

# Anthropologie Philosophique et Psychologie Genétique

**Une confrontation de l'anthropologie philosophique d'Arnold Gehlen  
avec la psychologie génétique de Jean Piaget (1)**

Dans un système psychologique, on s'attend toujours à retrouver tôt ou tard « l'homme » ou un de ses aspects. Comme Boring (2) l'a exprimé : « Psychology is the study of human nature ... . If you know what man is, if you know the full answer to the question about the nature of man, then you know what human nature is and what psychology comprises. » Une psychologie réfère d'ailleurs toujours d'une manière plus ou moins explicite, à une certaine conception de l'homme. La source philosophique d'où naquit cette science était la question : que suis-je, qu'est l'homme, et c'est la recherche méthodique qui a conduit à l'élaboration d'une discipline psychologique comme on la connaît aujourd'hui. Si on est d'accord qu'une science n'est pas seulement un tout de propositions formées et coordonnées d'une façon conforme aux règles d'une logique et satisfaisant l'intelligence, mais qu'elle est aussi un tout construit en vue d'un certain but et d'une certaine satisfaction à atteindre, on peut également lui attribuer une valeur affective. De ce point de vue-ci, on attend en dernier ressort qu'une psychologie fournisse une réponse, ou du moins un apport important, à l'éclaircissement des problèmes concernant la nature de l'homme et sa position dans le monde. Cependant, la diversité des faits à coordonner et les précautions méthodologiques à rassembler ces faits, ont conduit à la construction de plusieurs systèmes (surtout ceux de psychologues condamnant la méthode introspective) qui ne correspondent guère aux impressions que l'homme a de lui-même. Il se trouve déterminé là où il croyait être libre, on lui attribue des qualités dont il ne s'est jamais rendu compte et dont il ne voit pas l'importance et on ignore les vertus qu'il s'attribuait. Bref, on le loge à une enseigne qu'il ne connaît pas. Si, pour

(1) Cette confrontation fit l'objet d'une thèse élaborée sous la direction du Prof. L. Apostel. Nous lui savons gré des nombreuses suggestions et des multiples conseils dont il nous a aidés.

(2) Boring, E. G. ; *The nature of psychology* ; in : Boring, Langfeld, Weld : *Foundations of psychology* ; New-York, Wiley, 1948 ; p. 1.

voir clair en soi, on s'adresse à la psychologie dans l'espoir de voir résolues les contradictions troublantes et les tendances ambivalentes perturbatrices, on risque fort de créer plus de problèmes qu'on n'en peut résoudre. Une science, traitant l'homme uniquement comme objet, semble n'avoir rien d'une réponse pour le sujet qui se demande ce qu'il est. Tout au plus il la trouve une manière complexe et inutile de formuler la question. Alors, la science, traitant de l'objet qui s'interroge sur soi-même, ne peut-elle donner de réponse à ces questions ?

Les solutions qu'on nous propose se réduisent à deux : ou bien on voit dans la difficulté précitée un problème essentiel révélant l'existence de deux espèces d'expériences, et on en conclut la nécessité de deux disciplines de nature bien distincte, ou bien on conteste l'existence du problème en croyant que seules les sciences purement objectives fournissent des données solides permettant de dire avec certitude quelque chose de l'homme. Les tenants de la première solution distinguent la science de la philosophie, argumentant que la science étudie l'apparition des phénomènes (comme par exemple la psychologie l'apparition de l'homme) et que la philosophie cherche l'essence des phénomènes (comme l'anthropologie philosophique l'essence de l'homme), tandis que les seconds réduisent la philosophie à la coordination et à l'unification des données scientifiques, et définissent l'essence : la coordination maximale des apparitions phénoménales. Dans le cas des tenants d'une distinction, il n'y a pas d'interaction directe entre une psychologie traitant l'homme comme objet, et une anthropologie philosophique traitant l'homme comme sujet. Les deux disciplines s'élaborent suivant des méthodes différentes après éparties d'un point de vue différent. Par contre, dans le cas des « unificateurs », la psychologie est un apport important et indispensable à l'élaboration d'une théorie générale de l'homme. Ici, le problème se réduit à coordonner les données psychologiques aux données biologiques, sociologiques, linguistiques, etc., en un tout cohérent, reliant tous les aspects de l'homme tels qu'ils apparaissent dans ces diverses disciplines. Nous nous proposons d'illustrer ce dernier point de vue en confrontant la psychologie de Jean Piaget et l'anthropologie de Gehlen. Cela nous permettra et de retrouver l'homme dans une psychologie scientifique et d'illustrer l'apport d'une telle psychologie à une anthropologie philosophique. Car si Mueller<sup>(3)</sup> prétend que la position de Piaget « est aussi incapable que la sociologie à tenir lieu d'anthropologie philosophique », cela n'entraîne pas encore qu'une anthropologie philosophique ne puisse tenir compte

(3) Mueller, F. L. ; *Histoire de la psychologie de l'antiquité à nos jours* ; Paris, Payot, 1960 ; p. 424.

de la psychologie de Piaget. Il nous paraît que lui-même y a collaboré en une large mesure, puisque pour lui : « Le premier devoir d'une anthropologie n'est pas de combler les lacunes actuelles du savoir par des improvisations subjectives mais bien de travailler soit à l'extension du savoir authentique soit à l'affermissement de ses fondements (4). » Et dans la conception de l'anthropologie philosophique de Gehlen (5), l'œuvre de Piaget apparaît vraiment comme une extension du savoir authentique. Voyons d'abord les éléments caractéristiques et la portée des deux théories.

### I. Le traitement scientifique de problèmes philosophiques.

En dernier ressort les deux théories qu'on confronte veulent traiter d'une manière scientifique des problèmes philosophiques. L'intérêt de Piaget s'oriente vers l'épistémologie qu'il veut fonder biologiquement et sa psychologie n'est élaborée qu'en fonction de ce but final. D'après son autobiographie (6), cet intérêt émana de la lecture de Bergson qui lui fit découvrir la force dynamo-organisatrice de la vie, dans laquelle il trouva un point de vue tout à fait neuf et sans doute très fructueux pour l'épistémologie. Mais si la perspective « vitaliste » lui semblait intéressante et fructueuse, ce n'était pas le cas de la méthode, ni du fondement scientifique du système bergsonien. Il y manquait une base expérimentale. Piaget a rompu avec la méthode classique de la philosophie qui était la spéculation. Chaque science ayant son objet propre, l'épistémologie classique étudiait la connaissance. Le philosophe s'efforçait, au moyen d'une méthode introspective, à retrouver en soi les attributs les plus généraux d'un certain savoir, pendant que les savants accumulaient des connaissances, sans se soucier dans leur science du contenu essentiel que recherchait le philosophe. Piaget, lui, a surmonté ce caractère isolé et statique de l'épistémologie en la considérant non plus comme une science à côté des autres, mais comme la science des sciences. En combinant, d'une part l'étude de la formation historique, et d'autre part l'étude de la structuration psychogénétique de la connaissance, il veut construire une science dynamique, extrospective et spécialisée du savoir. Gehlen également, a rompu avec le caractère introspectif, statique et général de

(4) Piaget, J. ; *Défense de l'épistémologie génétique* ; in : *Implication, formalisation et logique naturelle* ; = *Études d'Épistémologie génétique*, vol. XVI ; Paris, P. U. F., 1962 ; p. 184.

(5) Gehlen, A. ; *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt* ; Bonn, Athenäum, 1950<sup>4</sup>.

(6) Piaget, J. ; *Autobiography* ; in : *A history of psychology in autobiography*, vol. IV ; Worcester, Clark University Press, 1952 ; pp. 237-256.

la pensée classique concernant l'homme. Chez lui aussi, cette attitude émane d'un contact avec l'œuvre d'un philosophe dont il trouvait très intéressant le point de vue, mais qui le désillusionna en ce qui concerne la méthode. Ce philosophe était Max Scheler dont le « *Die Stellung des Menschen im Kosmos* » est un des classiques de l'anthropologie philosophique. Selon Gehlen, Max Scheler fut le premier pour qui l'étude de l'homme impliquait l'étude de l'animal. L'essence de l'homme devenait l'objet d'une confrontation, on pouvait caractériser l'homme en le distinguant de l'animal, c.-à.-d. en le distinguant d'un être scientifiquement traitable. Cependant Max Scheler débordait la science en introduisant des spéculations métaphysiques et en réduisant la différence entre l'homme et l'animal à une différence ontologique. Pour Gehlen par contre, il y a possibilité d'élaborer une anthropologie philosophique sans l'aide de catégories métaphysiques ou ontologiques. Pour étudier l'homme et sa position dans le monde, on ne doit pas partir d'une recherche phénoménologique-introspective en soi-même, mais bien des sciences traitant de certains aspects de l'homme. Ce sont la biologie, la psychologie, la sociologie, la linguistique, etc., qui nous fournissent des données concernant l'homme, et l'anthropologie n'est plus qu'une coordination de ces données en un tout cohérent. Comme Piaget a cherché à comprendre la connaissance en général en étudiant et en reliant les divers aspects des « connaissances spécialisées » que sont les sciences, Gehlen a cherché à comprendre l'homme en reliant ce que lui en apprenaient les sciences. Donc, en dernier ressort, les théories de Piaget et de Gehlen sont des tentatives d'élaborer un système général relevant les coordonnées descriptives et les catégories explicatives de la connaissance (Piaget) ou de l'homme (Gehlen).

