

Piaget et la philosophie

Autor(en): **Ducret, Jean-Jacques**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Revue de Théologie et de Philosophie**

Band (Jahr): **37 (1987)**

Heft 2

PDF erstellt am: **25.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-381332>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

PIAGET ET LA PHILOSOPHIE

JEAN-JACQUES DUCRET

1. Introduction

Dans *Sagesse et illusion de la philosophie*¹ — ouvrage dont il convient de ne jamais perdre de vue le caractère polémique de lutte contre la naissance ou la renaissance d'une psychologie philosophique universitaire —, Piaget décrit ce qu'il appelle sa «déconversion» philosophique. Nous aimerions ici retracer les étapes des rapports de l'auteur avec la philosophie afin de préciser le sens de cette déconversion. Notre intention ce faisant n'est pas tant biographique que de contribuer à cette tâche d'épistémologie de la psychologie et de l'épistémologie génétiques que L. Apostel appelait de ses vœux dans son intervention au colloque en hommage à Piaget, organisé à l'occasion de son huitième anniversaire². Dans *Sagesse et illusion* Piaget ne fait pas que conter son expérience de «déconversion»; il corrige l'image négative alors donnée de la philosophie en soutenant que la formation d'un esprit scientifique serait fâcheusement lacunaire si une part ne revenait à l'éducation et à la réflexion philosophiques. Quelle part de cette éducation et de cette réflexion leur revient-elle dans la constitution des savoirs psychologiques et épistémologiques que l'on doit à Piaget? C'est là une des questions qui seront abordées et qui relèvent autant de la psychologie génétique, envisagée comme étude de la formation de la pensée d'un auteur, que de l'épistémologie (quelle part revient peut-être nécessairement à la philosophie dans la constitution d'une psychologie et d'une épistémologie scientifiques?). Une autre question est de savoir si Piaget, en dépit de sa déconversion, est resté philosophe, et dans l'affirmative, dans quel sens l'est-il resté? Répondre, même partiellement, à pareilles interrogations exige en outre que l'on ait une certaine idée de ce qu'il en est de la philosophie. Il se pose en particulier le problème épistémologique de la possibilité d'une connaissance philosophique, problème sur lequel Piaget a adopté une position très tranchée. C'est avec ces questions à l'esprit qu'est abordé ici l'examen génétique des rapports de Piaget avec la philosophie.

¹ J. PIAGET, *Sagesse et illusion de la philosophie*, 2^e éd., PUF, 1968.

² L. APOSTEL, «Le rôle du sujet dans la connaissance», in B. INHELDER et al., *Hommage à Jean Piaget. Epistémologie génétique et équilibration*, Delachaux et Niestlé, 1977, pp. 61-63.

2. *L'entrée de Piaget en philosophie*

De façon schématique l'examen de ces rapports montre que Piaget va passer d'une position qui appartient à une façon de philosopher qui a dominé la deuxième moitié du XIX^e siècle — le positivisme scientiste et métaphysique — à une position étroitement dépendante du projet d'établissement d'une épistémologie scientifique et des premiers acquis de celle-ci. Commençons par le début: l'introduction de Piaget à la philosophie, ou mieux, pour marquer l'assez forte emprise de celle-ci sur l'esprit alors en formation de l'adolescent, l'entrée de Piaget «en philosophie».

Plusieurs psychologues ont signalé le fait que, de manière générale, les créateurs et savants de renom paraissent avoir traversé une crise religieuse ou morale particulièrement aiguë pendant leur adolescence. C'est bien ce que l'on constate chez le jeune Piaget dont les premières préoccupations philosophiques furent en effet soulevées par une telle crise. Mais pour comprendre les particularités de son entrée en philosophie, il faut tenir les deux bouts du fil qui relie l'adolescent à son milieu social et familial ainsi qu'à son «environnement cognitif»³. Il s'agit donc de se faire une juste idée de ce qu'était l'adolescent dans le temps de son introduction à la philosophie, et des caractéristiques externes qui ont contribué à guider son apprentissage.

Pour ce qui est d'abord du jeune Piaget, un trait sort de l'ordinaire. Avant de s'ouvrir à la philosophie, il a déjà acquis une première formation élémentaire assez solide en sciences naturelles et dont on ne saurait minimiser l'importance. Pendant près de quatre ans, sous la direction de P. Godet, directeur du musée d'histoire naturelle de Neuchâtel, et alors qu'il n'a pas encore 16 ans, Piaget va passer une bonne partie de ses congés scolaires à récolter dans le canton de Neuchâtel mais aussi ailleurs des mollusques ou des coquilles de mollusques. Il apprend à les reconnaître, à les classer selon des critères alors admis par la majorité des naturalistes. A première vue, bien sûr, tout cela prête à sourire. Et pourtant il y a là quelque chose dont on perçoit l'écho jusque dans la position adoptée dans *Sagesse et illusion* quant aux rapports entre science et philosophie. D'abord on peut dire qu'au travers de cette activité de collection et de classification l'adolescent apprend la patience, la lenteur propre à la recherche scientifique, serait-ce à la résolution de ses problèmes les plus anodins. Un peu plus tard, vers 1912-1913 et alors qu'il a déjà pénétré dans le champ de la philosophie, la poursuite de son œuvre de naturaliste va lui permettre de compléter cet apprentissage méthodique de la lenteur par celui de la relativité et des aléas de la vérité scientifique. Et bien plus tard, lorsque Piaget, exprimant quelque irritation face à la suffisance de certaines critiques, affirmera que le philosophe ne peut rien comprendre à la science s'il ne l'a pas

