

Publié initialement en 2007 sur :
Janetian Studies, Actes des conf. des 1-2 juin 2007, No Spécial 02, pp. 41-56.

PIAGET DISCIPLE DE JANET : HÉRITAGE ET CONVERGENCES

Laurent FEDI

A Isabelle Saillot, pour ses actions régénératrices.

Jean Piaget (1896-1980) a suivi les cours de Janet, lors d'un séjour très formateur à Paris entre 1919 et 1921. L'opposition entre, d'un côté, la psychologie cognitive et de l'autre, la psychologie dynamique, ne rend pas compte de la dette de Piaget à l'égard de son maître parisien, ni des zones de convergence entre leurs théories, même si Janet a parfois critiqué, allusivement, les méthodes d'investigation de Piaget en les jugeant trop éloignées de l'action du sujet. Par son témoignage, Piaget lui-même nous invite à effectuer une double réévaluation, qui souligne les aspects dynamiques de sa propre théorie et, réciproquement, les aspects génétiques et constructivistes de l'œuvre de Janet. Les lignes de commentaire que Piaget lui a consacrées permettent de circonscrire le champ des emprunts. Mais il faut aller plus loin et chercher dans les textes de Piaget les références qui engagent son rapport plus ou moins étroit au modèle d'explication de Janet, qu'il s'agisse de l'objet même de la psychologie envisagée comme science des conduites, de l'approche génétique, de la distinction entre stade de la croyance et stade de la réflexion, de la définition de la réflexion comme discussion intériorisée, ou encore de l'énergétique des conduites, que Piaget reprend à son compte, et de l'analyse de la mémoire comme conduite du récit et reconstruction. En définitive, on est surpris par l'ampleur de l'héritage et la fréquence des points de rencontre, même si les éléments empruntés par Piaget ne sont jamais insérés tels quels, bien sûr, mais toujours retravaillés et assimilés à son propre système d'explication.

A plusieurs reprises, Piaget a présenté Janet comme son maître en psychologie¹. Cet hommage doit être compris à la lumière d'un itinéraire personnel dont la première dimension est biographique. Après un séjour à Zurich où il fréquente la clinique de Bleuler, Piaget part se former à Paris, à l'automne 1919. Là, il suit les cours de Dumas, de Piéron, de Delacroix et de Janet, et travaille dans le laboratoire de Binet, rue de la Grange aux Belles. Parallèlement il suit les cours de philosophie des sciences d'André Lalande et de Léon Brunschvicg en Sorbonne, et s'intéresse de plus près à la logique en lisant Couturat et Goblôt. En 1921, il est appelé à Genève par Edouard Claparède et Pierre Bovet pour participer aux recherches de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Piaget étudiant a eu peu de contacts avec Janet.

Mais il le retrouve dans d'autres circonstances, en 1942, quand Piéron l'invite au Collège de France pour faire des conférences sur l'intelligence. Pendant ce séjour à Paris sous l'occupation, il fréquente Janet quotidiennement, s'entretient avec lui au cours de longues promenades. Il conserve le souvenir ému d'un homme pudique malgré sa verve, d'un personnage « étonnamment vivant et lucide » qui laissait l'impression « d'un très grand maître »².

Certes Piaget, qui s'est beaucoup documenté dans sa jeunesse, et dans des domaines très variés, il a subi d'autres influences et puisé à d'autres sources. Il doit beaucoup à la psychologie fonctionnelle de Claparède, dont il note au passage les similitudes avec la psychologie de Janet (deux hommes liés « par une

amitié très fidèle »³). Il cite aussi d'autres auteurs auxquels il emprunte des éléments précis : Baldwin pour l'imitation et la réaction circulaire, Bovet pour l'apparition des premiers sentiments moraux et du devoir, Bleuler pour l'autisme, Stern pour la transduction, des biologistes (Le Dantec) pour l'assimilation et l'accommodation. Mais Janet est associé, dans l'esprit et dans l'œuvre de Piaget, à sa période parisienne de formation, qui a été brève mais intense, et a marqué durablement sa pensée en répondant à ses attentes intellectuelles. Dans un article consacré à cette rencontre avec Janet⁴, Jean-Jacques Ducret et M. Amann-Gainotti soulignent cette convergence : « La psychologie génétique de Janet et la forme très libre et ouverte donnée par celui-ci à ses analyses des conduites de différents degrés de complexité purent ainsi fournir à Piaget le cadre et le système conceptuel de référence à l'intérieur duquel il développa son projet d'étude de la formation des connaissances, sans pourtant s'enfermer dans un système déjà tout fait. Elle lui permit d'insérer très vite son propre projet dans un champ et un paradigme ouvert de psychologie génétique constructiviste, dont Janet était le meilleur représentant »⁵. Ajoutons que la perspective constructiviste adoptée en psychologie entraine en résonance avec le constructivisme épistémologique de Brunshvicg, un des représentants de la « méthode historico-critique »⁶ (avec Arnold Reymond, le maître de Piaget au lycée de Neuchâtel). Piaget n'aura de cesse de croiser les deux disciplines, donc les apports de ses maîtres parisiens, dans une approche commune qui se concrétise avec la naissance de l'épistémologie génétique.

L'opposition un peu sommaire qu'on serait tenté d'organiser entre d'un côté la psychologie cognitive de Piaget et, de l'autre, la psychologie dynamique de Janet, au succès plus confidentiel, ne rend pas compte des potentialités théoriques de ces deux systèmes explicatifs. Par son propre témoignage, Piaget nous invite à effectuer une double réévaluation, qui soulignerait

les aspects dynamiques de sa propre théorie et, réciproquement, les aspects génétiques et constructivistes de celle de Janet. On s'appuiera d'abord sur ce témoignage. L'interprétation de Janet par Piaget, avec les indications sélectives qu'elle renferme, permet de circonscrire déjà le champ de la dette, ce qui n'est pas surprenant étant donné l'effort bien connu de Piaget pour reconstituer la genèse de son propre parcours et en affirmer la cohérence. Après la vision interne qui dessine la topographie des emprunts, l'analyse externe permettra de restituer l'héritage dans la logique propre du système, pour en montrer à la fois la portée et les limites et pour distinguer plusieurs niveaux d'imprégnation, allant de l'axe le plus fondamental, celui qui concerne l'objet de la psychologie et le modèle d'explication, à l'axe des éléments théoriques qui consiste dans la reprise de telle ou telle loi psychologique et relève parfois d'une convergence de résultats liée au travail de recherche. De manière générale, évaluer la dette de Piaget à l'égard de Janet suppose une précaution méthodologique : un tel examen est relativisé, dans sa portée, par le fait que les emprunts à Janet, comme à tout autre auteur, sont plus ou moins retravaillés et toujours assimilés par Piaget à son propre système d'explication.