## II. Le point de départ : la vie et les modes d'activité.

Les deux théories se fondent sur la vie. En premier lieu, vivre signifie se comporter, faire quelque chose, c.-à.-d. être actif.

Pour Gehlen tout être vivant se caractérise par ses modes de comportement. Connaître et comprendre l'homme revient à voir par quels modes de comportement il maintient et développe sa vie. Ces modes de comportement de l'homme, se distinguent-ils de ceux de l'animal? En ce qui concerne le maintien de la vie, ne se comporte-t-il pas comme tous les êtres vivants? N'est-il pas un « animal pensant » dont l'aspect animal concerne la vie et ressortit à la biologie et dont l'aspect spirituel concerne quelque chose d'autre, tout à fait différent et ressortissant à la psychologie? Certainement pas, l'homme n'a rien d'un animal, pas même

biologiquement. La structure du comportement animal est toujours en rapport avec un « Umwelt » spécifique à chaque espèce. Cette notion d'Umwelt, introduite par Von Uexkull, indique l'ensemble des éléments du monde ambiant auxquels l'animal a accès, c.-à.-d. de tout ce qui pour sa vie est significatif. Les structures du comportement de l'animal et son outillage organique sont accordés à cette Umwelt, ses activités sont en harmonie avec cette partie de la nature et, en une certaine mesure, l'animal en est captif. C'est une caractéristique de l'homme que de n'avoir aucun Umwelt. Nul milieu biologique ne constitue pour l'homme un réel chez-soi, ses organes ne sont pas spécialisés, ne sont pas constitués en fonction du contact avec certains aspects vitaux de son entourage ; il est un « Mängelwesen », un être à la manque, sans l'équipement nécessaire à une adaptation spécifique. Au fond il semble étranger à la nature.

Comment expliquer un être taré d'« Organprimitivisme », c.-à.-d. aux organes tout inadaptés ? Gehlen rejoint ici la théorie de la « Retardation » de Bolk. Ce biologiste a tenté de prouver que ces primitivismes étaient fondés sur la permanence de certains états et rapports foetaux et donc la suite d'une retardation et non d'une évolution. Gehlen a repris l'interprétation que Portmann donne de cette retardation. Celle-ci n'est qu'apparente, en ce sens que le développement intra-utérin de l'homme n'est pas aussi complet que celui des mammifères en général. Physiologiquement l'homme naît trop tôt, il n'est pas achevé, d'où il lui reste, après naissance, à parachever ce développement foetal en une phase extra-utérine. A preuve les périodes de forte croissance des premières années et même de la puberté. Ce faible niveau d'organisation et ce développement postnatal ont une importance fondamentale dans le système de Gehlen. La non-spécialisation ouvre d'une part un grand nombre de possibilités (spécialisation n'étant que réduction de possibilités au profit du développement maximal d'une seule ou de quelques-unes de ces possibilités). D'autre part le développement de toutes ces possibilités doit se produire non en vase clos, non dans l'utérus, mais dans le monde varié à l'infini. Ainsi l'homme est un être ouvert au monde, il n'a pas d'Umwelt mais il a le « Welt ». N'étant pas spécialisé, il est tout réceptif pour les données les plus diverses que le monde contienne. D'où la structure de la conduite humaine n'est pas appropriée à certaines données vitales, et de là un grand nombre de risques. S'il veut survivre, l'homme doit comme créer ses conditions de vie. Cela se fait par l'action : « Der Mensch ist das handelnde Wesen. Er ist ... nicht 'festgestellt', d. h. er ist sich selbst noch Aufgabe — er ist, kann man auch sagen : das stellungnehmende Wesen. Die Akte seines Stellungnehmens nach aussen nennen wir Handlungen, und gerade insofern er sich selbst noch Aufgabe ist, nimmt er auch zu sich selbst Stel-

lung und macht 'sich zu etwas' (7). » En agissant l'homme se développe et prend position aussi bien par rapport à soi que par rapport au monde, il se métamorphose et s'élabore en un quelque chose qui puisse vivre dans le monde, mais il recrée également ce monde en un quelque chose où il puisse vivre. Il ne vit donc pas dans la nature, mais en quelque sens, face à elle, il la reconvertit en un Umwelt propre. L'homme est donc un être constructeur de sa propre nature et créateur de la nature en un monde propre, en une culture. Il est essentiellement un être culturel, culture étant « den Inbegriff tätig veränderter urwüchsiger Bedingungen ... innerhalb deren der Mensch allein lebt und leben kann (8), » c.-à.-d. la somme des données originelles transformées par l'action, au milieu desquelles seul l'homme vit et seul peut y vivre. A proprement parler, l'homme naturel, l'homme sans culture n'existe pas. La culture cependant se manifeste sous des formes diverses.

L'évolution de l'enfant prouve que les activités les plus élémentaires telles la perception et la motion revêtent fort tôt le caractère de constructions actives par lesquelles l'enfant se donne à soi-même et au monde une forme. En tous ses aspects l'homme se trouve et se crée par son rapport actif avec le monde : « er lebt nicht aber er führt sein Leben », il gère sa vie.

Piaget lui aussi, part de la vie. Comme nous l'avons déjà dit, son but final est de fonder biologiquement l'épistémologie, c.-à.-d. de relier les données biologiques aux données épistémologiques. Ainsi, son problème revient-il aux questions suivantes : que signifie la connaissance pour l'être vivant qu'est l'homme, et comment peut-on expliquer la structure de cette connaissance en fonction de sa signification biologique ? Pour Piaget vivre est l'activité par laquelle l'organisme se structure d'une telle manière qu'il puisse se maintenir dans un milieu donné. Ainsi l'action devient-elle, aussi chez lui, une catégorie essentielle, cette action étant considérée comme mode d'adaptation. « En général, la vie est une création continue de formes de plus en plus complexes et une mise en équilibre progressive entre ces formes et le milieu » (9). C'est un procès dynamique obligeant l'individu à se réorganiser continuellement pour se maintenir. L'invariant ici est la fonction : l'adaptation ; tandis que les formes, l'organisation des actions, sont variables. Une distinction entre adaptation et organisation se fait comme suit.

(7) Gehlen, A. ; o. c. p. 33.

(8) Gehlen, A. ; *Anthropologische Forschung* ; Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1961 ; p. 47.

(9) Piaget, J. ; *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* ; Neuchâtel, Delachaux Niestlé, 1948<sup>2</sup> ; p. 10.

Le processus d'adaptation est à considérer comme un échange entre l'organisme et le milieu, échange qui est fonction de la mise en équilibre de deux tendances : l'assimilation et l'accommodation. On entend par assimilation l'absorption du monde extérieur en ses structures à soi et par accommodation la transformation de ces structures en fonction du monde externe. S'adapter revient à transformer sa structure propre (accommoder) aux fins d'absorber le monde extérieur (assimiler). Ces caractéristiques générales de la vie valent tant pour le psychique que pour l'organique proprement dit. Toute activité est un échange qui peut être aussi bien physiologique que psychologique. L'absorption de nourriture est un échange physiologique, l'assimilation se manifeste par l'incorporation d'une matière étrangère dans sa substance, l'accommodation par la transformation de sa propre substance en fonction de celle que l'on a incorporée. Un échange psychologique n'est pas matériel mais plutôt fonctionnel, il est déterminé principalement par la forme du monde extérieur, non par son contenu. Incorporer le monde ambiant fonctionnellement signifie adapter ses actions et non sa substance au milieu. L'homme ne peut agir sur les objets indépendamment d'eux ; ils ont de par leur nature propre une influence sur lui. L'assimilation psychologique se caractérise par la primauté des possibilités que l'objet renferme en vue de l'activité, mais l'objet ne se prête pas à n'importe quelle action, ladite activité doit en une certaine mesure, être accordée à l'objet. Sera appelée accommodation psychologique la modification de l'activité sous l'influence des caractéristiques des objets, c.-à.-d. leur forme, leur mouvement, leur position, etc.