³ Cf. J. J. DUCRET, *Jean Piaget, savant et philosophe: les années de formation*, Librairie Droz, 1984.

pratiquée, c'est l'écho de ces très anciennes leçons qui donne le plein sens de ce jugement.

Enfin signalons encore deux points non négligeables : dans les premières années de formation en sciences naturelles, Piaget apprend à rédiger de petits textes scientifiques, ainsi qu'à lire la littérature spécialisée. Par là il acquiert toute une série d'habitudes inhérentes à la vie sociale de la science. Suite au décès de Godet en 1911 les échanges scientifiques du jeune chercheur avec des naturalistes suisses et étrangers, dont certains renommés, vont même se multiplier.

Toutes ces caractéristiques qui relèvent de l'esprit et de la méthode scientifiques, Piaget les a assimilées au plus profond de lui-même lorsque le démon de la philosophie prend possession de ses pensées. Les indications autobiographiques ainsi que la lecture des textes de cette période permettent de dater de 1911 la fin des années paisibles d'activité naturaliste. Deux interventions extérieures vont précipiter l'adolescent dans le tourbillon de la philosophie. Premièrement : l'intervention de sa mère, femme de caractère et de grande piété, qui se désole de l'absence d'éducation et de vie religieuses chez son fils. Deuxièmement : l'intervention du parrain S. Cornut, homme de lettres romand qui, lui, s'inquiète des lacunes culturelles de son filleul.

Examinons d'abord les effets de l'intervention maternelle. A la demande de sa mère, le jeune Piaget se sort en partie du monde clos des mollusques pour suivre une instruction religieuse protestante. On n'a que peu de données sur celle-ci. Auparavant l'adolescent était semble-t-il habité d'une croyance religieuse irréfléchie ; il ne s'était jamais véritablement préoccupé de questions religieuses. Aussi tout laisse à penser que cette instruction a dû être un choc pour lui. Choc d'abord des savoirs et des méthodes : l'enseignement de l'Eglise, les essais de démonstration *more geometrico* de l'existence de Dieu que lui rapportait le pasteur étaient aux antipodes de ce que le jeune Piaget avait déjà pu apprendre de la biologie ainsi que de la tournure d'esprit scientifique éminemment concrète acquise lors des travaux de malacologie. Puis, et surtout : choc de la question elle-même. L'unique résultat positif — du point de vue de la croyance religieuse — qu'a dû obtenir le pasteur fut ainsi de provoquer la naissance d'une vive inquiétude religieuse chez son pupille. Mais de ce fait l'adolescent était lancé sur la pente philosophique qu'il abordait alors par le versant de la question religieuse et métaphysique, de la question « ontothéologique ». Il s'agissait pour lui de trouver une réponse qui satisfasse et le besoin de croire et la tournure de pensée et le savoir scientifiques acquis ; une réponse également qui ne donne pas prise à l'ironie d'un père aimé, d'esprit critique et sceptique, peu sujet à prendre des vessies pour des lanternes.

Une issue s'offrit alors qui fut à deux doigts d'apaiser l'inquiétude : le protestantisme libéral, sous la forme en particulier de la doctrine d'A. Sabatier. Ce théologien français de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e avait en effet élaboré une conception fort apte à donner réponse à l'interrogation

religieuse de l'adolescent dans la mesure où elle était un essai conscient et pouvant paraître convaincant de concilier doctrine évolutionniste et foi chrétienne en vue, précisément, d'éviter aux jeunes croyants de l'époque un conflit souvent destructeur. Peut-être cette solution en quelque sorte préadaptée aurait-elle pu satisfaire le jeune Piaget... si la deuxième intervention n'avait pas eu lieu et n'avait pas à son tour produit ses propres effets.

