

LES RELATIONS ENTRE L'INTELLIGENCE ET L'AFFECTIVITE DANS LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT.

INTRODUCTION GENERALE (1)

Le thème de ce cours a été suggéré par les discussions de l'année dernière. Certains, en effet, reprochaient à l'étude du développement intellectuel de verser dans l'intellectualisme, en isolant arbitrairement l'intelligence et en méconnaissant les relations de la vie intellectuelle et de l'affectivité. Le propos du cours de cette année est donc d'étudier ces relations.

I. POSITION DU PROBLEME.

Qu'il y ait entre l'affectivité et l'intelligence une constante interaction, nul ne songe aujourd'hui à le nier. Cependant l'affirmation qu'intelligence et affectivité sont indissociables peut envelopper deux significations très différentes :

1° En un premier sens, on peut vouloir dire que l'affectivité intervient dans les opérations de l'intelligence, qu'elle les stimule ou les perturbe, qu'elle est cause d'accélération ou de retards dans le développement intellectuel, mais qu'elle ne saurait modifier les structures de l'intelligence en tant que telles.

Ce rôle accélérateur ou perturbateur est incontestable. L'élève encouragé en classe aura plus d'élan pour étudier et apprendra plus facilement; parmi ceux qui sont faibles en mathématiques, plus d'une bonne moitié sans doute le doivent à un blocage affectif, à un sentiment d'infériorité spécialisé. Un tel blocage peut donc empêcher provisoirement un élève de comprendre (ou de retenir) les règles de l'addition, mais ne change rien à ces règles.

2° En un second sens, on peut vouloir dire, au contraire, que l'affectivité intervient dans les structures mêmes de l'intelligence, qu'elle est source de connaissances et d'opérations cognitives originales.

Plusieurs auteurs ont soutenu ce point de vue :

- WALLON a souligné que l'émotion, loin d'avoir toujours un rôle inhibiteur, jouait parfois celui d'un excitant, notamment au niveau sensori-moteur où la joie par exemple est cause de progrès dans le développement. Ainsi l'enfant de PREYER, qui a soulevé et laissé retomber 119 fois de suite, un

1 Les leçons I, II, III, IV, V et VI ont été reproduites d'après le *Bulletin de Psychologie*.

couvercle, était excité par la joie, cause ici de cette réaction circulaire. De là à affirmer que l'émotion est source de connaissance, il n'y a qu'un pas, franchi parfois par les disciples de WALLON.

- Ph. MALRIEU soutient ainsi (*Les émotions et la personnalité de l'enfant*, Vrin, 1952) que la vie affective est un déterminant positif du progrès intellectuel, surtout au niveau sensori-moteur. Elle est source de structurations.

- Th. RIBOT, de même, dans la classique *Logique des sentiments*, affirmait que le sentiment perturbe le raisonnement logique et peut créer de nouvelles structures, comme celles du plaidoyer, qui constitueraient une logique affective particulière. (Pourtant RIBOT ne montre guère que les paralogismes auxquels conduit l'affectivité: la passion utilise la logique à son profit, en construisant des déductions logiques à partir de prémisses suspectes, mais on ne voit pas qu'elle crée des structures originales de raisonnement).

- Ch. PERELMAN reprend la notion de *rhétorique* pour désigner l'ensemble des procédés non formels utilisés pour engendrer la conviction chez autrui. Cette rhétorique est évidemment inspirée en partie par l'affectivité.

Pour trancher cette alternative, le problème des relations entre l'affectivité et l'intelligence sera étudié génétiquement. Nous commencerons ici par rappeler quelques définitions directrices.

II. - DEFINITIONS DIRECTRICES.

a) *L'affectivité.*

Sous ce terme nous comprendrons :

- les sentiments proprement dits, et en particulier les émotions;
- les diverses tendances, y compris les "tendances supérieures", et en particulier la volonté.

