Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 3 (1981)

Heft: 1

Artikel: Jean Piaget 1897-1980

Autor: Droz, Rémy

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786426

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Jean Piaget 1896–1980

Rémy Droz

Dans ce texte, j'ai tenté de présenter le constructivisme psychologique comme l'une des lectures multiples que suggère l'oeuvre de Jean Piaget. Puis, constatant l'étroite liaison du projet psychogénétique et du projet épistémologique de Piaget, j'ai essayé de démontrer que l'oeuvre de Piaget, loin d'être achevée, peut se poursuivre et se dépasser par l'application et par l'élargissement des méthodes piagétiennes.

Et comme une même ville regardée de différents côtés paraît tout autre, et est comme multipliée perspectivement; il arrive de même, que par la multitude infinie des substances simples, il y a autant de différents univers, qui ne sont pourtant que les perspectives d'un seul selon les différents points de vue . . . (G. W. Leibnitz, Monadologie, 57).

Le monde et tout ce qu'il contient sont d'une complexité incroyable. Non pas tellement en raison de l'effarant décalage entre notre connaissance et ce qu'est, probablement, le monde. Mais surtout parce que chaque chose de notre monde provoque et mérite non pas un regard, mais des regards changeants, successifs, différenciés, et que chaque chose révèle ainsi une diversité et une richesse qui la fait échapper à tout jamais à la possession complète.

La montagne de mes promenades, c'est la source d'inspiration et l'objet d'interprétation du peintre, c'est la recherche d'un angle de prise de vue du photographe, c'est la pente de ski du sportif, c'est la séquence de positions tactiques de l'officier subalterne, l'enjeu stratégique de l'officier supérieur, la collection de planques du soldat, la métaphore du poète, les terrains à construire du promoteur, c'est le contraste sur le soleil couchant du romantique. Et c'est bien sûr, ce qui porte et supporte les vaches et leurs bouses, les restes de pique-niques, le béton, les fleurs, les arbres, les animaux, les hommes.

Pour moi, Jean Piaget et son oeuvre provoquent la comparaison avec ma montagne et la méritent. Par l'impressionnante carrure du Patron, bien sûr, et par l'incroyable volume de l'oeuvre écrite. Mais surtout par la difficulté qu'il y a à conquérir l'un et l'autre. Ce n'est sans doute pas pour rien que j'ai été amené un jour à quitter Genève. Et il est même tout à fait certain que ma tentative d'écrire une introduction à la lecture de Piaget a été très fortement marquée par mon assidue lecture des guides de varappe du Club alpin suisse.

Et comme ma montagne, je crois que l'oeuvre de Piaget – et peut-être Piaget lui-même – ne se découvrent que par des perspectives partielles et partiales. Mon cheminement à travers ces paysages changeants – changeants en eux-mêmes et changeants tout autant au service de mon regard du moment, de mon questionnement – se fait par perspectives successives, parfois complémentaires, souvent contradictoires. Avec Nietzsche, j'ai conscience de ces perspectives, de leur nature inévitable et avec Vaihinger, je sais qu'elles me sont nécessaires pour ne pas me perdre, pour temporairement asservir mon réel à mes intentions. Mais je me révolte contre Ortega y Gasset lorsqu'il choisit le chemin de la facilité et affirme sa volonté de la perspective pour justifier ainsi le choix d'un point de vue purement subjectif.

J'aurais tellement voulu savoir ce qu'est Piaget pour lui-même et en soi. Et pas tellement savoir ce qu'il est pour moi, seul et seulement, et encore, à un moment donné précis.

Aujourd'hui, l'œuvre de Jean Piaget étant finie sinon achevée, on peut être tenté de jeter un regard critique. D'évaluer. De prédire. Et cela paraît même indispensable, si l'on pense avec Piaget que le progrès de la connaissance scientifique est cumulatif. Mais je n'en suis pas tellement convaincu.