Cette deuxième intervention, c'est donc celle du parrain effrayé de l'indigence culturelle de son filleul. En été 1912 il invite celui-ci quelques jours au bord du lac d'Annecy avec l'intention de lui faire lire *L'évolution créatrice* de Bergson, ouvrage dans lequel ce dernier, s'opposant aux théories scientifiques de l'évolution, expose sa conception de l'«élan vital» créateur. Au côté de W. James, Bergson est alors certainement le philosophe le plus connu, le plus «à la mode». Le charme de l'écriture ainsi que l'actualité et la profondeur des questions traitées se conjuguent pour faire du philosophe français l'auteur le plus apte à enflammer l'âme philosophique à peine éclos du jeune Piaget. L'adolescent est d'autant plus séduit que ce qu'il croit — à tort — découvrir dans *L'évolution créatrice*, c'est l'identification de Dieu avec la Vie, cette vie qui est l'objet de sa propre recherche! Si Dieu est Vie, si la vie est l'objet d'étude du biologiste, et si le biologiste «bergsonien» parvient à connaître cet objet, alors résoudre le problème biologique revient du même coup à résoudre le problème onto-théologique. On voit qu'il y a dans la rencontre avec Bergson de quoi enthousiasmer le jeune naturaliste, de quoi le précipiter dans une aventure intellectuelle qui, à terme, débouchera sur une des œuvres majeures du XX^e siècle.

3. *Piaget philosophe et savant (I)*

Nous accédons maintenant à la deuxième étape de formation de Piaget en philosophie, étape qui s'achèvera par l'élaboration en 1916-1917 d'un modèle «philosophico-scientifique» de la vie, des organisations vivantes. Ce modèle a cela d'important qu'il contient en germe une bonne partie de la future théorie psychologique et épistémologique de Piaget.

On vient de voir comment le jeune Piaget fut séduit, comme beaucoup, par l'œuvre de Bergson. Cependant il ne va pas tarder à prendre quelque distance par rapport à elle, et cela pour la même raison qui a empêché l'adolescent de trouver dans les doctrines des différentes Eglises une solution du problème religieux: la formation scientifique déjà acquise. Au reste un nouveau facteur s'y ajoute: en 1912 le jeune Piaget est alors reconnu comme *le* spécialiste suisse romand en matière de conchyliologie. Des savants de tout horizon lui demandent conseil sur des questions de classification. Il participe à la construction de théories taxonomiques. Il est bien clair que la position précoce qu'il occupe dans le champ de la science ne peut que l'empêcher de devenir bergsonien à

part entière. La thèse métaphysique de Bergson étant insuffisante à rendre compte de façon scientifique de la nature et de l'évolution des formes vivantes, le projet s'impose de lui substituer une conception adéquate. Ce sera le modèle de 1916-1917. Pour comprendre comment Piaget y est parvenu, il faut à nouveau considérer brièvement l'environnement cognitif en interaction avec lequel il fut produit.

Suite à la rencontre avec *L'évolution créatrice* et suite aux problèmes qui se posent en malacologie, le jeune Piaget ne tarde pas à élargir considérablement le champ de ses lectures, que ce soit en philosophie ou relativement à la littérature scientifique de caractère général. En ce qui concerne celle-ci il lit notamment plusieurs ouvrages théoriques rédigés par des biologistes français alors renommés (qui sont à peu près tous d'orientation lamarckienne). Quant à la philosophie, en plus de Bergson, il lit des auteurs qui appartiennent au courant de «philosophie positive», qui a dominé la fin du XIX^e siècle, soit à un genre de philosophie plus intéressé à la question «qu'est-ce qui est?» que par la question critique «que puis-je connaître?». Un nom doit être ici mentionné: celui de H. Spencer.

Spencer a élaboré tout au long de la deuxième moitié du siècle dernier un *Système de philosophie positive*, dont l'influence fut considérable non seulement en philosophie, mais aussi en biologie, en psychologie et en sociologie. L'influence directe exercée par la conception spencerienne sur les auteurs lus par l'adolescent (A. Lalande par exemple), permet de prendre la pleine mesure de l'importance de cette conception pour la structuration des idées de l'adolescent entre 1912 et 1916-1917. Très brièvement et schématiquement le système de Spencer a pour fin d'expliquer la totalité des phénomènes naturels et de leur évolution au moyen d'un nombre réduit de lois: les lois mécaniques de «distribution de la matière et du mouvement». Matière et mouvement se distribueraient de manière à construire des agrégats d'abord élémentaires, puis de complexité croissante. Leurs formes s'expliqueraient par des lois d'équilibre déduites des lois fondamentales. Au fur et à mesure des actions du milieu extérieur les agrégats matériels vont soit s'annihiler soit, par des processus d'«homogénéisation» et d'«hétérogénéisation», voir leurs parties intégrantes se différencier jusqu'à ce que l'équilibre entre parties intérieures et surtout l'équilibre entre totalité organisée et milieu extérieur soient atteints. En dernière instance l'évolution des agrégats organisés apparaît alors déterminée par l'action formative du milieu: le lamarckisme et l'empirisme de Spencer en biologie et en théorie de la connaissance l'empêche de prendre conscience de l'importance du facteur intérieur dans la structuration des formes vivantes et d'aboutir ainsi à une première mouture d'une théorie de l'auto-organisation!

