermas, Mishler tente d'articuler l'idéologie sociale qui soutend la technique expérimentale et la pratique professionnelle du behaviorisme. Le behaviorisme traiterait l'interaction entre acteurs qui, selon Habermas, est fondamentalement communication, en interaction instrumentale où l'un des acteurs est *sujet* et l'autre *objet*. Des aspects semblables ont été soulignés par Rothenstreich, N., 1973, « Skinner and 'Freedom and Dignity' », dans : Wheeler, H., (ed) 1973, *Beyond the Punitive Society*, Operant Conditioning : Social and Political Aspects, San Francisco, W.H. Freeman and Company, 217-230.
3. SKINNER, B.F., 1964, « Behaviorism at Fifty », *op. cit.*, 84. Skinner n'a jamais changé d'idées à ce sujet. Cf. 1974, *About Behaviorism*, *op. cit.*, 69.

se passer des « mental events »<sup>4</sup> ? b) La deuxième série de questions portera sur l'analyse du concept clé du béhaviorisme de Skinner, qu'est le concept de « renforcement », en vue d'examiner son pouvoir explicatif.

## I

1. Pourquoi le behaviorisme devait-il finir avec la référence à la conscience, à l'intentionnalité comme sa propriété, à des événements mentaux que sont censés « décrire » les propositions comme « Je me souviens », « Je me décide », « Je rêve », « J'ai peur » ; etc. ? La réponse est simple : ces propositions relèvent de l'*introspection*. Déjà Wundt<sup>5</sup> croyait savoir qu'il se trouvait, en tant qu'introspectionniste, être le seul juge de ses « découvertes », l'introspection étant une affaire strictement privée — ce qui se révéla faux. Wundt ne pouvait pas imaginer comment les descriptions introspectives pussent être soumises à la critique pour satisfaire au critère de la *testabilité intersubjective*. En effet, comment pouvons-nous vérifier si la description d'un état mental est correcte ? se demande le behavioriste. La réponse à cette question étant négative, le behaviorisme devra combattre avec acharnement l'existence des données de la conscience, ou plutôt leur pertinence pour une science.

Or la question de Wundt est une question qui n'a pas de sens, car une observation « introspective » n'est pas plus privée ni moins publique que *mon* observation de la position de l'aiguille sur un instrument de mesure. Par conséquent, le béhaviorisme s'acharne au départ à se définir contre une problématique qui est mal engagée.

L'interobservabilité qui semble faire défaut dans le cas de la psychologie peut aussi faire problème dans les sciences physiques. En effet, quand Popper discute la procédure de falsification des hy-

4. Il va de soi que l'on mettra ici l'accent sur le « behaviorism » logique ou le « behaviorism » réductionniste, laissant de côté les autres variantes que distinguent soigneusement Koch, S., 1964, « Psychology and Emerging Conceptions of Knowledge as Unitary », dans : Wann, T.W., (ed.) 1964, *Behaviorism and Phenomenology*, op. cit., 1-42, ainsi que Sussman, A.N. 1975, « Mental Entities as Theoretical Entities », dans : *American Philosophical Quarterly* 12 (4), 277-288.

5. WUNDT, W., 1874, *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, Leipzig, Engelmann ; 1896, *Grundriss der Psychologie*, Leipzig, Engelmann. Cf. la discussion de Mischel, Th., 1971, « Wundt and the Conceptual Foundations of Psychology », dans : *Philosophy and Phenomenological Research* 31, 1-26.

pothèses scientifiques dans ses aspects logiques et opérationnels, il remarque que cette procédure ne s'applique pas aux propositions de base (« basic statements ») mêmes. Popper est conscient que son critère de démarcation ne comporte pas seulement des aspects syntaxiques et sémantiques, mais aussi une dimension pragmatique<sup>6</sup> : l'acceptation des propositions de base, c'est-à-dire des propositions d'observation, et leur correctitude reposent sur un consensus factuel qui ne s'établit que par des interdépendances sociales et communicatives complexes. Leur acceptation repose sur des décisions (conscientes, calculées, inconscientes) qui sont fonction de standards qui ne sont ni empiriques ni analytiques. C'est donc au niveau pragmatique qu'il faudrait finalement chercher les raisons de l'exclusion des propositions introspectives par le behaviorisme. Par ailleurs il faudrait tout d'abord s'enquérir sur le sens pragmatique des propositions introspectives. S'agit-il, dans le cas de la phrase « J'ai la nausée », d'une proposition descriptive au sens propre du terme ou d'une déclaration ? Cette distinction pourrait jeter une nouvelle lumière sur le problème. À tout le moins clarifierait-elle les règles méthodologiques à suivre pour l'acceptation de ces propositions (cf. *infra*).

2. L'exclusion des « mental events » du champ d'investigation de la science du comportement peut prendre différentes formes. Il y a des behavioristes qui nient purement et simplement l'existence des données de la conscience. Ce fut la seconde position de Watson, J.B.<sup>7</sup> D'autres estiment que le langage de la conscience doit être réduit à un vocabulaire purement physicaliste. Ce fut la position de Lashley, K.S.<sup>8</sup>, qui défendit le réductionnisme bien avant que Carnap ne formulât ce programme dans les termes du positivisme logique<sup>9</sup>.

Par delà les différences, l'on peut reconnaître aux diverses formes de behaviorisme un trait commun, à savoir de n'utiliser que des descriptions en termes physiques (au sens large) référant à

6. Popper discute l'interprétation pragmatique de Lakatos et *al.* dans : 1974, « Replies to My Critics » (« The Problem of Demarcation », dans : Schilpp, P.A., (ed.), 1974, *The Philosophy of Karl Popper*, La Salle, Illinois, Open Court, 961-1013, notamment 999 ss.

7. 1919, *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*, Philadelphia, Lippincott.

8. 1923, « The Behavioristic Interpretation of Consciousness, I » dans : *Psychological Review* 30, 237-272 ; II, 329-353.

9. CARNAP, R., 1932-33, « Psychologie in physikalischer Sprache », dans : *Erkenntnis* 3, reproduit dans : Ayer, A.J., 1959, *Logical Positivism*, Glencoe, The Free Press, 165-199.

des « physical events », par opposition à une psychologie connue sous les titres divers de « psychologie humaniste », de « psychologie phénoménologique », approches qui présentent des descriptions et des explications de la conduite humaine en termes d'« intention », d'« attention », de « décision », etc., qui désignent des supposés « événements mentaux ». Ces deux voies de la psychologie ont déjà été thématisées par Brentano, F.<sup>10</sup> Cette opposition entre deux sortes de psychologie suppose une distinction entre deux sortes d'événements et corrélativement entre deux sortes de descriptions.

Ou bien on prétend que les descriptions en termes d'événements mentaux sont *sans* référence, qu'elles ne décrivent rien, puisque les événements mentaux sont de pures fictions. Je ne réfuterai pas ici cette thèse que Feigl, H.<sup>11</sup> tient, avec force arguments, pour absurdement fausse (« absurdly false »). Mentionnons que l'argument central de Feigl s'appuie sur la différence entre les « hypothèses interprétatives de référence » et les « hypothèses interprétatives d'évidence ». Si l'on utilise dans une théorie psychologique des termes comme « intention », « intelligence », etc., ceux-ci ne constituent pas des termes d'observation simples — l'expérimentateur ne pouvant pas observer sur autrui des « états mentaux » —, mais des termes théoriques que l'on fait par hypothèses (HIR) correspondre à des entités objectives dont l'existence est indirectement attestée par les indicateurs en tant que base d'évidence que l'on associe hypothétiquement (HIE) à ces termes<sup>12</sup>.