Piaget nous a quittés à un moment où sa popularité était à son apogée. Mais je crois que la popularité est une bien mauvaise mesure de l'impact historique. A Paris, être populaire, c'est sortir de l'anonymat la durée d'une saison littéraire. A New-York, cela signifie être porté aux nues par une élite intellectuelle, jusqu'à ce que celle-ci se souvienne de son rôle iconoclaste. Et chez nous, je crois bien que la popularité contribue à borner l'exceptionnel au «côté humain», comme disent les besogneux du quotidien.

pas dans la mise en relation de causes et d'effets isolés, mais dans la constitution d'une théorie globale consistante, qu'il postulait être explicative en elle-même.
Sur le plan de la théorisation, justement, la position constructiviste conduit évidemment au rejet simultané de l'innéisme exclusif, de l'empirisme ou de l'environnementalisme exclusifs et des positions accommodatrices qui louvoient entre les extrêmes en calculant à tort et à travers les proportions d'influence respectives de ces deux facteurs. Bien sûr, Piaget n'a jamais nié qu'il existe des programmes de comportement qui sont innés et disponibles dès la naissance, que la maturation nerveuse rend possible des conduites qui ne l'étaient pas auparavant. Encore qu'il se demandait, si c'est la maturation qui rend possible le comportement, ou si ce sont les sollicitations du comportement qui déclenchent et maintiennent les progrès de la maturation. Et inversément, Piaget n'a jamais nié que l'environnement se donnait, et parfois s'imposait, au sujet.
La position originale de Piaget consiste à opposer à ce système bi-factoriel une théorie quadri-factorielle qui inclut l'activité du sujet dans sa complexité effective – c'est-à-dire dans l'interaction sujet – objet – et l'équilibration, qui signifie que le sujet n'est pas seulement capable d'agir et d'interagir, mais capable de s'approprier son passé agi et de le coordonner avec ses possessions intellectuelles. Quitte à les réorganiser et à les réarticuler.
Mais comment l'action et l'interaction du sujet conduisent-elles à la construction du sujet par lui-même? La réponse à cette question est malaisée. Non pas parce que Piaget ne donne pas les éléments nécessaires, mais parce qu'il en donne trop. Et que, de ce fait, ni le rôle respectif de chaque élément, ni leurs modes d'interaction ne sont vraiment fixés. S'il est vrai que les trois perspectives de théorisation de la construction que je vais exposer ne sont ni contradictoires ni incompatibles, il reste cependant également vrai que leur complémentarité virtuelle n'a pas fait l'objet d'une démonstration unifiante.
En premier lieu, il convient évidemment d'évoquer le fameux couple «assimilation – accommodation» dont les mécanismes complémentaires gèrent, par hypothèse, les processus d'adaptation par l'élargissement des champs d'application de chaque schème et par leur différenciation. Il aurait été parfaitement possible de concevoir ces mécanismes et l'adaptation d'une manière purement locale, en ce sens que l'organisme aurait dû se réadapter chaque fois que la même situation se présentait, et tel est bien le cas sur le plan des adaptations les plus primitives, en-deçà de ce qu'on peut appeller psychologique. Mais sur le plan comportemental l'assimilation et l'accommodation, une fois réussies, contribuent à une modification permanente du sujet. Et ce à la fois par la conservation de ce qui est assimilé et par la transformation du schème accommodé. Il est donc manifeste dans cette perspective que le comportement est quelque chose qui s'élargit, s'enrichit, se différencie, se développe par son propre fonctionnement. Etant capable de s'approprier à la fois les produits et les mécanismes de ses propres adaptations, le sujet s'auto-construit à partir de quelques programmes innés – réflexes – et sur la base de son interaction avec l'environnement. Interaction, parce que dans le cas du comportement adaptatif, l'assimilation ne va jamais sans l'accommodation et réciproquement.
Si cette première perspective rend compte de l'extension et de la différenciation des schèmes de comportement – en ne théorisant, d'ailleurs, que de manière insuffisante la combinaison de schèmes qui contribue sans doute également, et de manière massive, à l'accroissement de la variété des conduites possibles et de leurs champs d'application –, la deuxième est plus centrée sur la construction de la connaissance codifiée en tant que telle, et non simplement imbriquée dans la praxis comportementale. En effet, les processus d'abstraction simple et réfléchissante conduisent le sujet à travers son interaction avec l'environnement à connaître les choses sous l'angle de leurs propriétés, et non simplement sous l'angle des schèmes qui peuvent y être appliqués. Et complémentairement, ils conduisent le sujet à connaître les propriétés de ses prop-

