

JEAN PIAGET EST MORT; PIAGET CONTINUE À VIVRE

D'innombrables publications, toutes centrées autour du problème du développement de la connaissance – dès ses manifestations les plus primitives au début de la vie de l'enfant jusqu'aux formes les plus élaborées de l'activité scientifique –, envisageant toutes ce développement à partir de l'équilibration des structures cognitives, mouvement continu entre assimilation et accommodation, telle est l'œuvre de Piaget. La théorie constructiviste de la connaissance en constitue le thème central. Elle voit dans l'activité du sujet et dans son interaction avec l'objet le moteur du développement. Elle a été élaborée dans un long travail interdisciplinaire, réalisé au sein d'une nombreuse équipe de collaboratrices et de collaborateurs.

Dès les premiers ouvrages publiés dans les années 1920 et 1930, l'idée de base – celle de la continuité entre l'adaptation biologique et l'intelligence humaine – est esquissée; la méthode clinique est trouvée. Au fil des années et des décennies, celle-ci ne fera que s'affiner; les concepts centraux ne feront que se nuancer, se différencier, s'articuler entre eux.

L'œuvre de Piaget séduit pas sa cohérence et sa beauté, par la continuité qu'elle présente de stade en stade, par la finesse des innombrables données empiriques recueillies et leur insertion dans un cadre formel, par cet agencement subtil qui évoque la précision des rouages d'horlogerie dont les Suisses ont le secret.

Depuis 1960 environ, les idées piagétienne se sont répandues aux Etats-Unis, dans le domaine de la psychopédagogie et des théories de l'apprentissage, parmi les chercheurs étendant la théorie constructiviste de la connaissance du monde physique à celle du monde social. Au fil du temps, des controverses – les unes retentissantes, les autres se déroulant en sourdine – ont surgi autour du Maître genevois dans les pays francophones, aux Etats-Unis, en U.R.S.S., en Angleterre.

Jean Piaget, le fondateur de l'épistémologie génétique, avec Freud probablement le penseur le plus influent pour la psychologie de ce vingtième siècle, est né en 1896. Il est mort au seuil de cet automne 1980. Les concepts piagétiens continuent à vivre, à se développer par de multiples prolongements. Des chercheurs n'ont pu éviter de s'y trouver confrontés dans des domaines aussi nombreux que ceux de l'épistémologie, de la logique, de la linguistique, de la neurophysiologie, des différents secteurs de la psychologie et des sciences humaines. Parmi les questions qu'ils se posent, quelques-unes seulement seront esquissées.

Quel statut accorder à la théorie piagétienne? N'est-elle que descriptive ou est-elle véritablement explicative? De générale, peut-elle devenir différentielle?

Dans une problématique interculturelle ou dans une démarche centrée sur les différences liées aux variables socio-culturelles, comment préciser dès lors le tissu des interactions entre conditions matérielles, relations sociales et valeurs dans lequel et à travers lequel le sujet construit sa connaissance? Or, dans la quasi-totalité de ses ouvrages, Piaget nous présente ce sujet comme non inséré à ses milieux de vie.

Le statut explicatif de la théorie piagétienne peut-il s'affirmer par l'opérationnalisation précise des différents aspects du processus «assimilation – accommodation»? Celle-ci a été tentée par les théoriciens de l'apprentissage. Elle a été entreprise également par

certaines chercheurs qui, partageant les fondements épistémologiques piagétiens, ont étudié le développement de la connaissance sociale ou logico-mathématique à travers les conflits et les restructurations suscités par l'interaction sociale ou la rencontre judicieusement dosée de l'enfant avec différents aspects du monde physique.

La méthode clinique telle qu'elle est pratiquée à partir des années 1940 reste sans doute une voie privilégiée pour explorer des domaines nouveaux. Que devient-elle cependant si elle est insérée dans des schémas expérimentaux tels que les requièrent les recherches désireuses d'opérationnaliser le processus assimilation-accommodation? Est-il possible alors d'en garder toute la richesse et de lui assurer également – par une méthode très souple de questionnement ramifié – la rigueur que demande la démarche expérimentale? Est-ce ainsi que l'aspect qualitatif et l'aspect quantitatif peuvent se rejoindre dans une heureuse complémentarité?