Ou bien on admet que les deux descriptions se rapportent à des événements, que les deux sortes de langage ont une référence. Dans ce cas deux possibilités peuvent se présenter : soit que les deux événements sont de nature différente étant donné que leurs descriptions le sont, soit qu'un événement mental est identique à un événement physique, que les deux types d'événements sont identiques en dépit des différences de leurs descriptions. (Cette dernière situation ressemble à la découverte que « l'étoile du matin » est « l'étoile du soir », l'identité étant énoncée dans une phrase où les

10. 1974, *Psychologie vom empirischen Standpunkt*, I., Leipzig, Kraus, 1924/25, Livre II, chap. 1, s 5, 125 ss.

11. 1957, « The 'Mental' and the 'Physical' » dans : *Minnesota Studies in the Philosophy of Science* II, *Concepts, Theories, and The Mind-Body Problem*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 429.

12. Pour ces deux hypothèses d'interprétation cf. BUNGE, M., 1969, *Scientific Research* I, *The Search for System*, Berlin / Heidelberg / New York, Springer, 493-506.

deux expressions ont la même dénotation, mais pas la même connotation). Cependant, dire que deux types d'événements sont identiques soulève l'épineuse question : à quelles conditions pouvons-nous dire que deux événements sont différents et à quelles conditions qu'ils sont identiques ? Une réponse simple serait de prétendre que deux événements sont *toujours* différents et qu'ils ne sont *jamais* identiques. Mais Davidson, D.<sup>13</sup> a montré que la question est beaucoup plus complexe et exige une analyse rigoureuse qui permettrait de traiter plus adéquatement le problème du behaviorisme et le statut des « entités mentales ».

3. Pour Skinner, le représentant sans doute le mieux connu du (néo-néo-) behaviorisme, il n'est pas question de faire du comportement une fonction de variables intérieures, qu'elles soient des états mentaux ou autres. Le comportement est une fonction des facteurs de l'environnement entièrement descriptibles en termes physiques. « C'est dans la nature de l'analyse expérimentale du comportement humain de se détourner des facteurs autrefois assignés à l'homme autonome et de les transférer un par un aux variables de l'environnement qui exercent le contrôle<sup>14</sup>. » Nous trouvons dans ce « credo » partiellement la variante méthodologique du behaviorisme et surtout le programme réductionniste dont j'interrogerai quelques prémisses.

« Transférer les facteurs un à un à des variables de l'environnement », ce n'est rien dire à propos du comportement, mais c'est prophétiser dans quelle direction la science du comportement devra nécessairement progresser. On peut bien *croire* que la science démontrera un jour que le comportement est entièrement déterminé par des facteurs de l'environnement ; mais il reste à se demander quelle serait la base scientifique pour un tel pronostic. Que la science de la nature ne peut pas s'intéresser à d'autres facteurs qui passeraient pour des fictions, telle la « vis dormitiva »<sup>15</sup>, cela n'im-

13. 1971, « The Individuation of Events », dans : Rescher, N., et al. (eds.), 1971, *Essays in Honor of Carl G. Hempel*, Dordrecht, Reidel, 216-234 ; 1970, « Mental Events », dans : *Fact and Experience*, Swanson and Forster (ed.), Amherst 1970 ; 1974, « Psychology as Philosophy », dans : Brown, S.C., (ed.), 1974, *Philosophy of Psychology*, London, Macmillan, 41-53. Des questions semblables sont abordées par Block, W.J., Fodor, J.A., 1972, « What Psychological States are not », dans : *Philosophical Research* 81 (2), 159-181.

14. SKINNER, F.B., 1971, *Beyond Freedom and Dignity*, New York, Knopf, 195.

15. SKINNER, F.B., 1971, *Beyond Freedom and Dignity*, op. cit., 8.

plique strictement rien pour une science du comportement rétorquerait Chomsky, N.<sup>16</sup>.

Considérons deux descriptions d'une de mes actions. « Je lève mon bras » ; un observateur dirait : « Le bras se lève ». Mais en termes de physique, la dernière description concerne un mouvement *apparent*, le mouvement *réel* étant beaucoup plus complexe du fait que cette salle se trouve transportée en direction Est avec une vitesse de 700 milles/h environ. Pourquoi le behavioriste ne décrit-il pas le mouvement de mon bras en termes de mouvement réel ? Pourquoi ne tient-il pas cette description qui, du point de vue physicaliste, est beaucoup plus complète, pour la description correcte d'un comportement ? Cette question oblige à examiner le programme réductionniste qu'endosse un certain behaviorisme. Le postulat méthodologique fondamental est que « toutes les propositions psychologiques, pour avoir un sens, doivent décrire des occurrences et des événements physiques (au sens large) ». Carnap dirait plus clairement que les phrases « Je suis angoissé », « J'ai soif » n'ont pas de sens dans cette forme, puisqu'elles ne nous renseignent pas sur les conditions qui doivent être réalisées pour les rendre vraies, et que les propositions en question ou les termes qui y figurent ne réfèrent pas à des événements ou à des propriétés observables comme des déplacements, des contractions musculaires, etc. .

D'une part, on pourrait dire en guise de critique qu'adopter cette position c'est confondre les critères de sens avec les critères de vérité. Cette position a été démontrée intenable par Hempel et d'autres<sup>17</sup>. D'autre part, si des phrases comme « J'ai soif », pour avoir un sens et pour être admissibles dans une psychologie scientifique, doivent être réduites à des phrases comme « Le taux de glucose baisse en deçà du seuil X », « Tel ou tel processus se produit dans le système nerveux central » . . . , on peut se demander ce que ferait le physicaliste dans le cas de douleurs ou de soif hallucinées, et comment il distinguerait les hallucinations vraies des hallucinations fausses. Personne pourtant ne nie qu'il s'agisse là de

16. 1973, « The Case against Skinner », dans : Matson, F.W., (ed.) 1973, *Without/ Within*, Behaviorism and Humanism, Belmont, Brooks-Cole, 62, 63.

17. HEMPEL, C.G., 1965, "Empiricist Criteria of Cognitive Significance : Problems and Changes », dans : Hempel, C.G., 1965, *Aspects of Scientific Explanation*, New York, The Free Press, 101-133 ; LADRIÈRE, J., 1970, « La tentative néo-positiviste », dans : Ladrière, J., 1970, *L'articulation du sens*, Paris, Aubier/ Montagne, 73-91.

phénomènes proprement psychologiques qui semblent résister à la tentative réductionniste.

On aura remarqué que ce qui est en cause, c'est la procédure de réduction d'un langage en première personne à un langage en troisième personne, et qu'il y va en fin de compte de l'*élimination* du langage en première personne où figurent des termes qui réfèrent à des états mentaux. Or une très grande partie des recherches en psychologie ne peut pas se passer du langage en première personne. Bien des travaux des behavioristes mêmes sont tributaires des résultats des gestaltistes qui, eux, ne pratiquaient nullement cette réduction, mais admettaient des propositions de protocole par auto-observation. Zenner, R.<sup>18</sup> remarque que « in objective experiments with rats Lashley has demonstrated the major facts concerning perceptual grouping, figure-ground differentiation and the like, originally reported by Wertheimer, Rubin and Köhler in human « introspective » experiments. The implication that human reports on experience were therefore dispensable is incorrect ». Nombreux seraient les exemples qui démontreraient la fécondité du matériel « introspectif » précisément dans des recherches qui se font d'un point de vue strictement behavioriste.