res actions, dépassant ainsi à nouveau la simple différenciation des schèmes en fonction de l'accommodation. Là encore nous constatons donc que le développement du sujet ne se réalise pas que sous la pression de mécanismes purement internes ou purement externes, mais également par l'activité spontanée du sujet qui le rend capable de construire sa connaissance du monde et de son interaction avec le monde, donc de se construire. Du moins en tant que sujet connaissant, puisque Piaget s'est centré sur cet aspect du développement et que nous ne savons que bien peu de choses sur la genèse et l'évolution du sujet aimant, du sujet moral, du sujet social.

La troisième perspective peut être désignée par le trio conceptuel «rythme – régulation – équilibration». Comme le couple «assimilation – accommodation», ce trio est d'inspiration biologique et réflète ainsi l'intention piagétienne de décrire la psychogenèse comme forme supérieure de l'adaptation à l'image de l'embryogenèse. Liant ainsi l'organisme physique et l'organisme physique par analogie des formes et des mécanismes du devenir.

Le caractère rythmique des comportements primitifs de l'homme ne se traduit pas qu'au niveau quasi physiologique de la nutrition et de l'évacuation, mais tout autant par la répétition de conduites en soi et de conduites appliquées aux objets et aux personnes de l'environnement. Pour l'observateur adulte, les réactions circulaires primaires et secondaires constituent à cet égard des illustrations saisissantes. Mais dès que ces systèmes rythmiques sont appliqués, et non simplement répétés en eux-mêmes et pour eux-mêmes, des variations commencent à apparaître. Involontaires d'abord, elles n'expriment qu'un manque de virtuosité – ou l'impossibilité de prévoir les réactions de l'objet, notamment s'il s'agit d'un objet social, du congénère –, mais simultanément elles produisent une variation des effets qui peut provoquer une tentative d'ajustement, la régulation. Et simultanément encore, ces variations peuvent devenir sources de spectacles nouveaux, inattendus et parfois intéressants et elles seront volontairement recherchées par la suite. Le monde des objets et le monde des conduites possibles du sujet sont donc, là aussi, en étroite interaction. Et dans la mesure où l'un s'enrichit, l'autre le suit et réciproquement. Mais tout cela n'est pas simplement enregistré et juxtaposé par le sujet. Il y a articulation du savoir et du pouvoir, organisastion et ré-organisation en fonction du nouveau. C'est une manière de parler de l'équilibration qui indique qu'il n'y a pas simple accumulation du nouveau, mais restructuration de l'acquis en fonction du nouveau et par intégration du nouveau. En ce sens, le concept d'équilibration piagétien dépasse, et de loin, la notion courante d'équilibre. Le sujet ne compense pas seulement les perturbations de son être en rétablissant un équilibre, il ne fait pas que prévoir les perturbations et les corriger avant même que la nécessité s'en fasse sentir. Le sujet s'approprie les perturbations et les adaptations qu'elles entraînent et en fait des moyens pour progresser, pour se construire.

Il me paraît difficile de ne pas se sentir séduit par cette perspective constructiviste. Elle donne au sujet une dignité de personne souveraine de son destin – dans les limites de ses possibilités – que ne lui accordent ni l'apriorisme ni l'empirisme. Elle nous donne une vision de la genèse et du développement en harmonie fascinante avec les systèmes contemporains de pensée les plus répandus: cybernétique, théorie des systèmes, ordinateurs auto-programmeurs. Vision qui déroute cependant. Car on ne voit que difficilement au premier coup d'oeil comment il se fait, dans cet espace extraordinaire de liberté, que tous les enfants se développent à peu de chose près de la même manière. Alors que la nature synallagmatique de la théorisation piagétienne rélève que le champ des connaissances disponibles, et de celles qui peuvent être acquises à un moment donné, est constamment co-déterminé par la nature de l'organisme, par son passé, par son pouvoir et son savoir actuels. Les connaissances que l'enfant acquiert ne sont donc jamais quelconques, quelle que soit la nature de l'environnement physique et social. Vision qui déroute, parce qu'on ne voit pas dès l'abord, comment l'organisme distingue son environne-