1. L'interprétation de Janet par Piaget

Piaget distingue deux ou trois périodes dans l'œuvre de Janet. « Avec cette jeunesse perpétuelle d'esprit et cette étonnante vitalité qui le caractérisaient, Pierre Janet s'est [...] sans cesse renouvelé, en procédant de l'idée un peu statique de "synthèse" et d'automatisme à la notion génétique de la hiérarchie des "conduites" successivement apparues et dont chaque nouvelle forme s'appuie sur les précédentes »⁷. Les notions d'automatisme et de synthèse posées dans l'*Automatisme* sont déjà structurales, mais statiques. Autour de *Obsessions et psychasthénie*, Janet introduit les notions

dynamiques de tension et d'oscillations : c'est une phase de transition qui mène à la hiérarchie des conduites. Enfin, *De l'Angoisse à l'Extase* transforme les systèmes statiques superposés en « conduites » intégrées allant des plus simples aux plus complexes. Piaget interprète comme suit l'évolution de Janet : la théorie de la tension psychologique mettait au sommet de la hiérarchie la « fonction du réel » et au sommet des diverses formes de cette fonction du réel, Janet plaçait « l'action efficace » ; ainsi, « par la finesse de ses analyses psychopathologiques », Janet est arrivé à conclure au « primat de l'action » et a modifié l'ensemble de ses interprétations pour les détourner d'une psychologie de la conscience et les orienter vers une psychologie des conduites⁸.

De cette façon, Janet est parvenu selon Piaget « à une attitude résolument génétique »⁹, ce que Janet a confirmé, notons-le, en des termes plus prudents¹⁰. Piaget raconte qu'en venant écouter Janet à Paris pour la première fois il s'attendait à un exposé sur la synthèse ; or à sa grande surprise, il était tombé dans un cours sur les stades du développement : « il n'était pas question d'enfants, mais d'un panier de pommes et du chemin du village, bref de l'intelligence avant le langage, puis d'une série d'autres stades »¹¹. On aura reconnu le propos développé dans *De l'Angoisse à l'Extase*. Janet avait donné un exposé synthétique de sa théorie des conduites, auparavant, dans un article de 1920-1921, « La Tension psychologique, ses degrés, ses oscillations »¹², qui reste le texte de référence privilégié de Piaget, sans doute parce que celui-ci l'avait lu dans ses années de formation.

Piaget voit dans la hiérarchie des conduites une théorie des stades et on notera que Janet n'hésite pas, dans *De l'Angoisse à l'extase*, à utiliser le terme¹³. A chaque palier de cette hiérarchie correspond un stade particulier de leur formation. Les niveaux les plus fragiles et les plus difficiles à atteindre chez le malade caractérisent les stades supérieurs. Cette

construction génétique correspond à l'ordre inversé de la perspective jacksonienne qui consiste à étudier les désintégrations se produisant dans un ordre régressif. Or ce qui est remarquable, selon Piaget, c'est le constructivisme qui en découle. Tandis que Freud s'appuie sur un instinct fondamental qui demeure identique au cours de son évolution et déplace simplement son point d'application (les « charges affectives »), Janet raisonne non en termes de contenus mais en termes de structures intégrées. L'effort de Janet est en ce sens « nettement constructiviste, c'est-à-dire authentiquement génétique »¹⁴. De plus, l'apparition de nouvelles conduites est expliquée en termes d'invention psychologique. Janet aimait à dire qu'on n'a pas encore inventé la conduite à remonter le cours du temps, mais que cela pourrait bien venir un jour¹⁵. Comme le souligne Ducret : « Pour Janet, donc, les conduites sont des créations humaines [...] Parallèlement, le monde connu et les objets qui le peuplent sont eux aussi des constructions psychologiques. Ce sont les corrélats des conduites auxquelles ils correspondent. Construire une nouvelle notion signifie, en effet, construire la conduite dont elle est le corrélat. Cette position constructiviste [...] sera considérablement développée par Janet, qui consacrera de nombreuses et subtiles analyses à la construction de telles conduites et notions »¹⁶.

Piaget fait aussi l'éloge de l'énergétique des conduites : « A chaque forme particulière de sentiment correspond un type particulier de régulation des énergies disponibles et employées au cours de l'action. C'est ainsi que les joies et les tristesses, les sentiments de pression (effort, ardeur) et de dépression s'éclaircissent tous à la lumière de cette idée générale de la régulation des conduites : régulation de l'activation ou de la terminaison des actes, sur lesquelles Janet a écrit sans doute ses pages les plus belles »¹⁷.

Enfin, Piaget mentionne la conception de la mémoire d'évocation comme dérivée du récit. Cette conception qui s'oppose aux

interprétations bergsonienne et freudienne comme enregistrement spontané et intégral du passé vécu lui semble très profonde. La thèse d'une reconstruction active de l'ordre et de la liaison des souvenirs est à rapprocher des travaux de Frederic C. Bartlett sur la fonction schématisante de la mémoire¹⁸.

2. La psychologie comme science des conduites

On aura noté que Piaget félicite Janet d'avoir promu la psychologie au rang de psychologie des conduites dans laquelle est reconnu le primat de l'action. Or il faut savoir que dans un texte de 1941 adressé à des philosophes, Piaget définit la psychologie comme « la science des conduites » et souscrit à la formule de Goethe : « Au commencement était l'action »¹⁹. Cette adhésion de Piaget peut surprendre si l'on se borne à voir dans sa psychologie une psychologie de la forme des jugements et des raisonnements. Cette interprétation n'est pas à rejeter totalement, car Janet lui-même lui fait ce reproche : « Je regrette un peu que M. Piaget s'occupe beaucoup de l'enfant qui parle et peut-être pas assez de l'enfant qui joue et qui agit »²⁰. Cette critique, qui pouvait paraître justifiée dans les années 1920, serait injuste appliquée à l'ensemble de l'explication piagétienne.

La psychologie de Piaget est essentiellement une théorie du développement de l'intelligence rapportée à des compétences évaluées sur la base de réponses à des tâches cognitives ou de réponses à des interrogations de l'expérimentateur. Selon Piaget, l'intelligence se manifeste sous trois formes successives qui correspondent à trois paliers coexistant dans la hiérarchie des conduites : un niveau sensori-moteur, un niveau représentatif aboutissant aux opérations « concrètes » et un niveau d'opérations propositionnelles ou « formelles ». Chacun de ces niveaux est caractérisé par des structures propres mais il existe une continuité fonctionnelle telle

que les premières structures préparent les suivantes et s'intègrent en elles, celles-ci commençant par les reconstruire au moyen d'instruments nouveaux puis les dépassant en les généralisant. Les actions de réunir, de séparer, de déplacer, vont donner lieu, chez le petit enfant, à des unités de comportement susceptibles de répétition que Piaget appelle « schèmes ». Le schème est ce qui, dans une action, est généralisable et transposable d'une situation à une autre. L'intelligence est une coordination intériorisée de schèmes d'action²¹. Le « schème de réunion », par exemple, va se retrouver jusque dans les opérations logiques (les « pères » plus les « mères » = les « parents »). Les opérations permettant de réunir ou de dissocier des classes ou des relations sont des actions proprement dites (des manipulations d'objets) avant d'être des opérations de la pensée exprimées par le langage.

Selon Piaget, la pensée accède au niveau opératoire lorsqu'elle est capable d'effectuer des actions - ou transformations - réversibles. L'enfant s'achemine vers ce stade quand il devient capable de manipuler des notions relatives comme « être à la droite de », « être le frère de », « être l'ennemi de » ; auparavant l'enfant déclare qu'il a un frère mais que son frère n'a pas de frère, il ne voit pas que la main droite de son interlocuteur est celle qu'il perçoit à gauche, et ainsi de suite. Cette conception de l'opération comme action réversible reçoit la caution de Janet qui considère la pensée réversible comme propre aux conduites « de l'aller et du retour »²².