Le langage en première personne fait certainement problème du point de vue de la méthode scientifique. Les phrases « J'ai soif », « J'ai peur », « Je vois l'image à l'envers » . . . et les propositions de protocole « Le taux de glucose descend au deçà du seuil X », « La dose d'adrénaline dans le sang est Y » . . . diffèrent dans leur sens non seulement du point de vue sémantique, mais surtout du point de vue de la situation pragmatique. Examinons la différence.

- 1) « J'ai peur ».
- 2) « La dose d'adrénaline dans le sang est Y ».

La phrase 1) appartient manifestement à un langage auto-implicatif où le locuteur (le sujet dont le comportement est en cause) accomplit un acte illocutoire, dans la terminologie de Searle, qui est bien différent de l'acte de celui qui prononce la phrase 2). La situation pragmatique est la suivante :

18. 1957, « Experience of the Individual », dans : *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, op. cit., 363.

- 1) S dit : « J'ai peur ».
- 2) O dit : « La dose d'adrénaline dans le sang est y ».

Le locuteur O dans le cas 2) produit un acte illocutoire que Searle, J.R.<sup>19</sup> classerait dans les « representatives » ; le locuteur O se commit pour la vérité ou la fausseté du contenu propositionnel de la phrase, et cet acte n'est pas identique à celui de S dont on analyse le comportement. Par contre, dans le cas 1), l'acte illocutoire fait partie du comportement même du sujet en cause, le comportement « d'avoir peur » ; l'expression ne consiste pas à relater un événement qui pourrait être le cas ou non, comme dans 2), mais à révéler la manière de S d'appréhender une situation. Dans 1), contrairement à 2), il s'agit d'un usage expressif du langage. Ce qui caractérise aux yeux de Searle ce type d'usage du langage, c'est qu'il soit impossible de stipuler pour de telles expressions les conditions de succès ou de « raté ». Le programme réductionniste sous-entend que le psychologue scientifique doit faire un choix entre les deux usages (« expressif » et « représentatif ») du langage. Le réductionniste déclare implicitement que le premier registre est « irrelevant » pour l'étude du comportement. Mais cette conclusion ne découle pas du statut des deux registres du langage et de la situation pragmatique. Elle procède d'un choix que le behavioriste fait sur des bases qu'il devra expliciter et justifier. Il y en a qui pensent que ce choix du behaviorisme radical constitue non un gain, mais une perte, un appauvrissement des notions psychologiques du langage ordinaire<sup>20</sup>.

Dans la perspective de Skinner, il n'est pas nécessaire de réduire des énoncés, comme « J'ai soif », pour les rendre significatifs, à la physiologie. Skinner dit très clairement que faire cela, c'est abandonner la psychologie<sup>21</sup>. Mais les énoncés en question doivent être considérés comme « verbal behavior » pour lequel on peut chercher les variables qui contrôlent cette sorte de comportement. Ces variables se trouvent dans l'environnement. Le comportement verbal, comme tout autre comportement, est une fonction de (E.R.). Analysons cette procédure où un énoncé en première personne est traité comme un « behavior ».

19. « A classification of Illocutionary Acts », dans : Gunderson (ed.), *Minnesota Studies in the Philosophy of Science* VI (à paraître) 354 ss.

20. Cf. Bloomfield, T.M., 1976, « About Skinner : Notes on the Theory and Practice of 'Radical Behaviorism' », dans : *Phil. Soc. Sci.* 6, 75-82.

21. SKINNER, B.F., 1971, *Beyond Freedom and Dignity*, op. cit., 3, 31.

Skinner a lui-même consacré une étude au comportement verbal<sup>22</sup>. Ses études sur le comportement verbal ont pour but de montrer que les phrases du genre de celles mentionnées sont le résultat de variables de l'environnement et d'un renforcement de l'opérant en tant qu'augmentation de la probabilité de la réponse dans des circonstances données.

Je rappelle ici la critique que Chomsky a faite de l'« explication » skinnérienne du comportement verbal<sup>23</sup>. Chomsky demande comment on peut expliquer, à partir d'un répertoire de phrases déterminé, — répertoire formé d'expressions en nombre fini qui se trouvent effectivement renforcées par l'usage dans le passé (selon Skinner), — que la probabilité de produire une nouvelle phrase française, qui n'appartient pas par définition au répertoire, est plus grande que la probabilité de produire une phrase chinoise ? Skinner devrait répondre à la question de Chomsky que c'est la similitude de la nouvelle phrase avec l'ancienne qui rend cette occurrence plus probable. Mais juger de la similitude, rétorque Chomsky, c'est mettre en jeu des critères d'ordre grammatical ou autre, qui sont forcément des schèmes abstraits, des règles qui ont un statut abstrait, des « inner states » dont Skinner ne sait que faire, mais qu'il doit présupposer pour rendre sa « théorie » plausible. Cela signifie que l'on chasse les états mentaux par la grande porte pour les réadmettre par la porte de service. Bien des néo-behavioristes qui se sont attaqués avec rigueur au problème de l'explication du comportement d'apprentissage, dont le comportement verbal, se sont rendu compte qu'une telle théorie ne peut pas se passer des postulats relatifs à des « inner states »<sup>24</sup>.

## II

Examinons brièvement le concept de « renforcement ». Si nous demandons ce qu'il faut entendre par « renforcement » — il

22. SKINNER, B.F., 1957, *Verbal Behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts. Il a également consacré des chapitres ou des pages dans : 1969, *Contingencies of Reinforcement*, *op. cit.*, 1974, *About Behaviorism*, *op. cit.*, 88-102.

23. CHOMSKY, N., 1973, « The Case Against Skinner », *op. cit.*, et 1959, « Review of Verbal Behavior by B.F., Skinner », dans : *Language* 35, 26-58.

24. Cf. Nelson, R.J., 1969, « Behaviorism is False », dans : *Journal of Philosophy* 66, 417-453 ; Nelson, R.J., 1975, « Behaviorism, Finite Automata, and Stimulus Response Theory », dans : *Theory and Decision* 6 (3), 249-267 ; Boneau, C.A., 1974, « Paradigm Regained ? Cognitive Behaviorism Refuted », dans : *American Psychologist* 29 (5), 297-310.

s'agit du concept et non des techniques de laboratoire —, nous nous heurtons à quatre difficultés. J'espère montrer par cette analyse que l'entreprise skinnérienne n'est pas une entreprise scientifique.

1. Le terme de « renforcement », (positif ou négatif), étant défini par l'augmentation (la diminution) de la probabilité de la réponse à une stimulation, le renforcement est une mesure de probabilité. Dans ce cas, le concept paraît avoir une signification plutôt métathéorique. Le concept ainsi défini ne renseigne pas sur le comportement, mais sur la manière dont se « comportent » des *variables*. Skinner n'aurait certainement pas accepté un tel point de vue, car, pour lui, le renforcement est « quelque chose ».

2. Si le renforcement est « quelque chose », il pourrait lui-même être de l'ordre du comportement, disons du comportement perceptif. Ce point de vue aussi fut vigoureusement combattu par des skinnériens — et pour cause. Locke<sup>25</sup> qui a étudié la question a mis le doigt sur l'inexactitude des travaux de Greenspoon, J.<sup>26</sup> qui prétendait démontrer que le renforcement ne relevait pas de la perception, de l'« awareness » que le sujet pourrait avoir durant la séquence de conditionnement. Locke mentionne une série de travaux, expressément conçus pour tester l'hypothèse de Greenspoon ; ces travaux prouvent exactement le contraire : les sujets qui se trouvaient réellement renforcés étaient justement ceux qui se sont rendu compte que le « Hm, hm ! » de Greenspoon était associé aux mots au pluriel, ce qui augmentait la probabilité de réponse, c'est-à-dire la probabilité de produire des mots au pluriel ; ils développaient des stratégies en fonction de ce qu'ils ont perçu<sup>27</sup>.