Organisation et adaptation sont intimement liées comme deux aspects d'un même processus. Si l'adaptation exprime un rapport organisme-milieu, étant ainsi une relation externe, l'organisation se manifeste par des restructurations internes. De toute évidence la transformation des structures propres au sein du processus d'adaptation exige une réorganisation de ces structures. Cette structuration des actions est appelée l'aspect cognitif du comportement. Puisque toutes les réorganisations internes se font en fonction de l'adaptation, elles reflètent d'une certaine manière la structure du monde extérieur, ainsi elles sont « cognitives ». C'est en étudiant ces diverses réorganisations successives que Piaget veut relier les réalités biologiques aux réalités logiques, considérant la science comme « la plus belle des adaptations de l'organisme au milieu extérieur »<sup>(10)</sup>, et ce en partant des activités sensori-motrices élémentaires, pour aboutir aux opérations abstraites de la pensée. C'est dans ce but que Piaget a élaboré sa psychologie génétique. A côté de l'aspect cognitif, nous de-

(10) Piaget. ; *Introduction à l'épistémologie génétique*, III ; Paris, P. U. F., 1950 ; p. 112.

vons distinguer aussi un aspect affectif. Celui-ci représente l'aspect dynamo-énergétique de l'action. Dans la relation sujet-objet, les éléments affectifs déterminent la « valeur » de l'objet pour le sujet, tandis que les éléments cognitifs effectuent la liaison du sujet avec l'objet.

Avant de considérer de plus près le développement de ces deux aspects du comportement, résumons d'abord les traits généraux pouvant déjà être déduits des données précitées :

- les deux théories tiennent l'équipement biologique et son fonctionnement pour base structurelle du développement,
- elles définissent le développement : une adaptation progressive de l'homme à son milieu, adaptation se réalisant dans l'activité humaine, dans l'action,
- elles estiment que l'action comporte une transformation du monde ambiant et une transformation de l'homme-même.

Ainsi les deux auteurs relient les aspects psychiques et socio-culturels, et considèrent l'homme comme une unité fonctionnelle dans laquelle ces aspects sont complémentaires et non autonomes. C'est le développement de l'action humaine qui fournira matière à nos considérations ultérieures.

### III. Le développement cognitif

Connaître est une activité incompréhensible, sinon en partant du « caractère d'échange » du comportement. Le monde extérieur n'est pas enregistré passivement par l'homme, il est recréé dans l'activité propre. « Connaître consiste à construire ou à reconstruire l'objet de la connaissance, de façon à saisir le mécanisme de cette construction. » <sup>(11)</sup> C'est donc tout autant l'absorption de l'objet dans l'activité propre, que la transformation de cette activité, transformation dépendante des qualités de l'objet. C'est faire correspondre la structure de l'activité propre à la structure de l'objet de la connaissance. Ainsi, connaître implique tout autant un rapport avec soi-même, qu'un rapport avec l'objet. La structure typique des phénomènes n'apparaît en effet que lorsque l'individu essaye de les assimiler à ses structures d'activité et la connaissance ne sera adéquate que dans la mesure où il pourra restructurer cette activité d'assimilation. Les échanges comportent donc d'une part l'emprise active du sujet sur le monde extérieur en le changeant, et d'autre part le changement que le sujet opère en soi en fonction de la résistance éprouvée. Ce qui est également accentué par Gehlen : « Immer, und bis in die höchsten

(11) Piaget, J. ; *Les mécanismes perceptifs* ; Paris, P. U. F., 1961 ; pp. 441-442.

Leistungen hinein, ist die Aneignung der Welt auch zugleich eine Aneignung seiner selbst, ist die Stellungnahme nach aussen eine solche nach innen...»<sup>(12)</sup>. Tout ceci vaut non seulement pour les activités sensori-motrices du jeune enfant, mais également pour la pensée de l'adulte, car : « dass Erkenntnis und Handlung schon an der Wurzel untrennbar sind, Weltorientierung und Handlungsführung ein Prozess, ist philosophisch von grösster Bedeutung und auch da festzuhalten wo später beide Seiten mehr auseinander treten »<sup>(13)</sup>. La compréhension, elle aussi, est un procès actif : « c'est produire en pensée, de manière à reconstituer le mode de production des phénomènes ». <sup>(14)</sup> Voyons donc comment la connaissance se développe au travers des activités sensori-motrices élémentaires, jusqu'à la pensée.

### 1. PERCEPTION ET MOUVEMENT

L'expérience sensorielle joue un rôle très important dans plusieurs aspects de la vie. Ce que nous pouvons voir, sentir, entendre, etc., semble avoir un caractère incontestable. Dans la perception, le monde se manifeste comme une donnée immédiate, uniforme pour tous et sensible pour quiconque veut ouvrir les yeux. L'expérience apparaît comme l'enregistrement passif des qualités du monde ambiant. L'activité de l'organisme par contre, est considérée comme la réaction à ces excitants. C'est ainsi que les interprétations classiques ont tenté d'expliquer les fonctions sensori-motrices sur la base d'un modèle neuro-physiologique en réduisant la perception à un excitant (les circuits afférents) et le mouvement à une réaction (les circuits efférents). Ainsi, la perception devenait la cause tandis que le mouvement en était la suite. Cependant la relation entre perception et mouvement n'est pas aussi simple et comme Merleau-Ponty l'a exprimé : « Il se passe dans la connaissance de l'organisme ce que l'on a signalé dans la connaissance de la nature : on s'habitue à traiter comme 'cause' la condition sur laquelle nous pouvons agir le plus aisément »<sup>(15)</sup>. En réalité non seulement la perception est cause du mouvement, mais le mouvement aussi est cause de perception. Selon Merleau-Ponty la relation entre les fonctions sensori-motrices n'est pas à interpréter comme une « causalité linéaire » mais comme une « causalité circulaire ». Comme Von Weizsäcker l'a démontré, le monde de notre expérience n'est pas une donnée immédiate. L'organisme n'enregistre pas d'une manière pas-

(12) Gehlen, A. ; *Der Mensch* ; Bonn, Athenäum, 1950<sup>4</sup> ; p. 177.

(13) Gehlen, A. ; *o. c.* p. 142.

(14) Piaget, J. ; *o. c.* p. 442.

(15) Merleau-Ponty, M. ; *La structure du comportement* ; Paris, P. U. F., 1960<sup>4</sup> ; p. 15.

sive les phénomènes, les expériences sont le résultat d'une prise active et directe sur le milieu, ce sont des produits de l'activité. Percevoir et mouvoir ne se distinguent donc pas comme deux processus différents, mais comme deux aspects de l'action en général. De ce point de vue, les théories de Piaget et de Gehlen sont parfaitement conformes à la théorie de Von Weizsäcker. D'ailleurs, les deux auteurs le reconnaissent eux-mêmes : « Von Weizsäcker propose donc d'étendre à la fois les notions de totalité réflexe et de 'Gestalt' perceptive en un concept unique, qu'il appelle 'Gestaltkreis', tel que les réflexes et sensations seraient interdépendants. C'est à peu près exactement ce que nous avons soutenu en parlant de 'schèmes d'assimilation sensori-moteurs'... », (16) sic Piaget. En décrivant ce qu'il appelle « elementare Kreisprozesse im Umgang » Gehlen a remarqué : « Als ich diese Vorstellungen seit der Mitte der dreissiger Jahre entwarf, war es noch unbekannt, welche ausserordentliche Bedeutung die Regelungstechnik erhalten würde ; man beschreibt heute zahlreiche technische, biologische und soziale Vorgänge in ganz analoger Weise, wie in Weizsäckers 'Gestaltkreis' (1940) und in meinem gleichzeitig erschienenen Buche 'Der Mensch' (1940) verfahren wurde » (17). Si nous voulons comprendre le point de vue des deux auteurs, une confrontation des notions « schèmes d'assimilation sensori-moteurs » et « elementare Kreisprozesse » est tout indiquée.

La notion de schème est essentielle dans la théorie de Piaget. Le nouveau-né est outillé de certains mécanismes comme la succion, la préhension, etc., qui lui permettent de réaliser un contact avec certains éléments du milieu. « Un schème, c'est en effet, ce qui est généralisable en une action donnée » (18). Les schèmes sensori-moteurs élémentaires sont à considérer comme « basic behavioral units » selon Wolff (19), ils diffèrent du réflexe classique par leur « transformabilité, car chaque fonctionnement du schème influence les actualisations ultérieures. Quand l'enfant manipule un objet, cette activité est composée de tentatives d'assimiler cet objet dans les schèmes de vision, de préhension, etc. Mais l'objet ne se prête pas complètement à ces actions, il y a une certaine résistance résultant de quelques

(16) Piaget, J. ; *La formation du symbole* ; Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1945 ; p. 83.

(17) Gehlen, A. ; *Anthropologische Forschung* ; Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1961 ; p. 19, note.

(18) Piaget, J. ; *Le langage et les opérations intellectuelles* ; in : *Problèmes de psycholinguistique* (Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, Neuchâtel, 1962) ; Paris, P. U. F., 1963 ; p. 54.