Ce n'est pas non plus par hasard que Piaget insiste sur le caractère inventif du sujet des conduites chez Janet. La pensée est adaptée à une réalité particulière lorsqu'elle a réussi à assimiler à ses propres cadres cette réalité, tout en accommodant ces cadres aux circonstances nouvelles que produit le réel. Ce double mécanisme d'assimilation et d'accommodation permet à Piaget de souligner l'activité de l'intelligence qui

construit des structures mobiles et, en réorganisant à chaque palier son équipement, produit l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations d'ordre sensori-moteur et cognitif. Piaget élabore un modèle de développement par stades expliquant la construction des compétences cognitives par un mécanisme interne d'équilibration. Le développement psychologique ne s'explique ni par l'influence de l'environnement ni par l'actualisation d'un programme inné, mais par la réorganisation d'un équipement cognitif devenu obsolète et par la constitution par paliers de structures de format supérieur intégrant les précédentes. Ce modèle de développement par stades, Piaget l'attribue en partie à Janet.

3. Le modèle de développement par stades.

Piaget reconnaît explicitement dans les stades de Janet un des modèles les plus pertinents²³. Il se réfère à l'article de 1920-1921 qui décrit les conduites dans cet ordre : conduites réflexes, conduites perceptives, conduites socio-personnelles (pour Janet, « l'individu ne réagit plus seulement aux stimulations qui viennent du monde extérieur, il réagit à ses propres actions »²⁴), etc. Après le « langage inconsistant » viennent la conduite du récit, le mensonge, la promesse. Piaget retient pour son compte le passage du stade des conduites « asséritives », aussi appelées « pithiatiques » (voir « ces tendances à l'affirmation immédiate qui créent à tort et à travers des volontés et des croyances sans aucune critique »²⁵), au stade des conduites réfléchies. La distinction entre ces deux stades correspond à ce qu'il appelle, dans son système, le niveau préopérateur et le niveau opérateur. Au cours de son développement, l'individu passe d'une structure de pensée dite égocentrique, par laquelle le sujet s'ignore comme tel et envisage le monde du point de vue de son action propre, à une compréhension décentrée du monde caractérisée par une pensée réversible et par la réciprocité des

points de vue. « Penser de manière égocentrique signifie [...] d'une part que l'on ne s'adapte pas aux propos ni aux points de vue des autres, mais que l'on ramène tout à soi, et d'autre part, que l'on prend toujours sa perception immédiate pour absolue, en tant précisément que l'on ne s'adapte pas aux perceptions des autres. Sous ces deux aspects, la tendance égocentrique conduit au même résultat : ignorer les liaisons objectives au profit des liaisons subjectives, imposer des schémas arbitraires aux choses, assimiler incessamment les expériences nouvelles à des schémas anciens, bref remplacer l'adaptation au monde extérieur par l'assimilation au moi »²⁶. Dans *Le langage et la pensée chez l'enfant*, en 1923, et dans *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, en 1924, Piaget, observant l'importante proportion chez les jeunes sujets de ce que Janet appelle le « langage inconsistant », y voit une caractéristique de l'égocentrisme. Janet, qui a lu attentivement les premiers travaux de Piaget, adhère à cette analyse²⁷, mais émet des réserves en ce qui concerne le choix d'un terme pouvant prêter à confusion. On sait que Piaget n'aura de cesse de répondre aux mésinterprétations et sera obligé, finalement, de renoncer à ce mot.

Ce que Piaget appelle l'égocentrisme correspond chez Janet au « stade de la croyance »²⁸. L'enfant qui entend parler son camarade croit toujours avoir compris ; quelle que soit l'obscurité de l'explication, il est satisfait. Pour l'enfant, tout phénomène trouve une explication dans ce qui l'entoure car « tout tient à tout et rien n'est fortuit »²⁹. Piaget peut dire ainsi que chez l'enfant, « les idées gênent les observations »³⁰. C'est là un phénomène qu'avait observé Janet, qui cite ensuite ces analyses de Piaget dans *De l'angoisse à l'extase*³¹. En se référant à Lévy-Bruhl, Janet lance cette boutade : les sauvages ne tiennent pas compte de l'expérience parce qu'ils n'ont pas encore la mentalité d'un Claude Bernard. « L'expérience ne fait pas au début partie

de la réflexion »³². Piaget poursuit : « Et il importe de le rappeler, l'expérience elle-même ne détrompe pas des esprits ainsi orientés. Les choses ont tort, jamais eux. Le sauvage qui appelle la pluie par un rite magique explique l'insuccès par un malin esprit. Il est "imperméable à l'expérience" suivant une formule célèbre. L'expérience ne le détrompe que sur des points très spéciaux de technique [...] Sur le plan de la pensée verbale, toute idée devient une croyance »³³. La « pensée verbale », que Piaget oppose à la pensée pratique, agissante, en situation, est souvent superficielle, faite de croyances déconnectées des conduites. L'individu a une étonnante capacité de croire immédiatement à ses propres idées. « Il faudrait ne rien comprendre à la nature des croyances enfantines pour s'imaginer qu'un changement dans les idées de l'enfant relatives à l'origine des règles puisse être de nature à influencer sa conduite sociale [...] Bien au contraire, la croyance n'est ici, comme si souvent d'ailleurs, que le reflet de la conduite »³⁴.

L'expérience suppose donc une démarche active de l'intelligence, ou encore, comme dit Piaget, « une véritable morale de la pensée »³⁵. Cette morale de la pensée surgit de la confrontation avec les autres, de la prise en compte du point de vue d'autrui, que Piaget attribue à la socialisation et à la nécessité d'une entente pratique, par exemple lorsqu'il s'agit de déterminer les règles d'un jeu. Reprenant le concept de Bleuler, il estime que c'est l'obligation d'échanger les points de vue qui nous fait échapper à l'autisme : cette fonction étant au contraire absente dans le sommeil, les rêves manifestent une rechute dans le monde des symboles individuels. D'une manière générale, la pensée solitaire divague : « Il naît en nous constamment un nombre énorme d'idées fausses, de bizarreries, d'utopies, d'explications mystiques, de soupçons et de mégalomanies qui tombent au contact des autres. C'est le besoin social de partager la pensée des autres, de communiquer la nôtre et de convaincre qui

est à l'origine de notre besoin de vérification. La preuve est née de la discussion »³⁶. A la différence de l'enfant, l'adulte pense socialement, il garde à l'esprit, quand il pense, l'image de ses collaborateurs ou contradicteurs : « cette image le poursuit au cours même de la recherche et produit une perpétuelle discussion mentale. La recherche elle-même, dès lors, est socialisée dans presque chacune de ses étapes »³⁷. Piaget attribue à la discussion la prise de conscience des règles logiques et la forme des raisonnements déductifs.

4. La réflexion, discussion intériorisée

Piaget s'approprie littéralement la définition janétienne de la réflexion, que voici : « La réflexion est une conduite qui reproduit en dedans de nous-mêmes la discussion d'une assemblée et qui ne laisse l'assentiment se faire qu'après une discussion interne [...] La réflexion primitive favorise seulement la lutte de nos tendances mais elle les évoque toutes et leur permet de se présenter avec toute leur force latente. La lutte de ces tendances constitue la délibération quand elle doit aboutir à une volonté, elle constitue le raisonnement quand elle doit aboutir à une croyance. M. E. Rignano de Milan a bien montré que le raisonnement est une sorte d'essai de l'action par l'imagination ; cette observation s'applique également à la délibération dans laquelle les choses se passent exactement de la même manière »³⁸. Piaget écrit à son tour que « le raisonnement logique est une discussion vis-à-vis de nous-mêmes qui reproduit intérieurement les aspects d'une discussion réelle »³⁹, et reprend cette définition à maintes reprises⁴⁰.