25. LOCKE, E.A., 1972, « Critical Analysis of the Concept of Causality in Behavioristic Psychology », dans : *Psychological Reports*, 31, 175-197.

26. GREENSPOON, J., 1955, « The Reinforcing Effect of Two Spoken Sounds on the Frequency of Two Responses », dans : *American Journal of Psychology* 68, 409-16.

27. Pour GRINGS, W.W., 1973, « The Role of Consciousness and Cognitive on in Autonomic Behavior Change », dans : McGuigan, F.J., Schoonover, R., (eds), 1973, *The Psychology of Thinking*, New York, Academic Press, Bandura, A., 1969, *Principles of Behavior Modification*, New York, Holt, Rinehart & Winston, Dulanay, D.E., 1968, « Awareness, Rules and Propositional Control : A Confrontation with S-R- Behavior Theory », dans : Dixon, T.R., Horton, D.L., (eds), 1968, *Verbal Behavior and General Behavior Theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, un renforcement sans conscience (« awareness ») semble également fort discutable dans le cas du conditionnement du comportement humain.

Le comportement étant selon la formule de Skinner fonction de E et de R, le renforcement lui-même relève maintenant d'un autre type de comportement (la perception) ; ce comportement est à son tour fonction de E et de R, et ainsi de suite. Skinner est obligé de s'engager dans une régression à l'infini.

3. Pour notre étonnement, Skinner suggère lui-même cette régression. N'a-t-il pas inlassablement répété, dans son plaidoyer pour une technologie du comportement<sup>28</sup>, que, pour modifier le comportement de quelqu'un, il suffisait de changer simplement certaines conditions de l'environnement, qu'au lieu de punir, il fallait conditionner ? Ce qu'il faut donc modifier dans l'environnement, c'est le comportement punitif des autres. Par conséquent, l'on modifie le comportement en modifiant le comportement, comme ce qui renforce le comportement verbal, c'est le comportement verbal. C'est à cette trivialité qu'aboutit Skinner une fois qu'il quitte le laboratoire.

4. Dire que le renforcement augmente la probabilité de la réponse n'explique strictement rien, car ce qu'il faudrait savoir, c'est *pourquoi* la probabilité augmente. Si jamais Skinner répondait que c'est à cause du renforcement, je lui ferais remarquer que c'est ainsi qu'il a défini le concept de « renforcement ». Dans ce cas, nous aurons une tautologie et non un principe empirique. Plus exactement, comme le signale Bloomfield, T.M.<sup>29</sup> le principe de renforcement n'est pas, contrairement à la « loi de l'effet » de Thorndike ou de Hall, un postulat théorique que l'on mettrait expérimentalement au test. C'est un principe d'action indiquant ce qu'il convient de faire dans des circonstances déterminées en vue d'atteindre un objectif déterminé. Il prend la forme d'un impératif technique.

Ce qui paraît extrêmement critiquable, c'est que Skinner prétend faire de la science tout en avouant sans ambages que sa propre théorie n'explique rien. « Je ne suis pas intéressé d'expliquer pourquoi quelque chose est renforçant . . . Je ne peux pas expliquer pourquoi la nourriture est renforçante pour un animal affamé . . . »<sup>30</sup>. Une théorie qui n'explique rien n'est pas une théorie scientifique. En cela Skinner est loin des travaux de Pavlov,

28. SKINNER, B.F., 1971, *Beyond Freedom and Dignity*, op. cit., 259.

29. BLOOMFIELD, T.M., 1976, « About Skinner », op. cit., 76.

30. SKINNER, B.F., 1964, « Behaviorism at Fifty », op. cit., 104.

le père de la théorie du conditionnement classique. En effet, celui-ci nous fournit une théorie, quoique contestable et contestée, qui est en mesure d'expliquer quelque peu ce qui s'observait en laboratoire. Par contre, le contenu théorique de l'oeuvre de Skinner est fort maigre. Ses écrits se trouvent remplis d'innombrables descriptions des dispositifs expérimentaux, des multiples procédures de conditionnement qui varient en fonction du « matériel » (humain ou animal) sur lequel il travaille, d'actogrammes, de statistiques . . . Mais on n'y trouve pas d'axiomes et pas de théorèmes. Pour les langues méchantes, « Skinner's arbitrary identification of science with the procedures of operant conditioning, his unsupported and dogmatic rejection of the notion of human responsibility and, hence, of human agency, his extravagant testimonials to a 'behavioral technology', which is, I am confident, still no more than a future threat — all this *mélange* of amateurish metaphysics, self-advertising 'technology', and illiberal social policy adds up to a document that is disservice to scientists, technologists, and to all who are seriously trying to improve the human condition »<sup>31</sup>.

Dès lors, la prétention de Skinner<sup>32</sup> que l'investigation du conditionnement de l'opérant « remplace progressivement la fonction explicative autrefois assignée à des états mentaux, projets et intentions » est parfaitement vide puisque le concept clé de la théorie skinnérienne, le concept de « renforcement », n'a pas de pouvoir explicatif. Skinner est un moraliste déguisé ; le skinnérianisme est une technologie, et c'est aux techniciens du conditionnement, dont les succès ne sont nullement contestés ici, qu'il convient, en guise de conclusion, de poser quelques questions.

Dans l'optique du conditionnement de l'opérant, est-ce que tout comportement est conditionnable ou seulement une classe de comportements déterminée ? On peut par exemple se demander s'il est possible, par des techniques appropriées, de conditionner un comportement pacifique qui reste définitif. Peut-on tracer une ligne de démarcation entre les comportements conditionnables et ceux qui ne le seraient pas ? Possède-t-on des critères autres que l'essai et l'erreur pour ce faire ?

31. BLACK, M., 1973, « Some Aversive Responses to a Would-be Reinforcer », dans : Wheeler, H., (ed.), 1973, *Beyond the Punitive Society*, op. cit., 133-34.

32. 1971, *Beyond Freedom and Dignity*, op. cit., 18.

Il est évident que pour qu'un organisme soit conditionnable, celui-ci doit se trouver dans un état initial approprié, avant que l'on applique une séquence de conditionnement. Quelqu'un qui dort ou se trouve dans le coma est manifestement dans un état inapproprié pour pratiquement toutes les techniques de conditionnement. Le problème méthodologique et pratique est le suivant : Comment le technicien du comportement peut-il savoir que ses clients, surtout quand il s'agit d'un « matériel » humain, se trouvent dans un état initial approprié, qu'ils sont conditionnables par une méthode déterminée ? Et s'il sait qu'ils ne le sont pas, comment peut-il les mettre dans un état initial approprié ? Par quelle technologie établirait-il ces états ? Si jamais de telles techniques pouvaient être « inventées » seraient-elles plus raffinées que la simple incarcération ou la privation, moyens qui se sont révélés très efficaces dans le cas des rats et des pigeons ?

Département de Philosophie,  
Université du Québec à Trois-Rivières.