ment social du monde des objets physiques. Alors qu'il suffit de se rappeller que le sujet ne fait pas qu'agir sur son entourage, mais interagit avec lui, pour voir que les interactions sont nécessairement d'un degré de complexité différent lorsque des humains actifs et interactifs se rencontrent, que lorsque l'humain interagit avec l'objet. Vision qui déroute, finalement, parce qu'elle répond à des questions, mais qu'elle en crée bien d'autres.
Plutôt que de discuter maintenant les versants biologique et épistémologique du constructivisme, qui concernent des sujets que je connais mal et qui suscitent en moi des doutes qui peuvent aussi bien être les conséquences de mon ignorance que celles de convictions personnelles trop divergentes de celles de Piaget, j'aimerais, arrivé à ce point, discuter quelques-unes des questions qui me paraissent rester en suspens. Procéder ainsi implique inévitablement un regard critique. Mais celui-ci ne constitue pas mon désir central. Ce que j'aimerais pouvoir montrer, c'est que l'oeuvre de Piaget – finie, mais non achevée comme je l'ai dit plus haut – n'est pas seulement un aboutissement, mais aussi un point de départ.
L'oeuvre de Piaget se présente à nous un peu à l'image du sujet et de son développement qui y sont décrits. Spirale qui s'étend et s'étire, gagnant à la fois en largeur et en profondeur, ne retrouvant jamais son point de départ tout en absorbant continuellement la trace du passé dans la trajectoire du présent, constamment identique et en changement permanent. Entre 1924 et 1980, par exemple, l'analyse du raisonnement logique apparaît comme thème dans «Le jugement et le raisonnement chez l'enfant», cherche ses sources dans «La naissance de l'intelligence chez l'enfant», trouve son aboutissement en passant «De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent», revient cependant à «La genèse des structures logiques élémentaires» avant d'explorer la variété de ses formes particulières dans les recherches récentes sur la contradiction et le raisonnement dialectique. Alors, le mouvement étant amorcé, on peut espérer du moins jusqu'à preuve du contraire, qu'il pourra se continuer – ne serait-ce que par sa propre inertie – et peut-être même se dépasser. Ce qui, non seulement donne une certaine dignité aux questions à poser, mais me paraît les légitimer. Et en-deçà, sur un plan purement subjectif, j'ai toujours trouvé les textes de Piaget stimulants. Stimulants au sens double, c'est-à-dire vivifiants et irritants. Une rhétorique qui déjoue constamment le lecteur, anticipant ses objections, déclarant négligeables les détails sous le pois des arguments globaux, finit par provoquer. Et peut-être c'était bien le but poursuivi.
Pour moi, la question fondamentale est là: Lorsqu'on s'intéresse à la genèse d'une notion chez l'enfant, comment peut-on savoir quelles sont les hypothèses de départ les plus plausibles, comment savoir quels sont les problèmes les plus appropriés, comment savoir quelles sont les observations et les expériences nécessaires et suffisantes pour saisir la genèse et le développement, comment faire pour s'assurer que le regard du chercheur soit réceptif à ce qui est, pour qu'il ne soit pas à la fois source d'artifices comportementaux et atteint de cécité à l'égard de l'inattendu, à l'égard de ce qui est étranger aux attentes du chercheur? En d'autres termes, qu'est-ce qui permet de donner à la recherche sa pertinence par rapport à la problématique posée?
Il va de soi que j'entrevois la réponse que je vais me donner tant qu'il s'agit de me sentir à l'aise. La problématique est issue de l'analyse historico-critique du flux des idées qui expriment la connaissance, de l'identification de passages-clé dans l'histoire des sciences – les questions spontanées des enfants, source prétendue majeure par Piaget, étant nécessairement évaluées en relation avec ce tissu d'arrière-plan. Puis le passage à la recherche empirique s'est effectué par le biais des méthodes génétique et clinique. Constructivistes elles-mêmes, donc susceptibles d'ajustements progressifs, quasi téléologiques en apparence-, par leur pouvoir d'éviter l'avatar, ne fonctionnant cependant pas selon un programme finaliste établi au préalable, mais sous l'impulsion de corrections et de réorientations locales et séquentielles. Le ca-