(19) Wolff, P. ; *The developmental psychologies of Jean Piaget and psychoanalysis* ; New York, International University Press, 1960 ; p. 22.

caractéristiques de l'objet. Il y a par exemple une différence entre la préhension d'un ballon, d'une couverture, d'un bâton ou d'un bloc. En chacun de ces cas, le schème est accomodé en fonction de l'équilibre entre assimilation et accomodation. Au travers des tentatives successives les caractéristiques de l'objet sont incorporées en un schème transformé. Ainsi, l'expérience n'apparaît que dans la mesure où les objets résistent à la structure des actions. Elle n'est donc pas l'enregistrement d'excitants sous forme d'engrammes, mais le produit d'un procès actif, c.-à.-d. de l'accomodation. Ainsi, l'expérience est fonction de la plasticité des schèmes élémentaires. Le monde ambiant ne peut être incorporé dans les structures de l'action que pour autant que ces structures sont transformables. Ce principe important coïncide parfaitement avec le « caractère d'inadaptation » par lequel Gehlen caractérise les premières activités sensori-motrices. Car, selon Gehlen, le nouveau-né vient au monde tout à fait dénué. Il n'a aucun moyen de se maintenir dans son milieu par des activités spécifiques. Ses organes sensoriels ne sont pas propres à distinguer ce qui lui est vital, et la structure de ses actions n'est pas propre à lui fournir ce qui lui serait utile. Mais ce manque de spécialisation contient des possibilités remarquables. Parce qu'aucun excitant n'est strictement relié à une réaction définie, le nouveau-né peut actualiser ses possibilités d'action face à chaque excitant possible. Le manque de spécialisation des mouvements augmente donc grandement les possibilités d'expérience. Car le contenu n'est pas en premier lieu l'expérience d'une partie du milieu ambiant, mais l'expérience de l'inadaptation de l'action dont cette partie du milieu est l'objet. Agissant, le sujet fait l'expérience d'une aliénation de soi-même (*entfremdetes Selbstgefühl*), un élément étranger troublant l'action. Restructurant l'action en diminuant la perturbation, le sujet adapte la structure de l'activité à la structure de l'objet et reproduit ainsi lui-même les qualités du milieu dans une espèce de dialogue sensori-moteur avec ce milieu. Cela signifie que l'expérience est fonction de l'action, car : « wir erfahren die Wirklichkeiten nur, indem wir uns praktisch mit ihnen auseinandersetzen »<sup>(20)</sup>.

Ainsi donc, les théories de Piaget et de Gehlen s'accordent en ce qui concerne les modes élémentaires de comportement, parce que tous deux considèrent la plasticité des structures de l'action comme l'aspect communicatif de la relation entre le sujet et le monde des expériences.

L'activité sensori-motrice précitée aboutit à une différenciation des schèmes élémentaires de comportement. Il se fait une spécialisation des mouvements en fonction des divers objets auxquels ils s'adaptent. Mais

(20) Gehlen, A. ; *o. c.* p. 33.

il en résulte aussi pour le sujet un accroissement de la dépendance du milieu immédiat, car le nombre des excitants possibles augmente. Comme Gehlen l'exprime, il se produit une « Reizüberflutung », l'enfant est noyé en une masse d'impressions isolées. Aucune impression nouvelle n'a quel que rapport avec les précédentes et il n'y a ni haut ni bas, ni gauche ni droite. Chaque moment est absolu et chaque expérience absorbe l'activité entière. Dans la terminologie de Piaget on peut désigner de pareilles activités comme des « centrations ». A proprement parler « centration » signifie : n'avoir qu'un seul point de vue sur la réalité, ne voir le monde que dans une perspective unique. A ce niveau des mécanismes sensori-moteurs, cela veut dire que l'enfant réduit le monde à l'objet de l'action du moment. Chaque excitant représente pour lui un petit monde isolé sans aucun rapport aux petits mondes des expériences précédentes. Il est constamment « centré » sur une action et son expérience concomitante, papillonnant, dominé par des contacts accidentels. Ainsi, il est impropre de parler d'une perception du monde comme d'un ensemble d'objets enveloppant un certain espace. Il n'existe que des expériences fluides et momentanées. L'élaboration d'un monde perceptif suppose la coordination et la conservation des expériences. En coordonnant des impressions diverses l'enfant se libère de la multiplicité surprenante des événements. En reliant certaines expériences selon leur ordre successif ou selon leurs relations topologiques, il crée une certaine dépendance des unes à l'égard des autres.

Les impressions ne représentent plus des réalités diverses, mais se présentent comme divers aspects d'une seule réalité. Ce progrès est désigné « Entlastung » par Gehlen, qui accentue ainsi son aspect fonctionnel, c.-à.-d. la simplification comme résultat de la diminution des expériences isolées et la possibilité d'embrasser d'un coup d'œil divers excitants, et « décentration » par Piaget, qui accentue plutôt l'aspect structural, c.-à.-d. l'augmentation et l'organisation des relations entre les expériences. Pour qu'il y ait connaissance durable, il faut que quelque chose reste, et ce n'est que par cette « décentration » que l'enfant devient capable de conserver certains éléments de son expérience. L'accommodation des schèmes sensori-moteurs élémentaires n'aboutit qu'à un certain contact avec les résultats de certains mouvements. En coordonnant ces expériences, l'enfant devient capable de percevoir les objets comme objet et d'atteindre une connaissance plus « objective ». Comme Gehlen l'exprime : « Es kommt biologisch durchaus erst in zweiter Linie auf die Wahrnehmung von Einzelheiten an, in erster Linie gibt die Wahrnehmung Situationen, Gesamtfelder von Umweltandeutungen ... »<sup>(21)</sup>. Du tout complexe des impres-

(21) Gehlen, A. ; *Der Mensch* ; Bonn, Athenäum, 1950<sup>4</sup> ; p. 185.

sions, le sujet, troublé par chaque expérience nouvelle, construit des cohérences d'une certaine stabilité. Quelques impressions apparaissent toujours l'une après l'autre, d'autres se caractérisent par une espèce de contiguïté. En reliant ses différentes expériences, l'enfant peut conserver l'une au moyen de l'autre. Une expérience tactile A peut indiquer l'expérience visuelle B et réciproquement : l'expérience B peut indiquer l'expérience A. Ainsi se forme le schème de l'objet. Ce schème est le produit d'une activité qui consiste en l'élaboration d'un mode de comportement face à un ensemble d'expériences hétérogènes, un mode de comportement qui peut se reproduire ensuite pour chaque élément de l'ensemble (car chaque élément implique les autres et chaque élément représente alors l'ensemble). En ce qui concerne cette reconstruction de l'objet, Gehlen se réfère à un principe de N. Hartmann. Celui-ci a présupposé qu'une connaissance objective n'apparaît qu'au point d'intersection de deux expériences différentes. Ce qui se présente comme réalité doit être « auf zwei heterogenen Wegen festgestellt »<sup>(22)</sup>. Au niveau sensori-moteur, deux organes sensoriels répondent à ces deux voies hétérogènes. Ce n'est que dans le cas où l'enfant est capable de porter à ses yeux et de regarder ce qu'il sent en mains, ou réciproquement, s'il peut tâter ce qu'il voit, que l'objet est perçu comme objet, c.-à.-d. comme une unité restant inchangée à travers des impressions changeantes.

Mais quelle est alors la nature des relations permettant la conservation de l'objet ? Ne sont-ce que des associations classiques ou sont-ce des relations ayant des qualités structurelles plus générales ? Pour les deux auteurs la conservation de l'objet est fonction de certaines qualités des activités coordinatrices. La stabilité de l'objet dépend de la relation entre l'expérience vécue et le mouvement provoquant cette expérience. Chez Gehlen la stabilité de l'objet augmente dans la mesure où l'expérience vécue et le mouvement sont interchangeable. Ce qui transforme les expériences qu'on a de l'objet, doit être attribué au mouvement propre, tandis que ce qui reste invariant apparaît comme qualité de l'objet. Gehlen, en décrivant le mécanisme du « Rollenwechsel » a indiqué que l'objet ne se présente comme invariant que pour autant que chaque changement est interprété soit comme la suite d'un mouvement du sujet, soit comme celle d'un mouvement de l'objet neutralisable par un mouvement inverse du sujet. Cette vue s'approche d'un des principes fondamentaux de la psychologie de Piaget : la réversibilité. La réversibilité est l'équivalent interne de l'équilibre entre assimilation et accommodation. C'est la qualité de l'organisation interne permettant l'adaptation du sujet à l'objet. L'adap-

(22) Gehlen, A. ; *o. c.* p. 178.

tation est à considérer comme l'annihilation d'une perturbation provoquée par l'objet. La réversibilité est garante de la possibilité d'échanges complets entre l'organisme et le milieu, c.-à.-d. l'équivalence complète des actions du sujet et des expériences vécues par lesquelles se manifeste l'objet. Ainsi, la réversibilité se rapporte :

- 1 à l'équilibre entre sujet et objet ; c'est la capacité de neutraliser une perturbation (une impression nouvelle de l'objet) apparaissant dans une action (+Ao) par une activité inverse (-As), de telle manière que la situation initiale I soit reconstituée :  $(+Ao) + (-As) = I$
- 2 à l'organisation interne des activités du sujet ; réversibilité étant alors la qualité de ces activités par laquelle elles sont complètement adaptables, ce qui revient à la possibilité de faire chaque activité dans les deux sens <sup>(23)</sup> :  $(+As) + (-As) = 0$

Nous ne retrouvons cette réversibilité que dans sa première signification chez Gehlen. Il a bien remarqué que chaque changement de l'expérience, chaque perturbation émanant du milieu, doit être annulée par une activité du sujet, pour qu'il y ait conservation de la connaissance (c.-à.-d. des expériences précédentes). Cependant, il ne fait pas de distinction entre l'adaptation du sujet au milieu externe et l'organisation concordante des actions du sujet-même. Mais nonobstant cette différence, Piaget et Gehlen s'accordent sur le fait que la connaissance sensori-motrice est le produit d'une coordination des actions, coordination garantissant la conservation des expériences.