## Philosophiques

philosophiques

# Behaviorisme et psychologie

Michael Schleifer

Philosophie et psychologie

Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203083ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/203083ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)

1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Schleifer, M. (1977). Behaviorisme et psychologie. *Philosophiques*, 4 (2), 327–334. <https://doi.org/10.7202/203083ar>

## BEHAVIORISME ET PSYCHOLOGIE

par Michael Schleifer

Je ne veux pas répéter les arguments maintenant familiers contre le behaviorisme méthodologique, résumés d'une façon excellente dans la présentation de M. Kaufmann<sup>1</sup>. Je voudrais néanmoins porter emphase sur un des aspects de son analyse de Chomsky<sup>2</sup>. Ce facteur contredisant les vues de Skinner tient au fait que le langage est illimité, c'est-à-dire que nous avons la « compétence » (de même qu'un enfant de deux ans) de créer de nouvelles phrases jamais entendues ou utilisées auparavant. Cet argument de Chomsky peut être opposé à toute autre forme de behaviorisme.

Je me propose dans une première partie de commenter le behaviorisme mais surtout le « logical behaviorism », espérant que le tout complétera les commentaires de M. Kaufmann. Dans un second temps, j'amorcerai la discussion sur les recherches en psychologie développementale, plus particulièrement en ce qui concerne la moralité et la causalité. Je souhaiterais démontrer comment une orientation développementale s'oppose à l'approche d'entraînement des behavioristes modernes. À ce moment, je soulignerai les raisons qui me font m'objecter contre cette forme ou toute autre de behaviorisme.

### I

Le mot « behavioriste » est très ambigu et un psychologue voulant en être adepte doit choisir parmi une multitude d'orientations. À une extrémité on retrouve l'affirmation du fameux philosophe, W.V. Quine, voulant que « tout homme raisonnable est un behavioriste »<sup>3</sup>. Pour ce dernier, le behaviorisme en psychologie

---

1. Psychologie de la « conscience » et « science du behavior ».

2. *Ibid.*, page 322.

3. *Linguistics and Philosophy* (rédaction S. Hook), 1968, p. 27.

n'est qu'un exemple du point de vue empiriste selon lequel les conjectures et les conclusions doivent être éventuellement vérifiées. Beaucoup d'antibehavioristes accepteraient cette définition sans difficulté parce qu'elle englobe d'une façon généralisatrice des principes scientifiques incontestables. S'il n'en tient qu'à cela, Piaget et Chomsky adhèrent au mouvement behavioriste puisqu'ils soutiennent non seulement les principes énoncés plus haut, mais aussi qu'on devrait viser à une classification rationnelle des événements observés, qu'on devrait analyser les interdépendances des événements significatifs et utiliser les méthodes statistiques et mathématiques si elles sont applicables et pertinentes.

Nous savons pertinemment qu'ils n'en sont pas puisqu'ils utilisent consciemment des concepts n'ayant aucun lien logique avec des comportements. Selon Fodor<sup>4</sup>, pour être qualifié de behavioriste, on doit être adepte de la seule affirmation suivante<sup>5</sup> :

« For each mental predicate that can be employed in a psychological explanation, there must be at least one description of behaviour to which it bears a logical connection. »

Nous justifions l'emploi de certains concepts parce que, selon nous, ils sont les seuls à pouvoir expliquer certains phénomènes. C'est ce qui annule les attaques de MacCorquodale<sup>6</sup> concernant les structures inconscientes (deep structure) dans la théorie de Chomsky, et celles de Bandura<sup>7</sup> concernant la théorie des stades de Piaget. Ces théories ne sont soumises ni à un « operationalism » qui veut que chaque concept puisse être mesuré physiquement, ni à l'argument déjà énoncé précédemment qui veut que tout concept soit logiquement lié à une réponse comportementale. De la même façon que Chomsky justifie sa théorie par la structure du langage, Piaget peut revendiquer la nécessité de sa théorie à cause de la structure de la pensée de l'enfant.

Bien que le débat se soit déroulé surtout en psychologie, la majorité des appuis au behaviorisme venait de philosophes, dont

4. *An Introduction to the Philosophy of Psychology*, 1968, Random House

5. *Ibid.*, p. 51.

6. « Behaviourism is a Humanism », *Without/ Within* (Rédaction Matson), Wadsworth, 1973.

7. « Social Learning of Moral Judgments », *Journal of Personality and Social Psychology.*, 1969, 11, pp. 275-279.

Wittgenstein<sup>8</sup>, Ryle<sup>9</sup>, et Malcolm<sup>10</sup>. Ce groupe, appelé « logical behaviorist », voulait démontrer que les concepts mentaux étaient nécessairement liés à un comportement quelconque, non pour des raisons méthodologiques mais pour des considérations linguistiques. Selon Malcolm<sup>11</sup> par exemple, le rêve existe mais ne peut être oublié, car la question : « Est-ce que le rêveur se rappelle ou oublie son rêve ? » n'a pas de sens. En effet, selon lui, le critère justifiant l'existence d'un rêve est le rapport qu'on en fait. Cette théorie linguistique affirme qu'un enfant doit apprendre ce qu'est un rêve en le racontant. En opposition à cette théorie du langage que l'on doit réfuter, Fodor<sup>12</sup> a prouvé qu'on organise différemment notre langage. Ainsi, on peut dire de quelqu'un qu'il rêve, conformément à notre théorie des images mentales. Les enfants peuvent facilement apprendre de cette façon ce qu'est un rêve, (une image mentale pendant qu'ils dorment), et nous pouvons ignorer par ce fait les critères comportementaux. Si nous n'avons pas à relier nos événements quotidiens à des critères de comportement, il peut en être de même pour nos explications psychologiques.

En démontrant comme nous venons de le faire que l'appui philosophique est inadéquat, on espère qu'en s'en rendant compte, les psychologues n'adhéreront plus au mouvement behavioriste, surtout en ce qui concerne la psychologie développementale où il est le moins approprié. Le principal défaut de l'épistémologie du behaviorisme pour la psychologie infantine, c'est qu'il ne permet pas au psychologue de considérer les processus cognitifs comme nécessitant des connaissances. Or, la contribution fondamentale de Piaget en psychologie développementale est d'insister sur le fait qu'on doive observer le développement de l'enfant en terme des « catégories » philosophiques de connaissance. Comme le dit Kholberg<sup>13</sup> :

To study cognition, one must have some sort of concept of knowledge in terms of which childrens' development is observed . . . The fact that the cognitive categories of the philosopher are central for understanding the behavior development of the child is so ap-

8. *Philosophical Investigations*.

9. *Concept of Mind*.

10. *Dreaming*.

11. *Ibid.*

12. FODOR, *op. cit.*

13. « From Is to Ought », *Cognitive Development and Epistemology* (Rédaction, T. Mi).

parent, once pointed out, that it is only the peculiar epistemology of the positivistic behaviourist which could have obscured it.

Pour le behavioriste, lorsque la « catégorie » clef est l'apprentissage, on considère pour l'apprentissage des opérations logiques ou des « vérités » les mêmes principes que ceux sous-tendant l'apprentissage d'un type de labyrinthe. Mais les erreurs dans un labyrinthe n'impliquent pas de connaissance, elles sont (comme les erreurs dans les psychoses) fausses. Par contre, les vérités logiques sont apprises partiellement en raison de leur vérité. Le fait qu'elles soient apprises dépend du besoin ressenti par l'individu de leur nécessité pour résoudre d'autres dilemmes.

## II

De la même façon que Chomsky nous a démontré que le langage est autre chose qu'un simple comportement verbal, les actes moraux sont autre chose que des particules de comportements observables. Chomsky a souligné l'importance de la compétence dans le langage, c'est-à-dire l'habileté de prononcer et de comprendre un nombre illimité de phrases. Pareillement, nous perdons la richesse d'un comportement moral enfantin en voulant le limiter à une réponse spécifique ou à un nombre déterminé de réponses. Ce qu'il ne faut jamais ignorer, c'est la situation comme elle lui apparaissait à lui-même.