La question qui se pose alors concernant le jeune Piaget est de savoir pour quelle raison il n'a pas pu se satisfaire du modèle de Spencer, apparemment bien charpenté, très lié aux sciences de l'époque et qui en plus débouchait,

sinon sur une religion, du moins sur une « morale évolutionniste » supposée rendre compte de la valeur et de la réalité à venir d'un idéal de vie chrétien. Là encore la dialectique des rapports de l'adolescent avec son environnement cognitif est éclairante. Parmi les facteurs extérieurs qui vont faire barrage à l'influence de Spencer, le plus important est certainement le rôle tenu par A. Reymond, figure philosophique marquante de la Suisse romande protestante des premières décennies du siècle et professeur de Piaget au gymnase, puis à l'université de Neuchâtel.

Initialement Reymond se destinait au sacerdoce. Mais son engagement intellectuel et moral le conduisit à refuser de signer la « confession de foi » alors exigée pour accéder à la charge de pasteur. Contraint d'abandonner cette voie, Reymond se consacre alors entièrement à la philosophie, et en bonne partie à la philosophie des sciences. Croyant, philosophe, bon connaisseur des sciences et en particulier de la logique mathématique, on retrouve chez lui tous les traits du protestant libéral d'affiliation kantienne. C'est par là que Reymond, par ailleurs excellent pédagogue, va agir sur ses élèves. Le matérialisme scientifique de Spencer et la philosophie de Bergson constituant deux puissants pôles d'attraction, il s'efforce de mettre en évidence auprès d'eux les failles des conceptions spencerienne et bergsonienne en guidant leurs lectures, en leur faisant connaître des philosophies des sciences telles que celle de Poincaré, et en insistant sur l'importance des mathématiques pour la philosophie.

À l'influence décisive de Reymond il convient d'ajouter le fait qu'un bon nombre des philosophes que lit Piaget dans les années 1912-1916 cherchent à réviser sur un point ou sur un autre le modèle de Spencer. Dès lors il est naturel que l'adolescent éprouve le besoin de faire la synthèse des objections et des suggestions diverses en y intégrant par ailleurs une touche de ce criticisme kantien découvert grâce à Reymond, ainsi que des savoirs empiriques ou des conceptions théoriques élaborés en biologie, en psychologie et en sociologie. Une telle activité de synthèse prend du temps, bien sûr. Mais finalement, après tout un travail d'assimilation réciproque des thèses en présence, le jeune auteur arrive à élaborer ce premier modèle des totalités organisées qu'il compose en 1916-1917 et qu'il publie en 1918 dans *Recherche*⁴, sorte de roman philosophique et autobiographique dans lequel l'auteur retrace les années agitées qui l'ont entraîné à produire à son tour un embryon de « système de philosophie positive ».

Afin d'éclairer la question des rapports de Piaget avec la philosophie, examinons en quoi la théorie de 1916-1917, qui constitue déjà un premier modèle de l'équilibration, s'apparente à la conception ultérieure de l'équilibration des structures cognitives, et diffère d'elle. Dans les deux modèles, la notion centrale est celle d'organisation, et ce qu'il s'agit d'expliquer, ce sont les formes et l'évolution des organisations vivantes. Dans les deux cas, il est fait

⁴ J. PIAGET, *Recherche*, Lausanne, Editions la Concorde, 1918.

recours à la notion d'équilibre entre totalité et partie, ainsi qu'entre parties. A noter que la conception de Piaget diffère de celle de Spencer dans la mesure où le réductionnisme physicaliste est rejeté et où le facteur explicatif primordial n'est plus l'action des milieux extérieurs, mais l'équilibration interne.

Pour en venir aux traits qui distinguent la conception de 1916-1917 du modèle piagetien ultérieur de l'équilibration des structures cognitives, on relèvera d'abord l'ambition et la portée beaucoup plus vaste de la première: elle concerne toutes les formes d'organisation que l'on rencontre chez le vivant sur les plans biologique, psychologique et sociologique, et en particulier sur le plan psychologique, non seulement les formes intellectuelles et morales, mais aussi les formes affectives (la passion amoureuse par exemple), esthétiques et religieuses. Pourtant les concepts avancés dans le modèle de 1916-1917 sont bien moins différenciés que dans la théorie ultérieure; et surtout la thèse constructiviste en est absente: ce qui sous-tend la conception du jeune homme s'apparente à une conception «gestaltiste» de l'équilibre et de l'équilibration. Certes il existe bien une dimension temporelle puisqu'évolution il y a. Mais elle n'est en quelque sorte qu'accidentelle. En 1916-1917 Piaget distingue et oppose en effet deux lois d'équilibre. La première et la plus importante est la loi d'équilibre interne à la vie: la loi de l'«équilibre idéal». La seconde, qui explique pourquoi il y a évolution, n'est que dérivée, due à l'existence de facteurs extérieurs qui empêchent la pleine réalisation de l'équilibre idéal: c'est la loi dite des «équilibres réels».