## 2. LE LANGAGE ET LA PENSÉE

La connaissance sensori-motrice apparaît chez Piaget et Gehlen comme le prototype de toute connaissance. En adaptant ses divers schèmes d'action le sujet reçoit des informations concernant son entourage, et en reliant ces données en un tout, il reconstitue la structure de cet entourage.

(23) Piaget distingue encore le réversible du renversable. Une activité (A) se présente comme renversable si toutes les actions élémentaires dont (+A) est composée s'accordent une à une avec les actions élémentaires de l'activité inverse (-A). Pour que l'activité A composée des actions élémentaires a, b, c, ..., n, soit renversable, il faut que  $(+a, +b, +c, \dots +n) + (-a, -b, -c, \dots -n) = I$ . C'est donc vraiment un retour sur ses pas. Une activité apparaît comme réversible si le sujet agissant est conscient du caractère renversable de ce qu'il fait, sans que les actions élémentaires de (+A) et de (-A) s'accordent une à une. Alors, il faut que  $(+a, +b, +c, \dots +n) + (+e, +f, +g) = I$ . Ce n'est donc pas un retour sur ses pas, mais un retour par un autre chemin.

Seulement, la perception et le mouvement restent liés à la présence immédiate des choses et au hic et nunc des situations. Pour que la connaissance émerge de la surface de la réalité sensible, il faut que l'activité coordinatrice produise des éléments d'un niveau supérieur, c.-à.-d. des symboles <sup>(24)</sup>.

Nos auteurs s'accordent sur le fait que les activités sensori-motrices évoluent vers l'élaboration d'indices. Cependant Gehlen y voit une activité symbolique qui ne se distingue pas essentiellement de la pensée. Ce qui caractérise la pensée ne serait que la mobilité des indices. La transition activités-sensori-motrices-pensée n'est qu'un accroissement de l'indépendance des indices. Plus un indice devient généralisable, plus il se rapproche du caractère de symbole. Cette généralité émane de la coordination des expériences élémentaires. La coordination de la vision et de la préhension permet de « voir » à l'aspect granulé d'un objet qu'il doit être rugueux au toucher, ou à son reflet qu'il doit être humide. Ces qualités deviennent généralisables dans la mesure où elles comportent une « signification » pour tous les objets se présentant comme granulés ou luisants. Pour Gehlen, la pensée surgit grâce à l'existence d'une activité qui n'a aucune influence directe sur le milieu et qui peut être coordonnée à toutes les autres activités, c.-à.-d. grâce au langage. L'émission de sons ne change en rien le monde ambiant. C'est une activité qui permet au sujet de produire lui-même l'objet de son expérience, il entend les sons qu'il émet lui-même. Ainsi l'activité linguistique se présente-t-elle pour Gehlen comme le prototype de l'activité communicative : l'homme y recueille l'expérience directe du produit de son activité. En coordonnant cette activité aux autres activités communicatives comme la vision et la préhension, il devient capable de conserver ses expériences visuelles et tactiles, en dehors de la présence de leur objet. L'expérience des sons émis et entendus au cours d'une action ayant certain objet, peut devenir un symbole, indiquant les expériences visuelles, tactiles, etc., de cet objet. Au moyen de ces symboles (d'une nature sensori-motrice, bien entendu) le sujet peut conserver certains ensembles d'expériences et les combiner entre eux. C'est en cette dernière activité que se manifeste la pensée. Ce qui, selon

(24) Suivant De Saussure, les deux auteurs s'accordent à définir le symbole en fonction de la relation représentant-représenté. Dans le cas où il existe une relation causale entre le signifiant et le signifié, ou que le premier soit une partie du second, le signifiant ne sera pas un symbole, mais bien un signal ou un indice. S'il se fait une différence entre le signifiant et le signifié et que le signifiant n'appartienne pas au signifié, on peut désigner le signifiant comme symbole, s'il a une certaine correspondance de forme avec le signifié. Ainsi un bonbon peut être symbolisé par un caillou. Quand le rapport entre signifiant et signifié dépend uniquement d'une convention, on parle de signe.

Gehlen, distingue l'homme de l'animal, c'est la capacité de conserver et de combiner des points de vue différents (ici, à nouveau, il s'approche fort de la théorie de Piaget). Les singes des expériences de Köhler réussirent à manœuvrer un bâton pour accrocher un objet, se basant sur une seule vue : qu'un objet long et mince pouvait faire office de rallonge du bras. A la vue cependant de linges enroulés qui étaient également longs et minces, ils ne parvinrent point à combiner leur première vue avec une seconde devant se rapporter à la rigidité, la flexibilité et la consistance du matériau. Ils essayèrent d'atteindre leur but avec tous les objets présentant plus ou moins les caractères du bâton. Or, la coordination des diverses qualités déterminant un objet comme bâton, n'est possible que par le langage. La pensée consiste en la coordination par une activité intérieure (la fantaisie) d'ensembles d'expériences, stabilisés et représentés par des éléments du langage. Ainsi le langage forme des points d'appui pour la pensée. « Man kann mit James sagen, dass jedes Wort bzw. jede Wortvorstellung ein 'haltingplace' des Denkens ist, während die 'transitional parts' in der Regel weder sprachlich noch überhaupt bewusst sind » (25).

Pour Piaget, la construction du symbole n'est pas strictement liée à des qualités spécifiques d'une activité linguistique. Le symbole apparaît comme le produit de l'accommodation différée se manifestant dans l'imitation au niveau-sensori-moteur, l'imitation étant un mode d'accommodation. Pour faire durer un phénomène intéressant, l'enfant tente de l'assimiler en l'imitant. Quand l'expérimentateur se frappe le ventre, l'enfant s'adapte à cet événement en frappant sur la table où il est assis. Une imitation pareille suppose la présence d'un modèle, objet ou activité imités. Le symbole ou l'activité symbolique apparaîtront si l'imitation devient différée, c.-à.-d. si elle se produit en l'absence du modèle. A ce propos Piaget cite plusieurs fois l'exemple constaté chez ses propres enfants, ils faisaient semblant de dormir. L'enfant fait comme s'il était endormi, il imite une action pour laquelle nul modèle n'existe à ce moment. L'imitation différée est ainsi une première manifestation de la fonction symbolique. Une telle activité motrice est le représentant d'une autre activité représentée et leur relation n'est ni causalement, ni conventionnellement déterminée. La conquête du langage n'est qu'un élément du développement de cette imitation différée. D'une part, ce développement se manifeste dans le jeu symbolique (« qui remplit chez le jeune enfant la fonction d'une expression individuelle de l'expérience vécue, par opposition au système impersonnel du langage » (26) ), et d'autre

(25) Gehlen, A. ; *o.c.* p. 287.

(26) Piaget, J. & Inhelder, B. ; *Les images mentales* ; in : *Traité de psychologie expérimentale*, VII ; ed. : Fraisse, P. & Piaget. J. ; Paris, P. U. F, 1963 ; p. 78.

part dans l'acquisition du langage, celui-ci étant la socialisation des symboles.

Quel rôle le symbole joue-t-il alors dans la pensée? Comme pour Gehlen, la pensée se caractérise aussi pour Piaget, par la possibilité de coordonner plusieurs points de vue. Mais pour le dernier, la conservation de ces points de vue n'est pas le produit d'une évolution du langage, mais bien d'une évolution de l'activité. Ce n'est pas parce que les divers points de vue sous lesquels on peut approcher un objet peuvent être conservés sous forme de symboles linguistiques qu'ils peuvent être coordonnés. Ces points de vue seront conservés par la réversibilité, c.-à.-d. par la conscience que l'on a de la possibilité de refaire l'action reliante en sens inverse. Les opérations de la pensée sont en effet des actions réversibles intériorisées. Si l'on donne à l'enfant un grand récipient de liquide à déverser en de petits récipients, il n'entreverra pas la permanence de la quantité grâce à un élément linguistique, mais par la conscience qu'il prendra de la réversibilité de son action, c.-à.-d. lorsqu'il saura qu'il peut reverser le contenu des petits récipients dans le grand et qu'ainsi il retrouvera l'état initial. Alors seulement les symboles linguistiques qui se rapportent à ces actions pourront être admis, in casu le mot quantité. Les symboles linguistiques ne sont donc nullement des points d'appui pour la pensée, mais celle-ci en fait des points d'appui. L'action est antérieure à la pensée et la pensée manipulant des objets est antérieure à celle manipulant des symboles linguistiques.