La réflexion est donc une délibération intérieure, une sorte de socialisation interne de la pensée « comme si l'individu répétait vis-à-vis de lui-même l'attitude qu'il a prise vis-à-vis des autres »⁴¹. Or c'est là également une leçon qu'il tire de Janet : l'individu, dit Janet, finit par « se

conduire avec lui-même comme il se conduit vis-à-vis des autres »⁴². « Il y a un va-et-vient perpétuel entre les conduites vis-à-vis des autres et les conduites vis-à-vis de nous-mêmes. On connaît sur ce point les belles études de Royce, de Baldwin, de Mac Dougall. Il est même probable que les conduites vis-à-vis des autres n'ont pas été tout d'abord générales, qu'elles étaient au début plutôt exceptionnelles, s'adressant à un individu particulier, puis qu'elles ont été peu à peu généralisées et appliquées à nous-mêmes »⁴³. Piaget parle d' « une loi générale d'après laquelle on finit toujours par s'appliquer à soi-même les conduites acquises en fonction des autres »⁴⁴, loi qu'il réfère Janet mais aussi à Baldwin, Tarde et Royce⁴⁵.

Pour Piaget, le respect du principe de contradiction suppose la discussion. Il en va de même pour Janet : « Cette règle de concordance sociale, qui impose une certaine harmonie dans les croyances d'un groupe social deviendra au stade rationnel le point de départ du principe de non contradiction »⁴⁶. Selon Piaget, la réciprocité normative est analogue à la réversibilité opératoire : la norme d'équilibre des valeurs éthiques équivaut aux normes de cohérence sur le plan des opérations cognitives, ce qui amène Piaget à dire que « la morale est une logique de l'action comme la logique est une morale de la pensée »⁴⁷. D'une part, le sujet engagé dans la discussion avec des partenaires conserve au cours de « l'expérience morale » (l'expression est de F. Rauh), les propositions qu'il pose et dont il tire des conséquences, ce que Janet présentait également comme le critère d'une conduite morale aussi bien que d'un raisonnement logique⁴⁸ ; et d'autre part, le sujet finit par s'appliquer les règles qu'il considère devoir appliquer aux autres de sorte qu'au niveau de l'équilibre optimal, ce ne sont plus seulement les conduites réciproques qui sont considérées comme justes, mais les conduites susceptibles de réciprocité indéfinie⁴⁹.

5. L'énergétique des conduites

Bien que cet aspect de son œuvre soit moins connu, il faut savoir que Piaget s'est intéressé à la vie affective du sujet et aux régulations des conduites. L'affectivité concerne l'énergétique des actions tandis que la cognition concerne leur structure. Ces deux aspects de la vie de l'esprit, dit Piaget, sont inséparables car il n'y a pas de conduite sans structure cognitive et il n'y a pas non plus de conduite sans une énergie qui la met en mouvement. Or sur ce dernier point, Piaget se réfère directement à Janet : « Les affects élémentaires sont liés aux rythmes organiques, comme les tendances instinctives et les émotions [...] Les sentiments fondamentaux d'effort ou de fatigue, de joie ou de tristesse, sont des régulations d'accélération ou d'arrêt, de succès ou d'insuccès, selon la profonde conception de P. Janet, et participent donc encore des rythmes de l'action »⁵⁰.

Dans un chapitre de cours (1953-1954) où il expose la théorie de Janet, Piaget explique que les actions secondaires, qui sont « les réactions du sujet à l'action primaire », ont pour rôle d'augmenter ou de diminuer celle-ci. On distingue des régulations d'activation positives (effort, accélération) ou négatives (fatigue, freinage) et des régulations de terminaison, positives (« sentiments d'élévation ») ou négatives (tristesse, angoisse, etc.). Un exemple : le sentiment de fatigue. « Si [...] la fatigue physiologique est la conséquence de l'effort musculaire, le sentiment de fatigue est au contraire une conduite dont l'effet est d'arrêter l'action avant que le sujet soit sans forces. C'est une régulation anticipatrice permettant une économie grâce à laquelle l'action pourra être reprise ultérieurement. Si cette régulation n'intervient pas en temps voulu, le sujet, au lieu de s'arrêter, dépense le peu de forces qui lui restent plus largement que la situation ne l'exigerait »⁵¹. L'idée centrale de Janet, précise Piaget, est celle de « force psychologique ». Pour chaque conduite, le sujet doit mobiliser ses forces

en réserve puis récupérer l'énergie dépensée en jouant sur l'abaissement de tension psychologique. L'équilibre vers lequel tendent les conduites dépend des régulations dont il a été question, des forces en réserve, de la tension psychologique, enfin, du rapport entre l'acte accompli et l'acte restant à effectuer.

Un fait mérite d'être souligné : Piaget souscrit à toutes les analyses de Janet. Cependant son adhésion s'accompagne d'une réserve : « Le rôle régulateur des sentiments n'est pas douteux, mais il semble que l'on doive ajouter au système régulateur que constituent les actions secondaires, un second système régulateur : celui des intérêts, c'est-à-dire celui de la valeur de l'action »⁵². En effet, une conduite plus coûteuse peut être préférée si elle est plus valorisée. Piaget prend l'exemple d'un enfant de 13 mois qui essaie d'introduire un objet dans son parc en le faisant glisser entre les barreaux et recommence ses tâtonnements jusqu'à ce qu'il ait compris la technique. Piaget semble oublier ce que Janet dit de « la réaction de triomphe » déclenchée par l'action, en particulier dans le jeu : il ramène l'explication janétienne à l'idée que ce choix coûteux représente une économie pour la suite, et objecte en conséquence l'impossibilité pour un bébé de se projeter dans l'avenir. Sans contester l'explication dynamique de Janet, Piaget la complète donc par une explication fonctionnelle, qu'il emprunte à Claparède.

A la suite de Claparède, Piaget mobilise les intérêts et les valeurs de l'action. L'intérêt est un prolongement des besoins. Un objet devient intéressant dans la mesure où il répond à un besoin. L'intérêt débute donc avec la vie psychique. Il joue un rôle essentiel dans l'intelligence sensori-motrice, puis, avec le développement de la pensée intuitive, les intérêts se multiplient et se différencient. L'intérêt est défini par Claparède comme une régulation des énergies « en un sens très voisin de celui de Janet »⁵³ : « son intervention mobilise les réserves internes de force et il suffit qu'un travail intéresse pour paraître aisé et

pour que la fatigue diminue »⁵⁴. Mais il faut bien voir ceci : l'intérêt implique un système de valeurs qui se différencient au cours du développement mental en assignant des buts toujours plus complexes à l'action. Par exemple, l'enfant qui apprend à marcher acquiert de l'assurance, une certaine confiance en soi qui amène un sentiment d'autovalorisation. Avec l'imitation et les valeurs attribuées aux personnes, apparaissent les sentiments d'infériorité ou de supériorité. Puis un jeu subtil de sympathies et d'antipathies va se développer : en règle générale, note Piaget, l'enfant trouve sympathiques les personnes qui répondent à ses intérêts et qui le valorisent, antipathiques celles qui ont l'effet inverse. Parmi les valeurs interindividuelles ainsi constituées, Piaget fait un sort au respect pour les aînés et les parents. Il se réfère à Pierre Bovet qui a montré que le respect, mélange d'amour et de crainte, est le point de départ des sentiments moraux. Il distingue quant à lui deux formes de respect : le respect unilatéral, qui donne naissance au devoir, et le respect mutuel qui est la source des concepts moraux au sens de l'autonomie morale. A ce propos, il s'interroge – mais c'est un point de détail – sur le sens que Janet attribue au devoir : Janet situe très tard l'apparition du devoir, alors que la morale d'obéissance est précoce chez l'enfant, mais « si l'on définit le devoir par une obligation autonome et rationnelle, Janet a raison »⁵⁵. Au niveau de la pensée opératoire, les valeurs engendrées sont des valeurs normatives « en ce sens qu'elles ne sont plus déterminées par de simples régulations spontanées, à la manière des sympathies ou antipathies, mais bien grâce au respect, par des règles proprement dites »⁵⁶.