ractère idoine de la façon de poser les problèmes et d'y répondre étant admis, où peuvent donc encore subsister des questions à poser?
Je pense que sa compréhension de l'histoire des sciences comme d'une marche constante vers le progrès – point de vue plausible, mais non nécessaire dans une perspective constructiviste – a conduit Piaget à postuler comme règle générale et implicite que la connaissance scientifique évolue de l'ignorance vers la connaissance, des réponses fausses vers les réponses correctes. Une telle compréhension de l'évolution historique du savoir permet, bien entendu, d'envisager les restructurations fondamentales – ce que d'autres appellent un changement de paradigme – comme des processus d'équilibration sur le plan épistémologique lui-même. Mais elle interdit plusieurs perspectives que ne sont, épistémologiquement, pas dénuées d'intéret.
Tout d'abord, cette conceptualisation ne permet pas d'insérer la Weltanschauung du chercheur ou de son environnement comme un déterminant factuel de la connaissance scientifique et de montrer ainsi qu'à un moment donné de l'histoire, la connaissance scientifique est en équilibre parfait, est optimale et objective, par rapport à une certaine vision du monde. Que ce soit celle du chercheur passé ou présent, ou celle de l'enfant. Il s'en suit que les systèmes conceptuels qui diffèrent du nôtre sont inévitablement perçus comme insuffisants ou, du moins, comme inférieurs. Mais sans qu'il soit nécessaire, par méthode, d'insérer chaque système conceptuel dans la vision du monde qui a permis de le produire et qui l'a modulé, et sans qu'il soit nécessaire de l'évaluer par rapport à cette vision et non seulement par rapport à notre vision du monde. Par voie de conséquence les systèmes conceptuels anciens paraissent insuffisants, la pensée enfantine se caractérise par ses erreurs et non par une adéquation relative à une certaine vision du monde – et à cet égard, il convient de signaler un changement de point de vue dans l'oeuvre piagétienne: tandis que les travaux anciens tentaient de cerner la pensée enfantine dans sa cohérence spécifique, dans l'homogénéité de son altérité par rapport à nos normes, beaucoup de travaux plus récents relèvent plutôt les erreurs des enfants qu'ils ne démontrent la systématicité, l'efficacité relative, la nature propre de cette pensée – les pensées produites au sein des cultures différentes de la nôtre paraissent primitives et sauvages. Pire, une telle vision ethnocentrique et achronique risque fort de conduire à une compréhension paradoxale et conflictuelle de notre présent, qui apparaît à la fois comme le couronnement définitif de l'évolution de la connaissance, comme la norme universelle de jugement, et comme un étape nécessairement transitoire en raison du fait qu'il y a évolution et construction.
Ensuite, et ce point me paraît plus important, cette façon d'éclairer les choses me paraît conduire à nier la possibilité qu'à un moment donné de l'histoire on puisse trouver des points de vues différents, incompatibles et irréductibles, mais chacun vrai dans le contexte auquel il appartient et par rapport aux règles qui permettent de distinguer le vrai du faux. Pour m'expliquer, je vais reprendre l'exemple de ma montagne. Les visions de cette montagne qu'entretiennent le zoologiste, le botaniste, l'écologiste, le géographe, le géologue sont chacune vraie et même compatibles et complémentaires – quoique on puisse prévoir quelques surprises en présence de deux spécialistes appartenant à la même discipline. Mais à un moment donné, l'une de ces visions exclut les autres, et ce que la montagne est vraiment ne nous est pas donné par la synthèse des points de vues. Car elle est, toujours, bien autre chose encore. Or, dans l'histoire et dans le présent de la production de connaissance scientifique, les choses ne sont pas tellement différentes. L'objet de la connaissance scientifique n'est pas unique, dans son unicité apparente il est dru, multiple, variable facetté. Et simultanément, l'entreprise scientifique exige le choix, la scotomisation de ce qui sera arbitrairement considéré comme secondaire. Le chercheur munit sa vision globale de départ de filtres et de loupes jusqu'à ce que sa perception soit précise. Mais inévitablement partielle. L'exemple classique de la conceptualisation dualiste de la nature de la lumière, où deux visions du réel, l'une corpusculaire, l'autre ondula-