Le caractère extrêmement ambitieux du modèle de 1916-1917, ce que suggère le recours à cette notion d'«équilibre idéal», conduit à s'arrêter sur les similitudes et les différences de fonction des deux modèles par rapport à l'économie générale de pensée de leur auteur. Dans les deux cas il s'agit de trouver une explication biologique (au sens large) des normes rationnelles (en particulier morales et logiques). Mais le premier modèle va bien au-delà: il a pour fonction explicite la résolution des problèmes religieux et métaphysique du jeune Piaget, c'est-à-dire d'apaiser l'inquiétude onto-théologique éveillée en 1911. Enfin un dernier trait distingue les deux modèles: contrairement à la théorie ultérieure de l'équilibration largement basée sur un grand nombre de conduites constatées chez les enfants confrontés à des tâches logico-mathématiques, celle de 1916-1917, en dépit d'un certain enracinement dans les sciences biologiques, psychologiques et sociologiques de l'époque, est largement spéculative.

Ces deux traits — la formation onto-théologique et le caractère essentiellement spéculatif — justifient la qualification de «philosophico-scientifique» qui a été donnée plus haut à la conception de 1916-1917. Seulement il convient à nouveau de ne pas perdre de vue que, tout en laissant d'un côté libre cours au démon de la spéculation, Piaget n'en poursuivait pas moins un travail scientifique que prouve, outre de nombreux écrits de zoologie, le doctorat en sciences naturelles reçu en 1918. Cet ancrage continué dans l'activité scienti-

fique explique qu'au moment où le jeune homme rédige sa solution de 1916-1917, il est tout à fait conscient de son caractère plus philosophique que scientifique. La prochaine étape va donc être de trouver un territoire et une voie scientifiques qui permettront d'apporter des réponses reconnues comme telles aux questions de fond qu'il se pose, et notamment à la question de l'origine des normes rationnelles.

4. *Piaget philosophe et savant (II)*

La voie recherchée fut rapidement trouvée. Elle consiste d'abord en la découverte de la psychologie génétique de l'intelligence avec intégration à ce domaine des procédés d'enquête propres à la clinique psychiatrique. Elle consiste ensuite en la synthèse des approches psychologique et logique en matière d'épistémologie. Ces découvertes et synthèses se font au tout début des années 1920. Piaget a environ 24 ans. Toutes les conditions sont alors réunies pour que maintenant la question onto-théologique passe au second plan dans l'ordre des préoccupations de l'auteur. A cet âge, la crise d'adolescence est bien terminée (ce d'autant plus qu'une voie royale s'offre au jeune homme en épistémologie et en psychologie génétiques). D'autre part la situation géo-politique a changé. La guerre est derrière. En conséquence ce qui peut venir et qui vient maintenant au premier plan, c'est la question de l'explication scientifique des normes rationnelles, en particulier de l'explication des normes logiques et des concepts scientifiques les plus généraux (nombre, espace, causalité, etc.). Ce qui captive dès lors Piaget, c'est bien le problème épistémologique assimilé au problème d'une «embryologie de la raison scientifique».

Inutile de rapporter des résultats bien connus. Examinons plutôt en quoi les rapports de Piaget avec la philosophie furent modifiés par la découverte de la psychologie et de l'épistémologie génétiques. Dans un premier temps qui constitue notre troisième étape de la description de ces rapports, l'auteur adopte une conception en quelque sorte intermédiaire entre la position des années 1916-1917 et la position exposée dans *Sagesse et illusion*. C'est-à-dire que dans les années 1920, alors même qu'il développe et tire les bénéfices de ses nombreuses premières recherches de psychologie génétique, Piaget continue — et peut-être à meilleur titre — de se considérer en philosophe, un philosophe qui certes emploie une méthode scientifique pour résoudre des problèmes fondamentaux, mais un philosophe tout de même. Ces problèmes sont essentiellement épistémologiques, mais pas seulement. En 1922 par exemple, Piaget présente à l'occasion d'une réunion de l'Association chrétienne d'étudiants de Suisse romande une conférence sur «La psychologie et les valeurs religieuses». Il y soutient la thèse que la psychologie peut contribuer à résoudre les problèmes religieux, en l'occurrence répondre à la ques-

tion : quelle valeur suprême situer à la base de nos actes et qui soit susceptible de donner un sens à notre vie ?