Ramené à la critique de Janet, le propos consiste à souligner l'effet majorant des valeurs dans le développement des actions. Piaget caractérise la valeur comme « un enrichissement de l'action propre » : « Un objet, une personne ont de la valeur quand ils enrichissent l'action propre. Cet enrichissement peut être affaire de forces

mais c'est surtout un enrichissement fonctionnel : un objet, une personne valorisés peuvent être la source d'activités nouvelles »⁵⁷. Chaque valorisation entraîne un effet majorant sur l'action et une réorganisation des conduites, et une inversion de signes se produit lorsqu'on passe de conduites simplement régulées (par des sentiments) à des conduites autorégulées (par des normes). Ce changement a lieu par exemple lorsque l'individu Pierre évalue l'action de Paul au regard des intentions de ce dernier et non en fonction du seul résultat. Une telle conduite atteint un niveau de compétence équivalent au niveau des opérations logiques : « les "valeurs" qui constituent une nouvelle régulation des actions, se "groupent" elles aussi, et les opérations affectives qui constituent leur conservation et par conséquent leur réversibilité ne sont autres que les conduites morales, véritable logique des sentiments et des buts de l'action »⁵⁸.

6. Mémoire et conduite du récit

Comme on sait, Janet rapporte la mémoire à la « conduite du récit ». Issue de l'action différée⁵⁹, la mémoire est un acte social⁶⁰ à forme narrative construit pour un interlocuteur absent. « La mémoire est une certaine transformation de l'action de telle manière qu'elle puisse être communiquée même à des absents [...] La sentinelle placée aux portes du camp a dû, à l'approche de l'ennemi, constituer une tendance à une action particulière, le récit, qui pourra être reproduite plus tard en l'absence de l'ennemi simplement par réaction à une question du chef. Cette transformation est des plus remarquables ; elle rend la mémoire indépendante de la stimulation de l'action [...] »⁶¹.

Piaget loue la fécondité heuristique d'une telle interprétation⁶². Il oppose celle-ci à l'idée de conservation intégrale du passé soutenue par Bergson et par Freud. Bergson distingue entre la « mémoire-habitude » qui serait motrice et les « souvenirs-images » constituant la

mémoire pure, c'est-à-dire la conservation intégrale du passé qui découle de la continuité et de l'élasticité indéfinie de la durée, une fonction désincorporée, indépendante, non localisable dans le système cérébral. La vie psychique évoluerait donc entre le plan de la mémoire pure, où les événements de notre vie s'enregistrent à mesure qu'ils se déroulent, et la pointe sensori-motrice, où l'esprit se contracte pour répondre aux nécessités sociales de la situation présente. Pour Freud de même, ce sont des nécessités sociales qui excluent de la conscience ou déforment en elles ce qu'on pourrait retrouver intégralement par catharsis. L'oubli d'une chose manifeste souvent la volonté cachée d'en refouler une autre qui s'impose à notre insu. Le passé n'est pas perdu, il ressurgit sous des formes déguisées (les lapsus, les phobies, les manies, etc.) qu'il s'agit de décrypter.

Janet avait déjà contesté ces théories. En réponse à Bergson, il retranchait la réminiscence automatique ou *restitutio ad integrum* par évocation d'une circonstance de l'action – phénomène d'habitude –, de ce qu'on appelle à proprement parler la mémoire, qui, loin d'appartenir à tous les êtres vivants et conscients, est une « invention » tardive sans preuve de la conservation intégrale du passé. Quant à l'explication freudienne par le refoulement, Janet la traitait avec ironie : si nous n'avons pas de souvenirs d'événements survenus dans notre vie avant l'âge de trois ans, c'est tout simplement qu'un enfant de moins de trois ans ne sait pas parler, n'a pas de conduite du récit.

Comme on l'a vu, Piaget suggère un rapprochement entre Janet et Bartlett. Ce rapprochement n'est pas gratuit : en effet, Bartlett cite Janet et s'avoue globalement d'accord avec lui pour affirmer « que le développement de la mémoire (*remembering*) est proportionnel à l'accroissement des réactions à distance des sens spéciaux »⁶³. Il se dit admiratif de son œuvre, mais prend soin de revendiquer la paternité de ses propres développements⁶⁴ et met en doute la

spécificité du caractère social de la mémoire⁶⁵. En fait, Bartlett est connu dans le monde des psychologues pour avoir montré dans ses expériences sur la mémorisation que le rappel de textes, loin d'être un enregistrement passif, est un processus actif par lequel le sujet réorganise le matériel présenté. Piaget poursuit dans cette direction en insistant sur le fait, établi par Janet, que la mémoire est une reconstruction⁶⁶, « une reconstitution s'effectuant de manière comparable à celle que pratique l'historien (récits, inférences, etc.) »⁶⁷.

Selon Piaget, la mémoire au sens large (conservation des habitudes ou des résultats d'apprentissage) est l'intelligence en tant que connaissance du passé, ce qui veut dire qu'elle suppose une structuration active et sélective et une réorganisation permanente. La mémoire au sens strict (récognition et évocation) est une forme d'organisation surtout figurative, appuyée sur le schématisation entier de l'intelligence. Ainsi, par exemple, le sujet S se rappelle avoir eu au moins trois chiens dans son enfance, un saint-bernard, un danois et un chien plus petit voisin des chiens de berger. La localisation dans le temps, la grandeur et la forme des chiens, tout cela est évoqué grâce à des schèmes (sériation, classement, etc.) et à des rapports de causalité qui rappellent - notons-le en passant - ce que Janet nommait « la conscience de production de l'action ». L'évolution de la mémoire avec l'âge, chez les enfants sur lesquels Piaget effectue ses tests, est donc l'histoire d'organisations progressives dépendantes de structures de l'intelligence. En résumé, la mémoire n'est pas une faculté qui livrerait tel quel un passé déjà organisé : c'est une construction ou une reconstruction selon « une capacité interne d'organisation ou de réorganisation isomorphe à celle de l'intelligence »⁶⁸.

La relation de la mémoire aux schèmes d'action⁶⁹ permet en particulier d'expliquer un phénomène statistiquement observé : la facilité de la mémoire par reconstitution comparée à la mémoire par évocation

pure. « Un souvenir fixé à la suite d'une simple perception du dispositif est moins complet et moins fidèle qu'un souvenir acquis après une action (copie, etc.) »⁷⁰. Piaget et Inhelder ont étudié avec F. Frank et J. Bliss le souvenir après quelques jours d'un arrangement de cubes selon que l'enfant s'est contenté de regarder les cubes ou a copié activement ou a regardé l'adulte les arranger. Or on constate ceci : « l'action propre donne de meilleurs résultats que la perception et l'apprentissage dans l'ordre action -> perception réussit mieux que dans l'ordre perception -> action »⁷¹.