toire, paraissent vraies chacune, mais avec incompatibilité mutuelle, n'est pas la seule illustration possible du jeu des filtres épistémologiques. Ce n'est que celle qui a le plus préoccupé les esprits. Mais dès lors, un problème doit se poser à la psychologie génétique: sachant qu'il existe des représentations du réel différentes et divergentes, vers laquelle des représentations l'enfant va-t-il être conduit par son développement spontané?

Question rhétorique? Que non pas. La psychogenèse de la notion du nombre naturel, abondamment étudiée par Piaget et par ses collaborateurs, vient nous le rappeller de manière exemplaire. Pour Piaget, deux problèmes fondamentaux. Le nombre naturel s'explique-t-il par l'intuition ou par une réduction à des formes plus primitives; le nombre naturel, quant à sa nature, est-il cardinal ou ordinal? Et deux réponses: quant à ses racines, le nombre naturel doit être considéré comme une construction du sujet que s'effectue à partir d'éléments intuitifs et de formes plus primitives; quant à sa nature, le nombre naturel doit être considéré comme la synthèse opératoire de structures classificatoires, cardinales, et de structures d'ordre. Dans les deux cas, les incompatibilités de base sont absorbées par la coordination des points de vue, la synthèse supérieure. D'un point de vue épistémologique, la problématique telle que posée par Piaget reflète assez correctement le Zeitgeist et la Weltanschauung environnants et dominants, la stratégie de résolution est habile, mais pas vraiment surprenante, une fois le point de vue admis. Mais cette problématique fait simultanément abstraction de conceptions plus anciennes, de Euclide à Euler, de penseurs mathématiques moins populaires que Russell ou Poincaré, tels Tarski ou Gödel, d'une pensée philosophique relative au nombre naturel, telle que celle de Cassirer ou de Max Wertheimer.

Or, à réinjecter de telles données dans le questionnement épistémologique de départ, il va de soi que non seulement le champ du questionnement s'élargit. Mais que, de plus, les réponses potentiellement pertinentes que nous pouvons obtenir en observant des enfants s'enrichissent et se différencient singulièrement. Au point que – et sans pour autant nier la nature et les mécanismes du constructivisme psychogénétique – nous pouvons être amenés à devoir reconsidérer très sérieusement les rapports entre une construction psychologique bien plus large et la construction formelle qui est censée la représenter en modèle, tout en étant supposée être la logique de l'enfant. D'une part, parce que le modèle est considérablement élargi, d'autre part, parce qu'il n'est plus évident à première vue que le modèle enrichi aura toujours le même caractère unitaire et unifiant que la synthèse piagétienne. Notamment, il s'agirait de se demander dans le cas particulier, si les cardinaux et les ordinaux ne sont pas simplement des applications ou des sémantisations particulières d'un système abstrait que en permettrait d'autres.