A s'en tenir à l'épistémologie, si Piaget se considère comme un philosophe, c'est qu'il considère cette discipline comme une branche de la philosophie, et cela quand bien même il emploie une approche scientifique de résolution de ses problèmes. Ce faisant il se range d'ailleurs à l'opinion générale. Par exemple un B. Russell, dont on peut considérer qu'il constitue la deuxième grande figure de l'épistémologie du XX^e siècle au côté de celle de Piaget, et qui, lui, emploie en cette discipline une méthode d'analyse logique, qualifie pour cette raison de « philosophie scientifique » ses recherches sur le nombre, l'espace, le temps, etc. Autre exemple encore plus significatif parce que plus proche de Piaget, celui de L. Brunschvicg, son second maître en philosophie. Vu son importance pour la question des rapports de Piaget avec la philosophie, arrêtons-nous brièvement sur cet auteur qui, en dépit de tous les défauts et même péchés qu'on n'a cessé de lui attribuer à tort ou à raison depuis les années 1940 ou 1950, pourrait bien s'avérer être le dernier véritable philosophe — au sens plein du terme — que la France ait connu.

Brunschvicg, qui a conduit des enquêtes historico-critiques de longue haleine sur les sciences mathématiques et physiques et sur les philosophies qui s'y rattachent, est un philosophe et se considère comme tel. Son problème de fond est en effet religieux et moral : qu'est-ce qui peut réunir les hommes et en quel sens devons-nous agir ? Voilà les deux questions qui sous-tendent la totalité de ses recherches. Cependant, pour lui comme pour Kant, répondre à ces questions exige que l'on résolve d'abord le problème proprement critique : le « que puis-je savoir ? ». Bien plus, comme anciennement chez Platon et chez Spinoza, on trouve chez Brunschvicg une conception profondément unitaire du vrai et du bien, de telle sorte qu'éclairer la vie intellectuelle, c'est éclairer la conscience pratique. Trouvant dans l'intériorité de la vie spirituelle humaine les seuls mobiles susceptibles tout à la fois de rassembler les hommes et de satisfaire l'esprit critique, il cherchera, à la mesure de ses moyens, à rendre cette vie la plus compréhensive et la plus intense possible.

Ces quelques indications suffisent à éclairer les raisons profondes pour lesquelles, dans les années 1920, Piaget, qui reprend et prolonge sur le terrain psychogénétique les recherches historico-critiques de son maître, a la conviction que ce faisant il contribue à œuvrer à son tour dans le même sens philosophique que lui. Il existe au demeurant plusieurs indices de ce sentiment d'appartenance à la communauté philosophique, et même d'une étroite communion de pensée avec le spiritualisme immanentiste de Brunschvicg. Il y a d'abord bien sûr les données autobiographiques. Mais il y a aussi les rapports institutionnels étroits de l'auteur avec la Société romande de philosophie.

Dès 1904, sur la suggestion du Genevois J. J. Gourd, des philosophes et des savants de la Suisse romande protestante vont prendre l'habitude de se réunir une fois l'an. Il est remarquable que parmi les premiers à se joindre à ces

réunions on trouve les noms de T. Flournoy (médecin, psychologue et philosophe des sciences), Claparède et Bovet (fondateurs de l'Institut J.-J. Rousseau, future faculté de psychologie et des sciences de l'éducation), et A. Raymond, tous auteurs qui vont tenir un rôle plus ou moins direct, plus ou moins considérable dans le devenir des activités et de la pensée de Piaget. A l'origine ces réunions de philosophes et de savants sont informelles. Mais en 1923 les participants décident de fonder la Société romande de Philosophie, et cela, apprend-on dans le rapport du président de la réunion annuelle de 1956: «grâce à l'initiative d'un groupe de <jeunes> (Jean de la Harpe, Jean Piaget, Gustave Juvet)»⁵. Si cette information est correcte, et on a tout lieu de la croire au vu des liens d'amitié entre les trois jeunes hommes, on a là un bon indice du sentiment d'appartenance à la communauté philosophique chez Piaget.

D'ailleurs à partir de 1924 et jusqu'au début des années 1930 celui-ci va présenter plusieurs conférences, soit lors des réunions annuelles de la Société, soit lors des réunions des groupes de Genève, Lausanne et Neuchâtel. La quasi-totalité de ces exposés a pour objet de faire partager aux sociétaires quelques-uns des résultats des enquêtes psychogénétiques sur les catégories de la pensée scientifique (la notion de loi par exemple). Mais parmi ces conférences il en est une particulièrement intéressante en ce qu'elle manifeste l'attachement de Piaget à Brunschvicg. Il s'agit d'une conférence de février 1932 dans laquelle l'auteur expose une nouvelle fois la philosophie religieuse de son maître: l'immanentisme. «Une nouvelle fois», car Piaget a déjà eu l'occasion de présenter celle-ci en 1928, devant l'Association chrétienne d'étudiants de Suisse romande, et en 1930, devant les anciens membres de cette Association. Lorsqu'on lit le texte de ces conférences, on y découvre que, à quelques nuances près, Piaget adopte la conception et le point de vue de Brunschvicg.