En désignant ces quelques différences entre les deux théories, nous ne pouvons pas oublier les concordances remarquables. Car s'il y a une différence en ce qui concerne le rapport entre le langage et la pensée dans leur genèse et leur développement, cela n'est pas le cas en ce qui concerne leur stade final, c.-à.-d. là où selon Piaget aussi, des éléments du langage font l'objet de la pensée. Voyons par exemple la nature des notions mathématiques.

Piaget et Gehlen tiennent les notions mathématiques pour des produits des activités du sujet et les opérations mathématiques pour des actions ayant ces produits pour objet. Nulle réalité ne correspond aux nombres; ceux-ci ne symbolisent nul objet concret, mais des modes d'activités au moyen desquels le sujet subdivise et ordonne la réalité. « Also ist die 'Bedeutung' eines mathematischen Symbols, z. B. der Zahl 3, nur die in ihr vorgeschriebene inhaltlose Denkbewegung selbst: Akt, Akt, Akt, zusammengezogen »<sup>(27)</sup>. Dans ses études relatives à la notion de nombre et à l'évolution de la pensée mathématique, Piaget énonce la même opi-

(27) Gehlen, A.; o.c. p. 305.

nion. Les questions philosophiques relatives au caractère infini de la suite naturelle des nombres ne peuvent surgir qu'au sein de théories supposant aux idées et aux notions une existence autonome en dehors de l'esprit. Que cette suite soit infinie ne signifie nullement qu'un nombre réellement infini d'objets y corresponde, mais uniquement, qu'une certaine opération intellectuelle peut être répétée un nombre infini de fois. La pensée mathématique est une pensée formelle, n'ayant aucun contenu, mais étant elle-même son propre objet. « Den Schritt zur Mathematik tut das Denken dann, wenn es den blossen Denkakt ohne jeden Inhalt fasst und ihn durch irgendein bloss noch restweise sprachliches Zeichen festhält » (28).

En général, Piaget et Gehlen soulignent tous deux le caractère actif de la pensée. Ils la considèrent comme un développement ultérieur de modes d'activité déjà présents au niveau sensori-moteur. Pour Piaget cependant, ce développement s'opère dans l'activité-même, pour Gehlen dans le langage. Leur divergence revient à la question suivante : les notions symbolisées, restent-elles invariantes à cause de la réversibilité des opérations intellectuelles, ou celles-ci ne sont-elles possibles que du fait de la stabilisation de ces notions par des symboles ?

Il appert que le développement des fonctions cognitives comporte une réorganisation et une coordination progressives des modes de comportement. Ainsi le développement cognitif concerne tout l'homme qui devient soi-même au travers de son exploration du monde et de sa production de connaissance. C'est en cette production qu'il se transforme en fonction du monde, qu'il fait de soi-même un être qui puisse être lui-même dans le monde.

#### IV. Le Développement affectif

L'aspect cognitif de l'activité humaine concerne le contact avec le monde. A travers la restructuration de ses modes d'activité l'homme apprend à connaître le monde et soi-même. L'aspect affectif par contre, concerne la motivation au sens le plus large du mot, c.-à.-d. ne comprenant pas seulement les but conscients mais aussi les besoins et les tendances inconscients mouvant l'homme. Selon Piaget et Gehlen, les fonctions cognitives et les tendances affectives ne sont pas à considérer comme des capacités autonomes, se développant selon des lois propres et sans influence l'une sur l'autre. En étudiant le développement affectif, on doit se rendre compte que ce n'est pas l'affectivité qui évolue, mais bien l'activité entière. Le sujet se développe au travers de ses actions. Tout comme il produit les

(28) Gehlen, A. ; *o.c.* p. 305.

catégories par lesquelles il connaît le monde, il construit en agissant les besoins qui le poussent vers ce monde. Qu'on retrouve alors un parallélisme dans le développement de ces deux aspects ne signifie pas qu'un aspect détermine l'autre, mais qu'ils sont tous deux des aspects d'une seule réalité : l'activité humaine.

### 1. LES BESOINS ET LE JEU

Plusieurs ont tenté de réduire les divers phénomènes de l'affectivité à une série d'instincts, croyant retrouver ainsi les composantes élémentaires des besoins et des sentiments. Cependant il n'y a que peu de correspondance entre les inventaires proposés. Les espèces d'activités qu'on a désignées comme purement instinctives sont presque innombrables et avec Gehlen on peut se demander : « warum es keinen Instinkt geben soll, den Ball über das Netz zu schlagen » (29)? Piaget ne parle que d'instinct quand un tout de réflexes coordonnés est garant de la réalisation d'un certain besoin : « Nous croyons, pour notre part, qu'il est bien dangereux de parler d'instinct lorsque la 'tendance' ne correspond pas à des 'techniques' réflexes (telles que pour la nutrition et la sexualité) sans quoi l'intelligence elle-même serait le plus essentiel des instincts » (30). Ce qui s'accorde avec le point de vue de Gehlen : « Beim Menschen gibt es instinktives Verhalten überall da, wo die Organe arbeiten 'wie es sich gehört', also beim Saugen des kleinen Kindes, seinem Greifübungen, vielleicht bei der Umarmungsbewegung. Natürlich ist eine instinktive Wurzel des Geschlechtslebens sicher » (31). Pour Piaget, les besoins ne constituent pas des données primaires, appartenant à l'outillage de base, ils ne se produisent qu'à travers le contact avec le milieu. Les données primaires sont les schèmes élémentaires, les modes d'activité, et dans la transformation de ces structures il s'opère aussi bien une valorisation affective qu'une restructuration cognitive. Le développement affectif ne peut être interprété comme une suite de choix d'objets manifestant un instinct général, ni comme la coordination progressive d'une série d'instincts spécifiques, mais bien comme une différenciation des activités de valorisation, suivant la différenciation de l'activité en général. Gehlen également a souligné qu'un individu sans Umwelt, obligé à construire lui-même ses conditions de vie, ne peut pas être lié à des besoins strictement circonscrits. De son point de vue l'homme est un être risqué : c'est comme s'il devait

(29) Gehlen, A. ; *o.c.* p. 381.

(30) Piaget, J. ; *La formation du symbole* ; Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1945 ; p. 82.

(31) Gehlen, A. ; *o.c.* p. 356.

inventer lui-même ce dont il peut disposer et ce qu'il peut et veut en faire. Les besoins qu'il a sont cachés au sein de ses modes d'activité, qui, originellement, sont plastiques et indépendants les uns des autres. Il ne peut donc point se fier à ses besoins pour se maintenir. Il doit développer et stabiliser ses possibilités au moyen, également, des besoins qu'il se crée. Cette construction s'exprime, entre autres, dans le jeu.

Dans le jeu se manifestent selon Gehlen, les besoins inclus dans les modes d'activité. A travers son développement, l'enfant s'assimile une série de conduites ; celles-ci lui permettent non seulement de s'orienter dans le monde, mais encore de s'y exprimer. Un mode d'activité permet tout autant de s'assimiler un élément du monde externe que d'objectiver dans ce monde un élément du monde interne des affections et des besoins. Le jeu, lui, est à considérer comme une prépondérance de cette tendance à extérioriser : l'enfant tend à relier certains besoins à certains modes d'activité. Par le jeu, il essaye d'exprimer ces besoins vagues et indifférenciés.

Piaget regarde le jeu, particulièrement le jeu symbolique, comme une prépondérance de l'assimilation sur l'accomodation. En jouant le sujet n'adapte pas ses modes d'activité à l'objet, mais il les lui impose. Il effectue des activités avec des objets qui n'y sont aucunement appropriés. L'enfant jouant au cheval sur un balai nie, en un sens, les possibilités réelles du balai et y applique une action définie principalement de l'intérieur. Il passe outre aux possibilités offertes actuellement par la réalité, pour ne se laisser guider que par les besoins présents. Nous mentionnions déjà que l'imitation différée, les premières manifestations du langage et le jeu symbolique se présentent simultanément, étant l'expression de la différenciation du représentant d'avec le représenté. Grâce à l'imitation différée, l'enfant dispose de symboles lui permettant de conserver certains aspects de la réalité. Le sens affectif qui correspond à cette imitation différée gît en la possibilité de conserver des besoins, c.-à.-d. de les faire perdurer en l'absence de l'objet nécessaire à leur satisfaction.