La quantification précise introduite dans les recherches recourant aux concepts piagétiens émane d'abord des théoriciens de l'apprentissage. Des voies d'intégration entre ceux-ci et les théoriciens du développement cognitif d'une part, entre le constructivisme et la psychanalyse d'autre part semblent s'esquisser. Quelles sont les implications épistémologiques qu'entraînent de tels rapprochements? Des écnacles sont-ils disposés à s'ouvrir, à soumettre au jeu de l'assimilation-accommodation leurs convergences et surtout leurs divergences, au bénéfice d'une théorie plus compréhensive? Au contraire une telle intégration ne serait-elle qu'un jeu de l'esprit? Est-il utopique de vouloir trouver des structures communes à des contenus nombreux et multiformes? Sous des aspects divers, le problème structure-contenu continue à être l'objet de maintes interrogations. Piaget avait abordé lui-même la question assez récemment sous un éclairage nouveau lorsqu'il parlait du passage de l'intelligence de l'adolescent à celle de l'adulte.

Le problème du développement de l'intelligence au long du cycle de vie entier a suscité de nombreuses recherches, nuancant les thèses du déclin de l'intelligence, après un sommet qui serait atteint assez tôt dans la vie. Parmi ces travaux, ceux qui se basent sur les épreuves opératoires genevoises classiques sont très peu nombreux. Est-ce parce que celles-ci ne possèdent pas certains attributs valorisés par la psychométrie traditionnelle? Est-ce pour des raisons estimées plus fondamentales pour le constructivisme?

La notion de crise se trouve également au centre de nombreuses recherches étudiant le développement de la personnalité au cours du cycle de vie entier. La crise est généralement définie comme la rupture douloureuse d'attachements ou de modes habituels de comportements, exigeant une restructuration subséquente pour résoudre le conflit. Différents chercheurs se réfèrent à ce propos à l'équilibration majorante. D'autres insistent seulement sur la notion d'activité, de maîtrise, de compétence du sujet. La récolte de données empiriques susceptibles d'étayer ces vues n'en est cependant qu'à ses premiers balbutiements.

Dans le domaine de la psychopédagogie enfin, l'influence du constructivisme est indéniable. Piaget avait toujours insisté sur l'importance des pédagogies actives. En fait les promoteurs actuels de la rénovation de l'enseignement s'en inspirent tous, de près ou de loin, consciemment ou non quand ils accordent une place prépondérante à l'interaction sociale ainsi qu'à l'exploration et à l'expérimentation actives. Les constructeurs de programmes tiennent de plus en plus compte des données de l'épistémologie génétique. Quelle familiarisation dès lors les enseignants devraient-ils avoir avec l'œuvre de Piaget? Suffit-il qu'ils permettent à l'enfant d'avoir «des idées merveilleuses»? Au contraire devraient-ils avoir une connaissance approfondie de cette œuvre

que l'on sait d'un accès difficile? La solution ne consisterait-elle pas à les inviter à maîtriser les notions piagétienne fondamentales et à pratiquer l'observation patiente de l'enfant? Ainsi, à chaque moment, pourraient-ils lui accorder la liberté d'exploration dont il a besoin; à chaque moment aussi pourraient-ils lui fournir les stimulations adéquates qui puissent lui permettre de progresser dans la construction de sa propre connaissance et dans son cheminement vers l'autonomie.

Septembre 1980.

Christiane VANDENPLAS-HOLPER

Chargée de cours

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université Catholique de Louvain

20, Voie du Roman Pays

1348 Louvain-la-Neuve.

UNIVERSITÉ DE LIÈGE
CLINIQUE PSYCHIATRIQUE
Rue St-Laurent, 58
4000
LIÈGE

Op 2 augustus 1980 overleed Professor P. Osterrieth, Uittredend Voorzitter van de Belgische Vereniging voor Psychologie. In het volgende nummer wordt een artikel opgenomen dat het leven en werk van Prof. Osterrieth zal belichten.

Le Professeur P. Osterrieth, Président Sortant de la Société belge de Psychologie, est décédé le 2 août 1980. Dans le prochain numéro, un article sera consacré à sa vie et son œuvre.