7. Conclusion

A lire l'interprétation que Piaget donne de Janet on comprend qu'à ses yeux l'évolution de la pensée de son maître parisien va dans la bonne direction. Comme le schéma « étroitement associationniste » de Freud, la notion statique d'automatisme psychologique lui semblait contrarier fâcheusement le point de vue fonctionnel défendu par Claparède⁷² (Piaget donne l'exemple de l'explication du sommeil comme anticipation réflexe de défense contre l'épuisement, un problème que Janet résout dans le même sens, par la suite, avec la « conduite du repos »). Malgré ces réserves, Piaget trouve le moyen d'assimiler à son propre système les notions de champ d'attention et de capacité de synthèse. Dans *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, il utilise l'idée d'une « incapacité synthétique » (invoquée par Luquet dans l'analyse des dessins d'enfants) pour expliquer le fait que l'enfant juxtapose les classes logiques ou les propositions au lieu de déterminer leur hiérarchie exacte. Il reste à expliquer pourquoi l'enfant aurait un champ d'attention plus restreint que le nôtre. L'égoïsme enfantin fournit la solution : l'incapacité de synthétiser correspond à l'inaptitude de l'enfant à s'extraire de son point de vue propre et à coordonner les différents points de vue, donc à effectuer l'acte de décentration qui fera apparaître la nécessité de soumettre

tout raisonnement à des règles de cohérence. Janet juge cette analyse intéressante et encourage Piaget, dans les années 20, à étudier de la même façon « les relations temporelles de la mémoire », c'est-à-dire la sériation des événements dans leur ordre d'attente⁷³.

Piaget s'approprie plus ouvertement la hiérarchie des conduites de Janet. Il estime que si elle peut prêter à discussion sur des points de détails, « pour ce qui est des grandes étapes, l'ordre de succession établi par Janet est très adéquat »⁷⁴. Piaget nous révèle cependant une divergence de vues entre lui et son maître qui, à en croire son témoignage, attristait Janet : celui-ci aurait désiré une application à la psychologie de l'enfant de ses stades généraux ; or Piaget n'a jamais cru à l'existence de « stades généraux qui englobent toutes les fonctions mentales et physiologiques de la croissance »⁷⁵. Cette précision vient corriger une image stéréotypée du modèle piagétien : Piaget a en effet toujours défendu l'idée que les stades se caractérisent par des tendances dans la représentation statistique des réponses. « Tout découpage de la réalité psychologique en stades est [...] arbitraire »⁷⁶. Outre le fait que des conduites régressives sont toujours possibles (le réalisme moral ressurgit par exemple en temps de guerre par l'imputation de la responsabilité à tout un peuple), Piaget estime qu'il n'y a pas d'unité structurale chez l'enfant, pas plus que chez l'adulte. Aussi préfère-t-il employer le terme de « phases » puisqu'il n'y a pas en psychologie de « stades globaux »⁷⁷. La notion de stade est pour lui un instrument d'analyse des processus formateurs : non « un but en soi » mais un outil comparable à ce qu'est en biologie la classification zoologique ou botanique.

Ce que Piaget retient littéralement de Janet c'est la définition de la réflexion comme discussion intériorisée. Piaget fait de la discussion et de son intériorisation par la réflexion le facteur responsable du passage de l'égoïsme à la décentration du sujet. Cet emprunt

théorique est d'autant plus remarquable qu'il va connaître un succès exemplaire en philosophie avec l'émergence de l'éthique procédurale de Rawls et de l'éthique de la discussion de Habermas. Il ne s'agit pas d'une simple coïncidence, puisque Habermas, qui connaissait personnellement le néo-piagétien Kohlberg, reprend à son compte le modèle de développement de Piaget comme un modèle de référence pour dévoiler le développement interne des structures normatives. Le passage de l'individu ou des peuples à une compréhension décentrée du monde permet de reconstituer le mouvement vers l'autonomie de la conscience. Pour caractériser la conscience à ce stade, Habermas se réfère à Herbert George Mead qui cherchait à montrer, dans des termes proches de ceux de Janet, que les individus construisent leur identité en intériorisant un échange entre leur moi et un autre virtuel. Habermas s'appuie sur cette théorie, ainsi que sur une pragmatique du langage, pour mettre au jour la finalité communicationnelle qui serait présupposée dans la logique interne du développement. Il appelle communicationnelles « les interactions dans lesquelles les participants sont d'accord pour coordonner en bonne intelligence leurs plans d'action »⁷⁸. Dans l'échange visant à régler les problèmes pratiques, les participants veulent faire reconnaître la prétention à la validité de certaines normes. Habermas pose comme principe de discussion qu'une norme doit recevoir, pour être déclarée valide, l'assentiment d'une communauté idéalement illimitée de participants. Cette condition présuppose à son tour qu'on puisse justifier le choix des normes. D'où ce second principe, dit d'universalisation, selon lequel les conséquences de l'adoption de la norme doivent pouvoir être acceptées par tous les participants. Parler d'éthique de la discussion signifie que c'est la structure formelle de la discussion - et non un corpus de principes ni même à une loi intérieure - qui assure idéalement la constitution d'un domaine normatif

autonome. L'idée que ce ne sont pas des raisons dernières qui bénéficient d'un pouvoir de légitimation, mais un processus d'échange coopératif et communautaire qui tient de la « méthode » par opposition au « système » est déjà présente chez Piaget, dans la proximité immédiate de Janet.

Références :

Amann-Gainotti M. et Ducret J.-J. (1992). Jean Piaget élève de Pierre Janet, *L'information psychiatrique*, n°6, juin 1992, pp. 599-606.

Bartlett (1950). *Remembering, A study in experimental and social psychology*, Cambridge, The University Press (1ère éd. 1932).

Ducret J.-J. (1984). *Jean Piaget savant et philosophe*, Genève, Droz, 2 vols.

Habermas J. (1976 / 1985). *Après Marx*, tr. fr. J.-R. Ladmiral et M. B. de Launay, Fayard, collection « L'espace du politique », 1985.

Habermas J. (1983 / 1986). *Morale et communication*, tr. fr. Ch. Bouchindhomme, Cerf, 1986.

Janet P. (1889). *L'Automatisme psychologique*, Paris, Alcan.

Janet P. (1903). *Les Obsessions et la Psychasthénie*, Paris, Alcan, 2 vols.

Janet P. (1920-1921). La Tension psychologique, ses degrés, ses oscillations, *The british Journal of psychology, Medical section*, octobre 1920, pp. 1-15 et pp. 144-164, juillet 1921, pp. 209-224.

Janet P. (1926-1928). *De l'Angoisse à l'extase*, Paris, Alcan, 2 vols.

Janet P. (1929). *L'Evolution de la mémoire et de la notion du temps*, t. II, imp. O. Doussat, A. Chahine éditeur.

Janet P. (1935). *Les débuts de l'intelligence*, Flammarion.

Piaget J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Piaget J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Piaget J. (1928). Logique génétique et sociologie, *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, année 53, vol. 105, pp. 168-205.

Piaget J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan.

Piaget J. (1941). Esprit et réalité, *Annuaire de la société suisse de philosophie*, vol. I, pp. 40-47.

Piaget J. (1946). La psychologie d'Edouard Claparède, préface à *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, t. II, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 7-31.

Piaget J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, PUF.

Piaget J. (1948). Pierre Janet, 1859-1947. Nécrologie, *Archives de psychologie*, vol. 32, n° 127, pp. 235-237.