## 2. SOCIABILITÉ ET INSTITUTIONS

L'homme n'est pas seul au monde. En construisant et coordonnant ses besoins, il doit tenir compte également des activités et des besoins des autres. Selon Gehlen, la coordination des besoins des hommes entre eux se fait par les institutions d'une culture donnée <sup>(32)</sup>. Les normes

(32) L'étude plus approfondie de « *Urmensch und Spätkultur* » (Bonn, Athenäum, 1956) de Gehlen, nous mènerait trop loin. Il s'agit pourtant là d'une de ses œuvres capitales, toute consacrée à la structure et à la fonction des institutions.

réglant la satisfaction des besoins individuels sont fournies toutes prêtes par le tout culturel dans lequel l'individu se trouve. Les institutions procurent à l'homme un support lui permettant de se réaliser sans se heurter aux autres. Elles ont une triple influence sur lui :

- elles canalisent les impulsions informelles dans des courants communs permettant à l'individu de se réaliser en des formes socialement acceptables,
- elles stabilisent ces impulsions en les reliant à des modes d'expression strictement circonscrits,
- elles libèrent l'homme d'une confrontation immédiate avec ses besoins et de la régulation consciente qu'une telle confrontation comporterait.

L'équilibre entre les individus d'une certaine culture devient ainsi déterminé par la stabilité des institutions dont elle est composée : « stabile Institutionen sind die Gradmesser der Fähigkeiten eines Volkes »<sup>(33)</sup>. L'homme semble avoir besoin d'un support externe pour se réaliser.

Cet accent mis sur le caractère normatif des institutions, le caractère externe du devoir et l'aspect autoritaire de l'éducation, distingue fort bien le point de vue de Gehlen de celui de Piaget. Ce dernier considère un individu comme socialement adapté s'il s'accorde lui-même aux autres, sans se laisser déterminer par une autorité ou une institution quelconque. Pour Gehlen, les valeurs stables naissent en l'homme du fait que la société lui impose des normes, pour Piaget, c'est l'individu-même qui élabore les normes en fonction de la conservation des valeurs émanant des contacts entre individus. « La société, c'est l'ensemble des rapports sociaux »<sup>(34)</sup>, dit Piaget. Ces rapports tendent à un échange de valeurs et la réversibilité de ces rapports stabilise ces valeurs. La structure sociale n'est en équilibre que pour autant que l'ensemble des valeurs individuelles est conservé par la réversibilité des relations entre les membres, c.-à-d. lorsque chaque individu peut considérer son comportement du point de vue de chaque autre membre et l'y accorder. Les institutions sociales ne sont pas d'une telle structure, ce ne sont que des régulations : elles groupent des membres selon un seul ou quelques critères, réduisant ainsi l'individu à une ou à quelques fonctions.

Nous découvrons ainsi une différence déjà apparue au sujet du langage et de la pensée. Comme Gehlen attribuait la conservation des notions

(33) Gehlen, A. ; *Die Seele im technischen Zeitalter, Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft* ; Reinbek bei Hamburg, Rowolt, 1963<sup>6</sup> ; p. 116.

(34) Piaget, J. ; *Le jugement moral chez l'enfant* ; Paris, P.U.F. 1957, (nouvelle édition) p. 320.

au langage et Piaget à la réversibilité des opérations intellectuelles, ainsi la conservation des valeurs est attribuée par Gehlen à la stabilité des institutions sociales et par Piaget à la réversibilité des rapports sociaux. Pour Gehlen les structures s'équilibrent si elles ont un contenu stable, pour Piaget l'équilibre ne s'obtient que par la réversibilité des rapports entre contenus, car « la stabilité de l'équilibre est fonction de la mobilité » (35).

## V. L'homme et sa structuration génétique

De Waelhens a remarqué que : « les doctrines contemporaines répètent volontiers que l'homme se définit (si tant est que l'idée de définition lui soit applicable) par l'être-dans-le-monde » (36). Quant à nos deux auteurs, ils étudient objectivement et avec toutes nuances requises les rapports de l'homme et du monde. Ils décrivent nuement ce que cet être fait sur le monde, comment il s'affirme face à lui et comment, par cette prise de position, il se donne sa propre stature. Point donc de spéculations sur l'être-au-monde comme expérience immédiate. En dépit de diverses différences, notre confrontation a cependant montré que Piaget et Gehlen prônent la même image de l'homme. Il appert même qu'en cas de divergence, les interprétations de Piaget corroborent les constructions de Gehlen, plutôt qu'elles ne les affaibliraient. Parfois même les principes de Gehlen semblent mieux défendus par Piaget que par Gehlen-même. Quelle est donc cette image de l'homme que les développements décrits par Piaget et par Gehlen nous proposent ?

### 1. LE CYCLE ASSIMILATION-ACCOMODATION

Le monde n'est pas une donnée immédiate pour l'homme qui ne l'est d'ailleurs pas pour soi-même. Il ne devient en effet soi-même qu'au travers de ses rapports au monde, qu'à travers, donc, son activité sous les formes les plus diverses. Au premier chef l'homme est l'être agissant, se caractérisant par les qualités de son activité. Par son activité un être établit un contact avec le monde et il se trouve défini par la structure de cette activité, la structure conditionnant la nature de ces contacts. Les structures de l'activité humaine font de l'homme un être ouvert au monde. Comme nouveau-né il n'est pas conditionné en vue de certains contacts avec le

(35) Piaget, J. ; *Introduction à l'épistémologie génétique*, III ; Paris, P. U. F., 1950 ; p. 230.

(36) De Waelhens, A. ; *Une philosophie de l'ambiguïté* ; préface in : Merlau-Ponty, M ; o.c. p. V.

milieu où il échouera, ni ses organes sensoriels en vue d'excitations spécifiques et nulle nécessité ne le pousse vers certaines activités, ni vers certains objectifs strictement définis. Son activité est toute plastique, modelable, de structure changeable et elle peut avoir pour objet les plus divers aspects du réel. Il ignore ce que le monde peut lui ouvrir, il ignore ce qu'il y doit chercher. D'où sa double mission, d'une part s'appropriier le monde, apprendre à le connaître : « er muss die Welt in ihrer ungemainen, durch Instinkte nicht vorgeordneten Fülle entdecken, sich aneignen und durcharbeiten, weil er eben 'weltoffen ist », et d'autre part il doit s'élaborer soi-même, s'adapter à ce monde : « sich selbst fertig machen, da er unfertig ist, sich selbst aneignen und eine Reihe beherrster Leistungen ausbilden » (37). Il doit donc assimiler le monde et s'accomoder au monde, absorber les objets dans les structures de son activité et transformer ses structures en fonction des objets. Comme tout être vivant, l'homme agit pour entrer en contact avec son milieu et grâce à la plasticité de ses actes, il peut nuancer ce contact et étendre son milieu au monde entier. Cette double tâche d'absorber le monde en soi et de s'adapter au monde se réalise en une perpétuelle restructuration des structures de l'action, car : « beide Aufgaben werden nur durcheinander gelöst » (38). Le monde ne se livre à l'homme que s'il le fraie et que pour autant qu'il soit en rapport avec lui ; et l'homme ne devient soi-même que pour autant que, par ses activités, il objective ses possibilités. En agissant, il dialogue avec le monde. Chaque mode d'activité est comme une attente et une interrogation sur le contenu et la structure du monde ; par l'action-même cette attente est complètement ou partiellement comblée ou déçue et voilà la réponse du monde. Si la réponse deçoit l'attente, c.-à.-d. si les schèmes d'assimilation ne sont pas adaptés à la structure de l'objet, l'homme modifiera et restructurera son schème d'assimilation en fonction de la réponse et absorbera ainsi en soi les qualités inattendues du monde. C'est par son activité-même qu'il apprend à connaître le monde et il s'élabore lui-même par la transformation de ses modes d'activité en fonction du monde. « L'objet est donc toujours connu à travers le sujet » et « le moi ne se connaît, ou, pour mieux dire, ne s'élabore qu'au moyen des schèmes qu'il construit en fonction des objets extérieurs » (39). L'exploration et la reconstruction du monde extérieur ou de ce que Piaget appelle : « l'élaboration d'un univers objectif » est toujours couplée à la construction d'un « soi-même », d'un « univers interne ».

(37) Gehlen, A. ; *Der Mensch* ; Bonn, Athenäum, 1950<sup>4</sup> ; p. 176.

(38) Gehlen, A. ; *o.c.* p. 176.

(39) Piaget, J. ; *o.c.* p. 285.

Notre étude comparative a fait ressortir que pour les deux auteurs le développement humain d'enfant à adulte est une suite de restructurations des modes d'activité. Au fond le développement du sujet est une suite de tentatives d'organiser le monde au moyen des capacités propres. Ces tentatives butent d'abord sur des obstacles et requièrent une modification des modes d'activité pour pouvoir éviter ces obstacles lors d'une nouvelle tentative, lors d'une réorganisation. Ainsi faisant, la réalité est approchée de plus en plus près, et le sujet devient de plus en plus soi-même. En une suite de tentatives d'organisation du monde, l'homme s'organise également lui-même.