Si on adhère au mouvement behavioriste, ce qu'on perd surtout c'est la signification de l'acte pour l'acteur lui-même. L'argument apporté par Kohlberg<sup>14</sup> était que les tests comportementaux utilisés avec les jeunes enfants (tricherie, résistance à la tentation, etc) étaient souvent perçus comme sans importance, et cela justement par les enfants les plus matures. Les tests typiques donnaient aux enfants la pleine opportunité de falsifier leurs résultats, ce que firent 80% d'entre eux. Toutes ces études semblaient appuyer les deux hypothèses de Hartshorne et de May d'il y a trente ans : a) on ne peut diviser le monde en personnes honnêtes ou mal-honnêtes, b) il y a vraiment peu de corrélation entre les résultats obtenus aux tests de situation de tricherie. Dans une étude non typique, citée par Kohlberg, on a démontré qu'après avoir incité les enfants à tricher, même plus que dans les autres tests, seulement

---

14. *Ibid.*

15% d'entre eux se laissèrent tenter. Kohlberg interpréta ces derniers résultats en considérant la façon qu'avaient les enfants de percevoir leur tâche. En effet, l'instrumentation utilisée comportait une foule de gadgets devant amener d'une façon plus réaliste les enfants à tricher ; mais ces derniers crurent qu'elle connaissait leurs véritables résultats et n'osèrent pas les falsifier. On ne peut donc pas conclure sur leur moralité, parce que leur perception de la situation influence leur comportement.

Plusieurs études confirment les vues de Kohlberg concernant les tendances corrélatives entre les résultats aux raisonnements moraux et les indices de tricherie. On a trouvé que parmi trente-neuf étudiants non diplômés, seulement un sur neuf des sujets ayant des « principes » tricha et que parmi ceux qui avaient une moralité « conventionnelle », la moitié le firent. Une autre de ces études, cette fois avec des enfants de six ans, a démontré que 20% des enfants du stade supérieur trichèrent, tandis que 67% de ceux du stade inférieur le firent.

Ce qui nous impressionne le plus, ce sont les comptes rendus des relations entre les raisonnements moraux et le fait de refuser une autorité ordonnant de donner des secousses électriques à une autre personne. Cette étude a été faite non seulement avec des étudiants non gradués de niveau universitaire, mais aussi avec des enfants plus jeunes. Avec des garçons de 11 à 15 ans, on a démontré que plus ils sont confrontés à des raisonnements moraux, plus ils hésitent à punir d'autres personnes. Nous effectuons présentement une étude similaire avec des enfants de 4 à 11 ans, afin de recueillir d'autres données concernant la relation entre le raisonnement moral et le comportement.

De même que les recherches sur les raisonnements moraux, celles concernant les jugements de causalité des enfants doivent tenir compte de l'entière structure de la pensée enfantine. Il est toujours important de sonder (*probe*). Par exemple, considérons l'épreuve comportementale suivante que nous utilisons présentement dans nos études sur la causalité ; nous nous servons de deux lampes de poche et d'un miroir pour faire apparaître des cercles de lumière sur un mur dans des conditions variables. Comme épreuve comportementale, il s'agit pour l'enfant d'indiquer laquelle des lampes de poche est responsable du cercle de lumière et nous devons enregistrer les résultats en termes de vrai ou faux. Mais on

ne peut négliger les justifications verbales apportées par l'enfant, car, sans elles, on ne saurait conclure sur la théorie qui sous-tend leurs jugements de causalité. Dans notre expérience, il y a trois situations : la première où les deux lampes de poches sont allumées et dirigées vers le mur ; une deuxième où un miroir empêche le rayon d'une lampe d'atteindre le mur tout en laissant passer celui de la deuxième ; une troisième où la proximité entre en jeu, c'est-à-dire que la lampe la plus proche du mur n'est pas celle qui est responsable du cercle de lumière. Lorsque l'enfant répond à l'une ou l'autre de ces situations en disant que « la verte » est responsable parce qu'elle est dirigée vers le mur, il faut l'interroger (*probe*) afin de savoir pourquoi il est important que la lampe soit dirigée vers le mur. Sans ce genre d'interrogation, on ne peut jamais conclure, à savoir si l'enfant a réellement une théorie de la causalité basée sur la transmission d'énergie ou s'il n'utilise que le concept de contiguïté spatiale.

Tandis que les tests comportementaux concernant la moralité et la causalité nous apportent des intuitions importantes, ils ne sont pas suffisants pour déterminer le niveau de développement chez l'enfant. Pour la psychologie développementale, l'être humain a des capacités propres à son espèce d'attribuer à lui-même ou aux autres la responsabilité dans des jugements moraux ou causaux. Ces capacités outrepassent la conception behavioriste. Pour le behaviorisme, l'essence de l'acte moral réside dans la « resistance to extinction » et il est vu dans le paradigme d'un chien ou d'un chat qui résiste à la tentation. On utilise d'ailleurs ce dernier par analogie pour les expériences avec les êtres humains. Les formes modernes du behaviorisme (techniques d'entraînement), comme celles de leurs prédécesseurs Watson et Skinner, s'intéressent plus à la prédiction et au contrôle qu'à l'explication. L'approche développementale, par contre, est plus préoccupée par l'explication, et doute que le contrôle, si cher à Skinner, puisse être atteint. On justifie l'emploi de stades du développement par notre incapacité de forcer un enfant à acquérir un nouvel ensemble de concepts en utilisant uniquement les méthodes d'entraînement. L'enfant pourra développer l'habileté de mimer un comportement correspondant à la réponse attendue, mais sera incapable de fournir des raisons et des justifications adéquates pour montrer qu'il a réellement intériorisé le concept en question.

Un certain nombre d'expériences ont démontré que les

enfants modifiaient leur orientation morale après une période d'entraînement relativement courte. Plusieurs behavioristes prétendent que ces expériences mettent en question les stades du développement<sup>15</sup>. Parmi les plus connues, citons celle de Bandura et de McDonald<sup>16</sup>. Ils ont soumis leurs sujets (garçons entre 5 et 11 ans) à une interaction sociale confrontant leur jugement moral concernant la sévérité de la désobéissance à celui d'un modèle adulte donnant verbalement les raisons sous-tendant ses verdicts toujours contraires. Ils ont montré que, peu importe si les jugements de l'enfant étaient originalement orientés vers les intentions ou les conséquences, il adoptait l'orientation de l'adulte. Bandura soutient que la théorie développementale n'est donc plus nécessaire pour expliquer le niveau de moralité de l'enfant, puisqu'il est adéquatement déterminé en terme de discriminations apprises par l'enfant.

Les piagétiens ont critiqué Bandura pour des raisons méthodologiques, c'est-à-dire qu'il a administré le posttest tout de suite après le traitement expérimental et qu'il a, pour ce faire, utilisé un matériel identique. Il faut admettre cependant que d'autres études plus récentes, dont la nôtre<sup>17</sup>, ont très bien démontré que l'effet de l'entraînement persiste pour quelques semaines et qu'il peut être généralisé pour d'autres situations. Il est important de souligner que la qualité des réponses pendant le posttest pouvait être prédite à l'aide de la théorie développementale.