Piaget J. (1954). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant, *Bulletin de psychologie*, t. 7, pp. 143-150, 346-361, 522-535, 699-701.

Piaget J. (1956). Discussion dans *Le problème des stades en psychologie de l'enfant. Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française*, par P. Osterrieth, J. Piaget, R. de Saussure, etc. (1955), PUF.

Piaget J. (1960). L'aspect génétique de l'œuvre de Pierre Janet, *Psychologie française*, t.V, n°2, pp. 111-117.

Piaget J. (1964). *Six études de psychologie*, Paris / Genève, Gonthier.

Piaget J. (1966). Autobiographie, *Cahiers Vilfredo Pareto*, n°10, « Jean Piaget et les sciences sociales », pp. 129-159.

Piaget J. et Inhelder B. (1966). *La psychologie de l'enfant*, PUF, « QSJ ».

Piaget J. et Inhelder B. (1968). *Mémoire et intelligence*, PUF.

Piaget J. (1968). *Sagesse et illusions de la philosophie*, PUF, 2^e éd.

Piaget J. (1998). *De la pédagogie*, choix de textes avec introduction de Silvia Parrat-Dayan et Anastasia Tryphon, Odile Jacob.

¹ Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, PUF, 2^e éd. 1968, p. 20 et « Pierre Janet, 1859-1947. Nécrologie », *Archives de psychologie*, vol. 32, n° 127 (1948), p. 236. Entre autres références.

² Piaget, « Pierre Janet... », p. 237 et « L'aspect génétique de l'œuvre de Pierre Janet », *Psychologie française*, t.V, n°2, 1960, p. 111.

³ Piaget, « L'aspect génétique... », p. 116.

⁴ Jean-Jacques Ducret et M. Amann-Gainotti, « Jean Piaget élève de Pierre Janet », *L'information psychiatrique*, n°6, juin 1992, pp. 599-606.

⁵ Ducret, « Jean Piaget élève de Pierre Janet », p. 605.

⁶ Pour Brunshvicg, le pouvoir de la raison s'atteste dans son aptitude à tourner en victoire un échec apparent, à faire surgir de ce qui paraît être hors la loi une loi ou une théorie nouvelle (les nombres irrationnels, la loi de Carnot-Clausius, la théorie de la relativité, etc.). Grâce à la capacité créatrice et coordinatrice du jugement, l'esprit surmonte l'inertie de l'intuition et de la représentation et provoque des réorganisations profondes dans l'économie générale de la pensée, d'abord scientifiques puis philosophiques. Au niveau descriptif, Piaget s'inspire de Brunshvicg pour mettre en parallèle le développement des sciences et le développement psychologique individuel, marqué par le passage d'une attitude mentale réaliste axée sur des critères absolus, à une vision décentrée du monde dans laquelle le sujet se distingue de l'objet et réfléchit ses propres opérations. Piaget découvre ainsi des analogies entre l'animisme, l'artificialisme, le finalisme des enfants de moins de sept ans et les croyances magiques des peuples primitifs ou encore certaines conceptions cosmologiques antiques. La science a intégré le fait que le mesurant était relatif

au mesuré, et la relativité qui en est découlée a permis d'atteindre à l'objectivité. De même chez l'enfant : tant qu'il croit pouvoir raisonner directement sur les choses il n'arrive ni à manier les relations, ni à atteindre la nécessité logique, mais dès qu'il fait entrer son moi à titre d'élément dans sa représentation du monde, il accède à la réciprocité des relations et à la rigueur logique.

⁷ Piaget, « Pierre Janet... », p. 235.

⁸ Piaget, « L'aspect génétique... », p. 117.

⁹ Piaget, « Pierre Janet... », p. 236.

¹⁰ Janet, *Les débuts de l'intelligence*, Flammarion, 1935, p. 21 : « Une psychologie de la conduite devient nécessairement une psychologie génétique qui range les conduites observées dans un certain ordre en mettant au début les conduites qui nous paraissent les plus simples et au-dessus les conduites plus élevées suivant leur ordre de complication et aussi, quand nous pouvons le soupçonner, suivant leur ordre d'acquisition ».

¹¹ Piaget, « L'aspect génétique... », p. 111.

¹² Janet, « La Tension psychologique, ses degrés, ses oscillations », *The british Journal of psychology, Medical section*, octobre 1920, pp. 1-15 et pp. 144-164, juillet 1921, pp. 209-224. Une partie de ce texte est reprise avec quelques modifications dans *De l'angoisse à l'extase*, t.I, pp. 210-234.

¹³ Voir Janet, *De l'angoisse à l'extase*, t. I, p. 243, p. 265, p. 319, p. 322 et suivantes, p. 391, etc.

¹⁴ Piaget, « L'aspect génétique... », p. 113.

¹⁵ Allusion à *De l'angoisse à l'extase*, t. I, p. 279.

¹⁶ Ducret, « Jean Piaget élève de Pierre Janet », p. 602.

¹⁷ Piaget, « Pierre Janet... », p. 235.

¹⁸ Piaget, « L'aspect génétique... », p. 116.

¹⁹ Piaget, « Esprit et réalité », *Annuaire de la société suisse de philosophie*, 1941, vol. I, p. 42.

²⁰ Janet, *Les débuts de l'intelligence*, p. 26.

²¹ A comparer avec la définition janétienne : l'intelligence est « l'adaptation aux choses du dehors grâce à nos

mouvements dans l'espace » (*De l'angoisse à l'extase*, t. II, p. 7)

²² Janet, *Les débuts de l'intelligence*, p. 154 et p. 175.

²³ Voir l'intervention de Piaget au symposium de 1955 : *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, PUF, 1956, p. 57 note 1.

²⁴ Janet, « La Tension... », p. 147.

²⁵ Janet, « La Tension... », p. 154.

²⁶ Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1924, p. 301-302.

²⁷ Voir Janet, *De l'angoisse à l'extase*, t. I, p. 326-330. Janet est également sensible au rapprochement entre égocentrisme et autisme (en référence à Bleuler), l'autisme étant selon lui l'état puissamment régressif d'un individu asthénique, coupé de tout échange social.

²⁸ Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 268.

²⁹ Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923, p. 191.

³⁰ Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, p. 279.

³¹ Voir Janet, *De l'angoisse à l'extase*, t. I, p. 270 et p. 328.

³² Janet, « La Tension... », p. 155.

³³ Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 268-269.

³⁴ Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1932, p. 74.

³⁵ Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 300.

³⁶ Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 270.

³⁷ Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, p. 54-55.

³⁸ Janet, « La Tension... », p. 155-156.

³⁹ Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 270.