Dès lors on comprend maintenant la position intermédiaire des années 20 quant au problème des rapports entre philosophie et science. Piaget s'étant débarrassé d'une méthode essentiellement spéculative accomplit effectivement œuvre de science en inventant ou en adaptant des méthodes scientifiques appropriées aux questions qu'il se pose. Mais en raison de la nature des problèmes traités, qui ont des implications très directes sur les choix de vie de l'être humain, les solutions scientifiques qui y sont apportées prennent une grande pertinence philosophique et sont donc considérées comme étant aussi philosophiques. Mais dans l'autre sens, comme la philosophie de filiation brunschvicgienne se voit maintenant appuyée par des résultats très clairement scientifiques (l'étude des stades et du développement de la pensée enfantine), la conviction s'impose très naturellement à Piaget que la philosophie ainsi

⁵ Cf. H. L. MIÉVILLE, «Société romande de philosophie. Rapport du président», *Revue de théologie et de philosophie*, 1956, pp. 281-284.

bâtie est objective, de portée universelle, c'est-à-dire susceptible d'un accord des esprits. Pourtant, comme le montre l'examen du dernier pas franchi pour aboutir à la position adoptée dans *Sagesse et illusion*, cette conviction ne durera pas.

5. *Piaget savant et philosophe*

Ce dernier pas, c'est l'expérience de «déconversion philosophique» vécue dès les années 1930. Dans *Sagesse et illusion* Piaget donne différentes raisons qui l'ont conduit à se déprendre, sinon de la philosophie brunsvicgienne, du moins de la conception qui s'y rattache des rapports entre science et philosophie. De façon schématique on peut retenir trois sortes de raisons: 1° sociales et psychologiques, 2° de méthode, 3° logiques.

En ce qui concerne les premières, qui sont en principe non décisives du point de vue de l'épistémologie, elles tiennent à ce que Piaget s'est très tôt aperçu au travers de ses rapports avec les membres de la Société romande, que le choix d'une philosophie dépend fortement de facteurs sociaux (appartenance ou sentiment d'appartenance à un groupe social, etc.) ou psychologiques (engagement personnel des choix religieux, etc.). Il lui est ainsi rapidement devenu manifeste — et ce dut être une vraie déception pour lui — que sur le plan philosophique un accord des esprits est pratiquement impossible. Les philosophes, contrairement aux savants, lui apparurent de plus en plus comme des personnes trop souvent incapables de décentration, d'abandon de la seule argumentation comme moyen de résolution des dilemmes, d'emporter la conviction d'autrui; et ce dernier point se comprend puisque le grand avantage (ou le grand défaut) de l'argumentation est d'être ployable en tout sens et sans aucune limitation, hormis celle fournie par les lois purement formelles de la logique. A cette leçon s'oppose l'expérience de collaboration scientifique vécue au Centre international d'épistémologie génétique avec des savants d'horizons philosophiques multiples.

Ce qui nous conduit aux deux dernières raisons. Piaget estime que la philosophie ne comporte aucune méthode propre de vérification ou de contrôle susceptible d'entraîner l'accord intellectuel, serait-ce sur des questions délimitées (Piaget considère d'ailleurs, à tort peut-être, qu'il n'y a aucun effort de délimitation des problèmes en philosophie). Il est vraisemblable que cette appréciation s'inscrivait déjà dans les convictions antérieures de l'auteur. Mais maintenant cette conviction de l'inexistence de méthodes philosophiques propres à assurer l'objectivité du jugement est jointe au premier facteur, la prise de conscience du subjectivisme trop fréquent des philosophes. Et c'est donc très logiquement que Piaget en arrive à conclure que ce qui distingue science et philosophie, ce ne sont pas la nature ou la profondeur des problèmes, mais la nature des méthodes de résolution, méthodes aptes ou non

à limiter l'emprise déformante des motivations égo- ou sociocentriques. Quel que soit le problème que l'on soulève, serait-ce celui, crucial, du déterminisme et de la liberté, pour peu que l'on sache le poser de façon à donner prise à l'application d'une méthode scientifique, cela suffit à l'arracher de la sphère de la philosophie pour l'intégrer à celle de la science. D'où, en ce qui concerne l'épistémologie génétique, la conviction de Piaget que, en dépit de l'origine philosophique de ses interrogations, cette discipline appartient à la science et non à la philosophie.