Il appert qu'un entraînement fonctionnel auprès des enfants de niveau préscolaire réussit à augmenter significativement le niveau d'intentionnalité, mais jamais dans le cas des enfants d'un âge beaucoup plus avancé. Les données nous montrent une hausse d'intentionnalité, mais aussi, une plus grande ambivalence dans leurs jugements et occasionnellement une certaine confusion. Ces conclusions ne nous surprennent nullement, étant donné que nous avons trouvé dans une étude précédente<sup>18</sup> qu'au cours du développement normal, l'enfant traverse, suite à la pure obéissance à l'autorité, une étape intermédiaire d'ambivalence. On a obtenu des résultats semblables avec des enfants âgés de six (6) ans.

15. BANDURA, voir no 7 ci-haut.

16. « Influence of social reinforcement and the behaviour of models in shaping children's moral judgments », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, pp. 274-281.

17. « Effects of Training on the Moral Judgment of Young Children », *Journal Personality and Social Psychology*, 1973, vol. 28, no 1, 62-68.

18. *Moral Judgments of Children*, 1971, thèse doctorale non publiée, Université McGill.

Ces études suggèrent que l'entraînement ne peut jamais reproduire exactement le processus normal de développement. Il y aura toujours des enfants ne pouvant être entraînés, parce qu'ils n'auront pas développé l'équipement conceptuel nécessaire. Cela est confirmé par le fait que dans toutes les études, on retrouve des enfants dont les réponses ne peuvent être améliorées par l'entraînement. En pratique, beaucoup de parents sont notoirement inconsistants en tant que modèles. Leurs enfants sont donc susceptibles d'être assaillis par des moralités de tous les niveaux. Leur capacité d'intérioriser une moralité intentionnelle dépendra en partie de leur statut développemental.

Département des Sciences de l'Éducation,  
Université du Québec à Montréal.

## Le behaviorisme et les psychologues sociaux

Jacques Reinbold

Philosophie et psychologie

Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/203084ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/203084ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)

1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Reinbold, J. (1977). Le behaviorisme et les psychologues sociaux.  
*Philosophiques*, 4 (2), 335–340. <https://doi.org/10.7202/203084ar>

## LE BEHAVIORISME ET LES PSYCHOLOGUES SOCIAUX

par Jacques Reinbold

### PRÉAMBULE

C'est sur le terrain de la psychologie animale que naquit le mouvement radicalement objectiviste qu'est le behaviorisme.

Pavlov (réagit et) tourne résolument la page sur les méthodes et les objets des théories telles que le structuralisme et le fonctionnalisme, à savoir l'introspection,

la conscience

et les fonctions de l'esprit.

John Broadus Watson donnera un essor très important au behaviorisme aux États-Unis. L'audace de ce jeune psychologue est de réduire la psychologie en excluant de son domaine la conscience (attention, mémoire, volonté, intelligence). Watson n'admet donc que le comportement objectivable. Le watsonisme connaît son apogée en 1921 aux États-Unis ; on peut remarquer que son inspiration plonge ses racines dans l'utilitarisme de son époque et dans le souci de l'efficacité à la mode américaine. Cet utilitarisme veut que la psychologie soit efficace et pratique, ayant une valeur véritable pour le médecin, l'homme de droit ou l'éducateur.

Bien que Burrhus Frederic Skinner continue à appliquer la rigueur méthodologique de son prédécesseur Watson et qu'il reste fidèle aux principes de base proposés par le père du behaviorisme, il essaie de nuancer certaines idées et certains corrolaires du watsonisme. Le point le plus important apporté par la théorie de Skinner est la distinction entre deux types de conditionnements :

- le conditionnement classique, imagé par le chien de Pavlov ;
- le conditionnement opérant ou instrumental, illustré par la boîte de Skinner.

Ce dernier est appelé opérant parce que c'est l'action même de l'animal qui va déterminer l'apparition du stimulus renforçant.

Le principe qui régit l'existence de tout animal est de s'adapter à l'environnement. Il est faux de croire que l'homme est un être « supérieur » dont les comportements auraient une origine différente de celle des conduites animales. L'homme n'est qu'une machine, une machine d'une complexité extraordinaire.

Le rôle du psychologue est d'accumuler des données, non pas d'inventer des explications. Skinner et ses disciples diront qu'il faut avant tout décrire ; c'est pourquoi les behavioristes ne s'attarderont que sur des comportements observables et mesurables.

### LES PSYCHOLOGUES SOCIAUX

Beaucoup de psychologues sociaux se retrouvent sous l'égide du fameux couple  $S \rightarrow R$  ; toutefois on ne peut pas les regrouper sous un behaviorisme radical comme celui qui est développé par B.F. Skinner.

C'est sans doute, entre autres, pour cette raison que bien des auteurs se penchent de plus en plus sur leurs recherches.

C'est pour cette raison aussi que je pense important de s'y attarder quelque peu, plus particulièrement sur l'un de ceux-ci : Albert Bandura.

Bien que ces psychologues sociaux aient une méthode similaire à celle des behavioristes, ils s'opposent à Skinner en ce sens qu'ils tiennent compte d'une médiation entre le stimulus et la réponse, ce qui leur permettra, par exemple, de parler de motivation.

Certains auteurs regrouperont ces psychologues dans un courant appelé le néo-behaviorisme. Albert Bandura est sans doute un des meilleurs représentants de ce courant par l'étude de l'imitation pour expliquer l'apprentissage. Pour ma part, je vois ce mouvement comme faisant le pont entre celui du behaviorisme et celui du cognitivisme.

Bien que ces psychologues sociaux se mettent sous la bannière du behaviorisme, il existe quelques différences entre l'optique skinnérienne et la vision de ces psychologues.

En voici trois :

1. La première repose sur l'utilisation des statistiques : Skinner en conteste l'utilisation. De fait, dans son acharnement à rester le plus proche possible des faits et d'une attitude descriptive, plus qu'explicative, il est normal que ce soit le comportement individuel qui fasse l'objet de son attention. Skinner dénonce le pouvoir magique que l'on prête souvent aux statistiques : faire la moyenne des individus n'aboutit jamais à la définition de l'individu moyen.
2. Une seconde différence réside dans cette fameuse médiation entre le stimulus et la réponse. Par opposition aux skinnériens, les psychologues sociaux font intervenir une médiation entre S et R, ce qui leur permettra de parler de motivation, par exemple, dans les théories de l'imitation. Cette différence va sans doute rapprocher, à certains moments, les behavioristes des tenants des théories cognitives.
3. Une troisième différence peut être remarquée dans le fait que les psychologues sociaux abordent plus le comportement et l'environnement comme des phénomènes séparés, (un peu comme le faisaient Thorndike et Watson). Tandis que Skinner considère avant tout les inter-relations entre le comportement et l'environnement afin d'être en mesure de décrire le comportement avec plus de succès.

#### L'APPRENTISSAGE PAR MODELAGE DE A. BANDURA

L'apprentissage est un élément capital en behaviorisme. C'est pourquoi je voudrais m'y attarder quelques instants, plus spécifiquement sur l'*apprentissage par modelage*.

- Bien que l'imitation sociale ait déjà été étudiée par Miller et Dollard et aussi par des skinnériens, ce sont les recherches de Bandura qui retiennent l'attention des behavioristes contemporains.
- Le terme « modelage » est le dernier mot employé par cet auteur américain, mot qui, dans ses propres théories, a été remplacé parfois par « identification », « imitation » et aussi par « apprentissage vicariant ».
- En fait, l'étude du phénomène d'imitation remonte déjà à la

fin du siècle dernier avec Tarde en France et McDougall aux États-Unis. À ce moment-là, l'imitation est considérée comme un fait inné. Avec le déclin des théories instinctives, d'autres théories veulent rendre compte de l'imitation basée sur des principes associatifs ; ce sera avec Holt en 1931 et Piaget en 1952.