⁴⁰ Voici quelques citations : a) « Retenons surtout l'analyse que M. Janet a faite de la réflexion. La réflexion est une discussion intérieure. Avant le stade de la réflexion, l'individu passe par une phase d'impulsivité intellectuelle, pour ainsi dire, phase au cours de laquelle il croit immédiatement tout ce qui lui traverse l'esprit, sans

contrôle ni souci de cohérence. C'est ce que M. Janet appelle le stade de la croyance, ou stade pithiatique, et dont bien des traits ressemblent à ceux de l'autisme » (Piaget, « Logique génétique et sociologie », *Revue philosophique*, 1928, vol. 105, p. 184). b) « Comme les psychologues l'ont montré, la réflexion n'est autre chose qu'une discussion intérieure que l'on soutient avec soi-même, par opposition à l'impulsivité des croyances immédiates qui caractérisent la pensée égocentrique » (*De la pédagogie*, introduction de Silvia Parrat-Dayan et Anastasia Tryphon, Odile Jacob, 1998, p. 80). c) « Lorsque, dans ses conversations ou ses discussions, l'enfant cherche à comprendre autrui et à se faire comprendre lui-même, on observe un certain nombre de déformations systématiques dues à l'égocentrisme : incapable encore de se placer au point de vue d'autrui, l'individu ne sait au début ni rendre compte sans équivoque de sa pensée, ni saisir celle des autres sans l'assimiler à la sienne. Il ne sait donc ni discuter ni réfléchir, et cela dans la mesure où la réflexion est une discussion intérieure qui tempère l'affirmation personnelle immédiate en la confrontant avec l'objection possible des autres » (*De la pédagogie*, p. 124). d) On peut donc dire aussi bien que la réflexion est une conduite sociale de discussion, mais intériorisée [...] ou que la discussion socialisée n'est qu'une réflexion extériorisée » (*Six études de psychologie*, Genève, Gonthier, 1964, p. 52). e) « [...] Car mon maître P. Janet a bien montré que la réflexion intérieure constitue une conduite sociale extériorisée : une discussion ou délibération avec soi-même, comme on a appris à en mener avec des interlocuteurs extérieurs, et au cours de laquelle on peut fort bien, par conséquent, se livrer aux mêmes habiletés, pour décider son moi, qu'on en peut user pour persuader autrui » (*Sagesse et illusions de la philosophie*, 2^e édition, Paris, PUF, 1968, p. 20).

⁴¹ Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, p. 100.

⁴² Janet, « La Tension.. », p. 150.

⁴³ Janet, *De l'Angoisse à l'extase*, t. I, p. 305.

⁴⁴ Piaget, *Six études de psychologie*, p. 52.

⁴⁵ Piaget, « Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant », p. 525.

⁴⁶ Janet, *De l'Angoisse à l'extase*, t. I, p. 247-248.

⁴⁷ Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 462.

⁴⁸ Janet, *De l'Angoisse à l'extase*, t. I, p. 230.

⁴⁹ Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 371.

⁵⁰ Piaget, « Esprit et réalité », p. 44.

⁵¹ Piaget, « Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant », p. 354.

⁵² Piaget, « Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant », p. 355.

⁵³ Piaget, « Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant », p. 355.

⁵⁴ Piaget, *Six études de psychologie*, p. 45.

⁵⁵ Piaget, « L'aspect génétique.. », p. 116.

⁵⁶ Piaget, *Six études de psychologie*, p. 47.

⁵⁷ Piaget, « Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant », p. 361.

⁵⁸ Piaget, « Esprit et réalité », p. 45.

⁵⁹ Janet, *L'Évolution de la mémoire et de la notion du temps*, t. II, p. 303-304 : « La mémoire est différente de l'action, c'est une action différée, exécutée dans un fragment seulement et remplacée autant que possible par des substituts de l'action [...], par la description avec des dessins, ou bien par la récitation avec des paroles ».

⁶⁰ Janet, *L'Évolution de la mémoire et de la notion du temps*, t. II, p. 219-220 : « Robinson dans son île n'a pas besoin de faire un journal. S'il fait un journal c'est parce qu'il s'attend à retourner parmi les hommes ».

⁶¹ Janet, « La Tension psychologique... », p. 149-150. Voir aussi *L'Évolution de la mémoire et de la notion du temps*, t. II, p. 216-218.

⁶² Voir, entre autres, Jean Piaget et Bärbel Inhelder, *Mémoire et intelligence*, PUF, 1968, p. 9.

⁶³ F.C. Bartlett, *Remembering. A study in experimental and social psychology*, Cambridge university Press, 2e éd. 1950, p. 293-294.

⁶⁴ Bartlett a lu *L'Évolution de la mémoire et de la notion du temps*, t. II. Au dire de l'auteur, beaucoup de remarques de Janet sont fort proches de ses propres vues, mais cette partie de son étude, publiée en 1932, était terminée avant la parution du livre du psychologue français.

⁶⁵ Bartlett, *Remembering*. p. 294 : « Il est bien sûr parfaitement vrai que la remémoration, que nous pouvons étudier dans tous ses détails, n'intervient pratiquement qu'au sein de contextes sociaux, sauf peut-être dans des cas d'expérimentations psychologiques assez abstraites. Mais on peut en dire autant de n'importe quelle autre réaction susceptible d'être étudiée au niveau psychologique, et ceci, en soi, ne donne donc aucun fondement théorique supplémentaire à soutenir que l'origine absolue du souvenir est sociale. Comme un individu humain solitaire serait de toute façon une organisation complexe de différentes tendances, il aurait perpétuellement besoin, pour sa survie, de savoir appréhender ce qui, du point de vue d'une - ou d'un groupe de - ces tendances, est un objet absent. De plus, il ne semble pas y avoir de bonne raison de considérer la remémoration comme une méthode tout à fait unique en soi d'appréhender les objets absents. Il s'agit plutôt de la combinaison de la méthode de l'image et de la méthode « schématique » même si, comme toutes ces combinaisons, elle acquiert des caractéristiques propres. Enfin, je pense que nous devrions être extrêmement prudents quand nous attribuons une localisation à l'origine absolue d'une réaction biologique quelconque, car ce faisant, on outrepasserait certainement les limites de l'observation » (traduction Isabelle Saillot).

⁶⁶ Piaget, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, PUF, 1946, p. 5. Voir Janet, *L'Évolution de la mémoire et de la notion du temps*, t. II, p. 298 : « Tantôt on se conduit de manière à construire l'avenir, tantôt on se conduit de manière à construire le passé » ; et p. 308 : « La mémoire qui se construit est une narration ».

⁶⁷ Piaget et Bärbel Inhelder, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, coll. « QSJ », 1966, p. 65.

⁶⁸ Piaget, *Mémoire et intelligence*, p. 472.

⁶⁹ Piaget cite d'autant plus volontiers Bartlett (*Mémoire et intelligence*, p. 21 et p. 446) que celui-ci utilise la notion de schématisation, propice à un emboîtement des mécanismes mnésiques dans les mécanismes intellectuels. Pour Piaget, le schème, à ne pas confondre avec le « schéma » qui est une « simplification du souvenir ou du dessin de mémoire », est « un instrument de généralisation » (p. 446) qui intervient dans l'organisation du souvenir (et cela, tant au cours de la rétention et du rappel qu'au cours de la fixation). La rétention du souvenir-image est liée à la conservation des schèmes, tandis qu'en retour, les schèmes, qui s'accommodent au réel présent ou passé, se prolongent en souvenirs-images en s'accommodant au passé (lequel n'existe plus que sous cette forme).

⁷⁰ Piaget, *Mémoire et intelligence*, p. 458.

⁷¹ Piaget et Inhelder, *La psychologie de l'enfant*, p. 64. Voir aussi *Mémoire et intelligence*, pp. 458-459.

⁷² Piaget, « La psychologie d'Edouard Claparède », préface à *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1946, t. II, p. 13-14.

⁷³ Janet, *L'Évolution de la mémoire et de la notion du temps*, t. II, p. 271.

⁷⁴ Piaget, « L'aspect génétique... », p. 116.

⁷⁵ Dans *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*. Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, PUF, 1956, Piaget : p. 57.

⁷⁶ Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 87.

⁷⁷ Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 88.

⁷⁸ Habermas, *Morale et communication* [1983], tr. fr. Ch. Bouchindhomme, Cerf, 1986, p. 79.