Mais alors que reste-t-il à celle-ci? La science étant à jamais une activité inachevable, il lui restera toujours cette dimension de sagesse et d'engagement, de «coordination des valeurs», et donc de donation de sens que tous ou presque lui reconnaissent. Et cette dimension est d'autant plus capitale pour l'être humain que la science moderne a rompu pour des raisons scientifiques avec le déterminisme étroit de la science classique. Mais ce n'est pas tout: sur le terrain même de la science, elle conserve une place importante. Son ancien rôle de «matrice» des sciences, elle continue à le remplir à l'intérieur de chacune d'entre elles. En conséquence, bien que pour Piaget la philosophie ne soit pas constitutive de savoirs, de connaissances, elle conserve une fonction heuristique dans l'avancement des sciences. Enfin, à ces deux fonctions de coordination des valeurs et de réservoir d'idées et de problèmes, s'ajoute une troisième fonction de moindre valeur: la fonction expressive ou idéologique qu'un ouvrage polémique comme *Sagesse et illusion* illustre à merveille.

5. Conclusion

Ce qui précède permet de répondre d'abord à la question suivante: en dépit de sa déconversion philosophique, en quoi Piaget est-il resté philosophe? Eh bien précisément sous l'angle de chacune des trois fonctions qu'il reconnaît à la philosophie. En ce qui concerne la fonction heuristique, l'examen de la formation de la pensée de Piaget et de l'œuvre adulte montre que, non seulement la philosophie de la fin du XIX^e siècle a joué un rôle séminal important dans l'élaboration du cadre organisateur des recherches scientifiques de l'auteur, mais qu'au travers de toutes les étapes de l'œuvre la «pulsion spéculative» n'a pas cessé de produire des fruits, et cela jusqu'aux dernières recherches sur la logique des significations et sur les raisons.

Pourtant, et on rejoint là la dimension de la philosophie comme sagesse, Piaget a su conduire la quasi-totalité de ses recherches en maîtrisant constamment la «pulsion spéculative» grâce à une mise à l'épreuve scientifique toujours renouvelée de ses produits. C'est peut-être chez J. Monod que l'on trouve la meilleure formule permettant de cerner la dimension éthique à l'œuvre chez Piaget dans l'articulation entre idée et méthode, dans cet art lucide et tout de finesse d'interrompre l'interrogation là où nul début de

réponse scientifique possible ne se laisse encore apercevoir, et finalement dans le sacrifice de toute une vie à la recherche scientifique: «Aucun système de valeurs ne peut prétendre constituer une véritable éthique à moins de proposer un idéal qui transcende l'individu au point de justifier, au besoin, qu'il y sacrifie [...] Par la hauteur de son ambition, l'éthique de la connaissance pourrait peut-être satisfaire cette exigence de dépassement. Elle définit une valeur transcendante, la connaissance vraie, et propose à l'homme non pas de s'en servir, mais désormais de la servir par un choix délibéré et conscient. Cependant elle est aussi un humanisme, car elle respecte dans l'homme le créateur et le dépositaire de cette transcendance»⁶.

Quant à la fonction expressive de la philosophie, on la retrouve, comme déjà signalé, dans *Sagesse et illusion*, ouvrage écrit au bord de la colère et qui manifeste un engagement peut-être parfois aveuglant en faveur de cet idéal de vérité et de communauté humaine, idéal qui, avec quelques bonnes raisons, lui paraissait mis en péril par la philosophie existentialiste.

Cela dit, abordons pour terminer une seconde question: la conception proposée par Piaget des rapports entre science et philosophie est-elle tout à fait satisfaisante? Elle repose sur une affirmation dont on peut se demander si elle répond aux exigences mêmes de cette éthique de la connaissance scientifique à laquelle s'est rangé l'auteur: c'est la thèse selon laquelle il n'existe pas de connaissance philosophique possible. C'est là une thèse proprement épistémologique. Or Piaget la pose sans avoir suffisamment cherché, semble-t-il, à la valider au moyen des méthodes de l'épistémologie génétique. Lorsqu'on lit un ouvrage tel que *Sagesse et illusion de la philosophie*, on ne peut pas ne pas être frappé par les poids de l'expérience vécue dans la décision relative à cette thèse, et, corrélativement, par la façon d'échapper à tout examen historico-critique et psychologique de l'œuvre et des manières de procéder de philosophes comme Descartes, Kant, Husserl ou même Brunschvicg (dont Piaget minimise trop la thèse de 1897⁷). Et nulle part dans les autres écrits de Piaget où il est question des rapports entre science et philosophie on ne trouve le recours aux méthodes de l'épistémologie génétique pour résoudre le problème, certes très difficile, de la possibilité ou non d'une connaissance philosophique. La question reste donc ouverte aujourd'hui, et peut-être que la réponse trop hâtive de Piaget signale-t-elle le seul point de l'œuvre où l'auteur est resté trop philosophe au sens où lui-même le reprochait à son maître Reymond, lorsque celui-ci se risquait à discuter sans information suffisante des problèmes tels que celui, psychologique, de l'imitation.

⁶ Cf. J. MONOD, *Le hasard et la nécessité*, Seuil, 1970, p. 192.

⁷ L. BRUNSCHVICG, *La modalité du jugement*, 3^e éd., PUF, 1964.