Sur le plan de l'analyse psychogénétique du développement des structures et des fonctions cognitives, plusieurs conséquences. Manifestement, la conscience des perspectives, et de leur nécessité pour le chercheur inséré dans le champ proprement scientifique, n'est pas suffisante. Et le choix délibéré ou inconscient de la perspective arbitraire ne fait qu'empêtrer le problème, tant qu'il ne le supprime pas tout simplement. L'épistémologue et le psychogénéticien du développement cognitif se trouvent, à mon avis, dans l'obligation, morale et technique, de transcender les perspectives singulières afin d'arriver à une vue, et non un point de vue, englobante des perspectives. Etant entendu que l'englobant n'est nullement synonyme du global. Englobante, autant sur le plan diachronique de l'évolution de la connaissance, que sur le plan synchronique des vues divergentes disponibles à un moment donné. De plus, il paraît légitime d'exiger à nouveau l'insertion de ces perspectives dans les visions du monde qui les ont produites, afin de compléter notre jugement normatif de l'altérité par une évaluation qui rétablit le rapport fonctionnel entre la connaissance construite et la vision du monde, explicite ou non, qui lui est sous-jacente, qui lui donne sa nécessité intrinsèque, qui la co-détermine. A la limite, afin de déterminer si la connaissance est bien une construction à l'image de la construction

psychologique, ou si elle est, en définitive, un produit, aussi multiple que l'objet, dont les constructions apparentes ne sont, en fait, que les reconstructions après coup asservies à une certaine vision du monde et à une certaine époque.
Piaget a donné un élan incroyable à l'analyse psychologique de la genèse et du développement de la connaissance, en osant remplacer la norme de jugement conditionnée par le bon sens de l'homme de la rue médiocrement cultivé – et la psychologie de l'enfant classique abonde d'exemples à cet égard – par le référence à la pensée scientifique constituée contemporaine, après une brève tentative du côté de la comparaison transculturelle, où le sauvage d'alors et l'enfant se trouvaient un bref instant assis sur le même cocotier.
Mais la géniale méthode de Piaget, et les premiers défrichements qu'il a opérés, exigent – et, à mon avis, méritent pleinement – encore bien des investissements pour être approfondis. La difficulté principale sera de trouver, de former si nécessaire, des psychogénéticiens de la connaissance aussi bien qualifiés sur le plan de la recherche épistémologique que sur le plan de la recherche psychologique. Des chercheurs qui comprennent pleinement les exigences respectives de chacune des disciplines impliquées et de chacune des méthodes en jeu, et qui les respectent. Curieusement, une telle formation fait encore défaut sur le plan institutionnel, en dépit de l'impact de Piaget.
C'est ici que je termine ma promenade. J'aurais pu choisir un autre chemin, tenter d'aller plus loin si j'en avais les moyens. J'espère cependant avoir montré à ceux qui m'ont accompagné jusqu'ici que ce paysage vaut encore bien des excursions. Et que, par sa création même, il n'offre pas que des parcours balisés et banalisés au marcheur, mais des espaces inconnus où l'exploration et l'aventure, avec leurs aléas, sont encore possibles, et peut-être nécessaires.

Jean Piaget 1896 – 1980

In diesem Text habe ich versucht, den psychologischen Konstruktivismus, als eine der Möglichkeiten, das Werk von Jean Piaget zu verstehen, darzustellen. Auf Grund der engen Beziehungen zwischen psychogenetischem und erkenntnistheoretischem Projekt versuche ich im weiteren aufzuzeigen, dass das Werk von Piaget nicht abgeschlossen ist, sondern sich durch Anwendung und Ausweitung der piaget'schen Methoden weiterführt und überholt.

Jean Piaget 1896 – 1980

In this paper, I have tried to show the psychological constructivism as one of the many readings that the work of Jean Piaget suggests. Observing the close relationship between the psychogenetical and the epistemological projects, I have attempted to demonstrate that Piaget's work, far from being completed, can be developed and overtaken by applying and enlarging the piagetian methods.

NOTE

Certaines réflexions exposées ici ont pu être développées grâce à un subside de recherche du Fonds national suisse de la recherche scientifique (requête 1.345-0.76) attribué à l'auteur. Que mes partenaires et adversaires de discussion, Sam Berthoud, Jean-François Dällenbach, Jean Paschoud, puissent trouver ici l'expression de mon respect et de ma reconnaissance.