- Étant donné que ces théories n'expliquent pas l'acquisition de réponses nouvelles, Albert Bandura va proposer des explications de type conditionnement instrumental. Cette perspective intéressait déjà Dollar et Miller en 1941.
- Par réponses nouvelles, Bandura n'envisage pas des réponses que le sujet n'aurait jamais été capable de réaliser sans le secours d'un modèle, mais bien des réponses, des comportements ayant une probabilité très faible d'occurrence spontanée.

Grâce à différentes expériences de Bandura et de ses collaborateurs, l'auteur présente différents facteurs facilement opérationnalisables pour rendre compte de l'acquisition par imitation :

— *Le vecteur perceptif*

revient à un phénomène d'attention ; il est évidemment peu probable qu'un sujet pourra acquérir et reproduire des comportements du modèle s'il ne lui prête pas attention, ne les reconnaît pas et ne les distingue pas de l'ensemble de la conduite du modèle.

— *Le vecteur cognitif*

est opérationnalisé sous forme de « codages verbaux », de représentations verbales ou sous forme de « codages visuels », de représentations visuelles. Ces deux représentations faciliteraient la rétention.

— *Le vecteur moteur*

est théoriquement le moins important. Il est bien évident qu'un comportement modèle complexe sera moins facilement acquis (et dès lors reproduit) qu'un comportement simple.

— *Le vecteur conatif*

concerne le renforcement et les processus motivationnels. Des variables de renforcement peuvent contrôler la sélection des modèles et des comportements modèles.

On pourrait regrouper sous trois conditions les différents renforceurs qui affectent l'imitation :

1. La première condition concerne l'*affect positif* de la relation modèle-sujet. Habituellement, le sujet imitera d'autant plus un modèle que ce dernier lui apparaîtra sympathique, gentil et récompensant.
2. La seconde condition a trait à la *similitude initiale* entre le modèle et le sujet : cela signifie que l'imitation sera favorisée par le nombre de caractéristiques similaires que possèdent, au départ, le sujet et le modèle.

Notons que cette deuxième condition corréle fortement avec la première : très souvent, similitude et attraction sont liées et on peut même parler d'une relation causale entre les deux.

3. La troisième condition englobe l'aspect *de puissance* incarné par le modèle, c'est-à-dire son statut privilégié, sa compétence, son prestige, etc . . . L'imitation sera généralement plus importante lorsque le modèle possédera un certain prestige que lorsqu'il en sera dépourvu.

Toutefois, il ne faudrait pas trop vite se bercer d'illusions, parce que différents éléments de recherches démontrent que ces conditions ne sont ni toujours nécessaires ni toujours suffisantes en elles-mêmes pour produire une imitation.

Un auteur, que le sujet intéresse, J.P. Leyens, va émettre l'hypothèse que le tout est une question de « *distance psychologique* » entre le modèle et le sujet : le maximum d'imitations se produira pour une distance psychologique optimale, c'est-à-dire pour un écart où la discordance entre la gratification et la sécurité ne sera pas trop élevée.

En effet, lorsqu'il y a quasi-identité entre le modèle et le sujet, on peut supposer que les bénéfices secondaires ne sont pas suffisamment importants pour entraîner un changement.

De même, à l'autre extrémité, lorsque la distance est très

grande, le danger de ne pouvoir la combler inhiberait le sujet.

Toutes ces explications sont bien sûr au conditionnel ; étant donné qu'elles ne sont qu'hypothétiques, la vérification reste à faire.

#### CONCLUSION

On peut dire que l'imitation a trois fonctions importantes :

1. L'imitation peut *accélérer* l'apprentissage, surtout lorsque l'occurrence de bonnes réponses est faible par un autre moyen que celui de l'imitation et a donc peu de chances d'être renforcée.
2. L'imitation peut encore avoir un rôle de *désinhibition* (ou inversement d'inhibition). En ce sens, elle devient un outil idéal pour la thérapie du comportement.
3. Enfin l'imitation peut *faciliter* l'occurrence de réponses antérieurement acquises et socialement non sanctionnées. C'est une fonction qui pourrait être appliquée avec des schizophrènes par exemple.

Centre des Services Sociaux de l'Estrie,  
Sherbrooke.

## Index du volume IV

Philosophie et psychologie

Volume 4, numéro 2, octobre 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/014440ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/014440ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)

1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

(1977). Index du volume IV. *Philosophiques*, 4 (2), 341–342.

<https://doi.org/10.7202/014440ar>

## INDEX DU VOLUME IV

1- *Articles*

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| W.H. DRAY, <i>Les explications causales en histoire</i> .....                                                                                    | 3   |
| G. NOELTING, <i>Le constructivisme piagétien et la théorie de l'équilibration illustrés par la construction de la notion de proportion</i> ..... | 145 |
| J.-C. BRIEF, <i>Le constructivisme piagétien et les épistémologies traditionnelles</i> .....                                                     | 195 |
| M. GAGNON, <i>Épistémologie génétique, science et philosophie</i> .....                                                                          | 225 |
| R. PLANTE, <i>Le phénomène cognitif comme éco-système chez Piaget</i> .....                                                                      | 245 |
| C. STERLING, <i>Les contestations contemporaines de la psychiatrie : de l'antipsychiatrie à la néo-psychiatrie</i> .....                         | 251 |
| R. SAVOIE, <i>La psychiatrie : une machine à faire croire</i> .....                                                                              | 261 |
| M. LAFERRIÈRE, <i>Les pièges de l'antipsychiatrie</i> .....                                                                                      | 267 |
| C. LÉVESQUE, <i>L'inscription de la psychanalyse</i> .....                                                                                       | 277 |
| F. PERALDI, <i>La psychanalyse nord-américaine</i> .....                                                                                         | 287 |
| G. CHARRON, <i>Inconscient social de la psychanalyse et points aveugles du psychanaliste</i> .....                                               | 293 |
| L. MONETTE, <i>Le processus contre-transférentiel comme travail de deuil</i> .....                                                               | 305 |

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| J. N. KAUFMANN, <i>Psychologie de la « conscience » et science du « behavior »</i> .....     | 313 |
| M. SCHLEIFER, <i>Behaviorisme et psychologie</i> .....                                       | 327 |
| J. REINBOLD, <i>Le behaviorisme et les psychologues sociaux</i> .....                        | 335 |
| 2- <i>Étude critique</i>                                                                     |     |
| G. CHARRON, « <i>Hobbes et Freud</i> », par Jean Roy .....                                   | 35  |
| 3- <i>Bulletin</i>                                                                           |     |
| Y. LAFRANCE, <i>Les études platoniciennes : contribution canadienne (1970-1977)</i> .....    | 51  |
| 4- <i>Interventions</i>                                                                      |     |
| L'enseignement de la morale et la question de ses fondements                                 |     |
| R. NADEAU, <i>Présentation</i> .....                                                         | 101 |
| L. DUCHARME, <i>Morale objective et loi naturelle</i> .....                                  | 102 |
| R. NADEAU, <i>L'enseignement de la morale dans une perspective relativiste</i> .....         | 109 |
| E. JOOS, <i>Le fondement de la morale et l'enseignement de la morale</i>                     | 117 |
| L. MARCIL-LACOSTE, <i>Le monopole confessionnaliste dans son rapport sur l'Éthique</i> ..... | 125 |
| B. PRUCHE, <i>Discussion</i> .....                                                           | 136 |