Ce cycle assimilation-accomodation constitue la présupposée essentielle des deux théories. Devenir homme est progrès cyclique où toute prise de position face au monde suppose une prise de position face à soi, et où tout affrontement de soi-même implique un nouvel affrontement du monde. La formule « structuralisme génétique » introduite par Piaget nous semble tout adéquate pour caractériser cette vue de l'homme que prônent les deux théories. L'homme est la résultante d'un développement qu'il opéra lui-même. Faire de soi un homme est un procès génétique comportant plusieurs restructurations successives. L'homme n'est pas une donnée immédiate et définitive, il se construit en fonction du monde et reconstruit le monde en fonction de soi.

Que l'homme soit « non donné » mais « à construire », qu'il gère sa vie et ne la subisse pas est une propriété caractéristique de l'homme comme le voit Gehlen, et implicitement au moins également Piaget, encore comme le voient les penseurs existentialistes et marxistes. Pour Heidegger l'homme est un « à être », une mission, et le « pour-soi » sartrien définissant l'existence humaine n'« est » pas mais a « à être ». Comme le fait remarquer Delfgaauw <sup>(40)</sup> pour la philosophie existentielle l'homme est un être en développement, développement qu'il mène personnellement et ne subit pas comme un bloc de marbre dont un sculpteur ferait surgir une statue. Peut-être certains existentialistes sous-estiment-ils le rôle de la réalité dans cette réalisation de soi. Pour Gehlen et pour Piaget, l'homme ne se réalise pas « en une réalité donnée » mais en la reconstruction de cette réalité. La situation ou l'ensemble de circonstances actuelles n'est aucunement une limitation de l'homme mais il est la possibilité de devenir homme. C'est la situation qui pose des exigences et chaque possibilité actualisée par l'homme est tout autant conditionnée par la structure de la situation que par l'homme lui-même.

(40) Delfgaauw, B.; *Wat is existensialisme*; Amsterdam, Noord-Hollandse Uitg., 1959<sup>5</sup>.

## 2. CENTRATION ET DÉCENTRATION

Le caractère communicatif de l'action humaine qui se manifeste dans le cycle assimilation-accomodation, permet à l'homme les plus diverses prises de contact avec le monde ; il se relie au monde, se met en dépendance de la réalité dans laquelle il vit. Il n'expérimente cependant jamais cette dernière immédiatement comme un tout, elle se manifeste toujours partiellement, elle n'apparaît qu'en une certaine situation. Et la coordination des diverses expériences, au sein desquelles le monde se manifeste en diverses situations, est tout aussi nécessaire à une vision objective du monde qu'à une attitude « libre » et relativement autonome face à lui.

Le jeune enfant expérimente toutes situations comme des mondes hétérogènes et absolus. Espaces et temps lui sont encore inconnus et en chacune de ses expériences il découvre, pour ainsi dire, la totalité de ce qui existe. L'enfant s'élabore tout autant en répondant à une situation, qu'il ne s'y perd. Concrètement parlant l'enfant est centré sur chaque expérience, et chaque auto-réalisation partielle élaborée en réaction à certain contact avec le monde se perd temporairement en une nouvelle centration et une nouvelle auto-réalisation partielle. Les diverses situations successives forment comme des différents « Umwelt » successifs au sein desquels l'enfant actualise et accomode des modes d'activité chaque fois nouveaux. L'élaboration d'une vue stable du monde exige la coordination de ces expériences. La décentration, c.-à.-d. la coordination de diverses expériences et des valorisations y attendant, est une condition sine qua non de l'élaboration d'une connaissance objective de la réalité et d'une stable structure des besoins. Pour devenir soi-même l'homme doit entrer en contact avec le monde dans les différentes situations qu'il vit, mais il doit également s'en distancer pour tenir compte, en chaque contact, des possibilités que, au travers de la situation présente, le monde en sa totalité offre à l'homme entier. Pour ce faire, l'homme doit coordonner ses expériences et ses valorisations et situer chaque nouvelle expérience dans l'ensemble constitué par toutes les expériences possibles.

Piaget et Gehlen concordent totalement au sujet de la tendance qui se manifeste dans la construction de ces invariants, de ce monde interne. Devenir homme signifie également pour tous deux, se distancer de l'imédiat, de la pression de la situation. En cours de développement l'activité de l'homme devient de plus en plus « potentielle », c.-à.-d. que le monde devient plus que ce que l'on voit et sent autour de soi, il permet réalisation de valeurs plus nombreuses que celles qui s'imposent en une situation concrète. L'homme ne sera pleinement soi-même qu'en définissant ses

activités et valorisations sur la base de l'ensemble des actions et des valorisations coordonnées et non sur celle de la seule situation concrète.

### 3. CONSERVATION ET NORME

Pour l'homme qui, par ses activités, entre en contact avec le monde, et qui reconstruit ce monde en coordonnant ces activités, la conservation de ces activités ou de leurs résultats est d'intérêt primordial. C'est en effet l'ensemble de pareilles activités et résultats qui forme l'armature du monde intérieur dans lequel l'homme doit situer ses expériences du monde. C'est à propos de cette conservation que Piaget et Gehlen diffèrent et, qu'à notre sens, l'opinion de Piaget fait mieux ressortir le caractère d'« être agissant » de l'homme, que celle de Gehlen qui, cependant, avait lancé cette définition : « handelnde Wesen ». Pour Piaget l'élément stabilisateur est la réversibilité de l'activité, alors que pour Gehlen c'est la stabilité de l'objet de l'activité, comme il ressort des notes que nous consacra mes aux fonctions du langage et de la pensée et aux institutions sociales. L'homme sera lui-même si le monde subjectif interne qu'il a construit, correspond au monde réel, objectif. Selon Piaget, cette correspondance ne sera pas réalisée par quelque absorption que ce soit du contenu du monde, mais par une absorption fonctionnelle, c.-à.-d. par une transformation telle des comportements, en fonction des contacts au monde, qu'au moment de nouvelles expériences il ne sera plus requis de transformation nouvelle. L'homme qui entre en contact avec le monde sans que ce contact ne l'oblige à une restructuration de ses activités, a absorbé fonctionnellement ce monde. C'est la réversibilité de son activité coordonnatrice qui constitue la stabilité de ce « monde interne ». Pour Gehlen cette stabilité ne se constitue pas par la réversibilité des activités intériorisées, mais par l'équivalence des contenus du monde interne avec ceux du monde externe. Cela ressort d'ailleurs clairement de la prise de position des deux auteurs au sujet des normes morales. D'après Piaget, la norme est le produit de la réversibilité, qui permet la combinaison de plusieurs expériences ou valeurs sans qu'elles doivent être déformées, ou encore, les normes sont ces règles permettant la conservation d'expériences ou de valeurs, de quelque point de vue que l'on les considère. Dans le domaine de la conduite morale, les normes doivent garantir la coordination des appréciations des valeurs interindividuelles. La conduite est morale pour autant qu'à tout moment les valeurs individuelles du prochain se trouvent respectées par tous les autres, ou autrement dit, pour autant que chacun règle sa conduite de son point de vue, mais également de celui des autres. Selon Gehlen par contre, seules des normes invariantes peuvent engendrer des valeurs

constantes. Pour lui la valeur est tributrice de la norme, pour Piaget c'est la norme qui est fonction de la conservation de la valeur.

## VI. Conclusion

Nous croyons avoir indiqué, en confrontant quelques données caractéristiques des théories de Piaget et de Gehlen, qu'une psychologie comme celle de Piaget fournit un apport important à une anthropologie philosophique comme celle de Gehlen. Le problème essentiel d'une théorie générale de l'homme est le « mind-body problem », la relation entre les aspects biologiques et les aspects mentaux. Il nous semble que la portée anthropologique d'une psychologie dépend de la mesure où elle réussit à relier ces deux aspects. Grâce au fait que Piaget ait tenté cette liaison en construisant sa psychologie génétique, cette psychologie comporte une réelle contribution à l'anthropologie philosophique. Les principes fondamentaux de Gehlen s'en trouvent confirmés, tandis que certains points en sont plus finement nuancés. Importantes sont les conséquences d'une telle anthropologie comme l'œuvre socio-culturelle de Gehlen l'a prouvé pour l'anthropologie culturelle et comme Piaget l'a prouvé pour l'épistémologie. Ce n'est qu'au sein d'une telle anthropologie que nous réalisons la portée de la position de Papert : « Pour comprendre l'épistémologie, il faut étudier l'homme ; pour comprendre l'homme, il faut étudier l'épistémologie »<sup>(41)</sup>. Car l'homme y apparaît grandement comme « l'être connaissant ».

M. DE MEY.

(41) Papert, S. ; *Étude comparée de l'intelligence chez l'enfant et chez le robot* ; in Apostel, Grize, Papert, Piaget ; *La filiation des structures* ; = *Études d'épistémologie génétique XV* ; Paris, P. U. F., 1963 ; p. 131.