Certains auteurs distinguent entre facteurs affectifs (émotions, sentiments) et facteurs conatifs (tendances, volonté), mais la différence paraît seulement de degré. Pierre JANET fonde les sentiments élémentaires sur l'économie de la conduite, et les définit comme une régulation des forces dont dispose l'individu : on peut de même concevoir la volonté comme la régulation de ces régulations élémentaires.

b) *Fonctions affectives et fonctions cognitives.*

Il faut en revanche distinguer nettement entre les *fonctions cognitives* (qui vont de la perception et des fonctions sensori-motrices jusqu'à l'intelligence abstraite avec les opérations formelles), - et les *fonctions affectives*. Nous distinguons ces deux fonctions parce qu'elles nous semblent de nature différente, mais dans la conduite concrète de l'individu elles sont indissociables. Il est impossible de trouver des conduites relevant de la seule affectivité sans éléments cognitifs, et vice-versa. Montrons-le rapidement :

1) *Il n'y a pas de mécanisme cognitif sans éléments affectifs :*

- Dans les formes les plus abstraites de l'intelligence, les facteurs affectifs interviennent toujours. Quand un élève résout un problème d'algèbre quand un mathématicien découvre un théorème, il y a au départ un intérêt, intrinsèque ou extrinsèque, un besoin; tout au long du travail peuvent intervenir des états de plaisir, de déception, d'ardeur, des sentiments de fatigue, d'effort, d'ennui, etc.; à la fin du travail, des sentiments de succès ou d'échec ; peuvent s'ajouter enfin des sentiments esthétiques (cohérence de la solution trouvée) ;

- Dans les actes ordinaires de l'intelligence pratique, l'indissociation est encore plus évidente. En particulier, il y a toujours intérêt, intrinsèque ou extrinsèque;

- Dans la perception enfin, il en est de même: sélection perceptive, sentiments d'agréable ou de désagréable (l'indifférence constituant elle-même une tonalité affective), sentiments esthétiques, etc.

2) *Il n'y a pas non plus d'état affectif, pur sans élément cognitif.*

- Konrad LORENZ, étudiant les instincts des oiseaux, a mis en évidence l'existence de configurations perceptives très précisément déterminées, innées et spécifiques (I.R.M.) ¹. Certains mouvements particuliers de la démarche de la mère déclenche chez le caneton la tendance à suivre celle-ci; l'instinct sexuel de certains perroquets miles peut être déclenché par une perception chromatique (bleu clair). Ainsi, les instincts ne sont pas seulement déclenchés par des sollicitations affectives internes : ils répondent toujours à des stimulations perceptives précises. En reproduisant artificiellement ces stimulations, LORENZ a pu facilement tromper les animaux; inversement, la plus légère modification dans la configuration perceptive empêche la tendance de se déclencher.

- Pareillement, dans l'émotion on retrouve toujours des discriminations perceptives. WALLON a montré que la peur du nourrisson est originairement liée à la sensation proprioceptive de la perte d'équilibre. De même, la peur de l'obscurité chez l'enfant, et à fortiori les peurs conditionnées, répondent à des stimulations perceptives. Les facteurs cognitifs jouent donc un rôle dans les sentiments primaires, et à plus forte raison dans les sentiments complexes plus évolués, où se mêleront de plus en plus des éléments relevant de l'intelligence.

c) *L'adaptation : assimilation et accommodation.*

Dans les caractères les plus généraux de la conduite, avec les deux pôles de l'adaptation : assimilation et accommodation, retrouve-t-on également les facteurs cognitifs et affectifs dissociés ? Toute conduite est une adaptation, et toute adaptation le rétablissement de l'équilibre entre l'organisme et, le milieu. Nous n'agissons que si nous sommes momentanément déséquilibrés. CLAPAREDE a montré que le déséquilibre se traduit par une

¹ Innate releasing mechanisms : mécanismes innés de déclenchement.

impression affective sui generis qui est la conscience d'un besoin. La conduite prend fin quand le besoin est satisfait: le retour à l'équilibre se marque alors par un sentiment de satisfaction. Ce schéma est très général: pas de nutrition sans besoin alimentaire; pas de travail sans besoin; pas d'acte d'intelligence sans question, c'est-à-dire sans lacune ressentie, donc sans déséquilibre, donc sans besoin.

Mais ces notions d'équilibre et de déséquilibre ont une valeur cognitive: la Gestalttheorie définit ainsi la perception comme une équilibration. La loi de la bonne forme est une loi d'équilibre. Les opérations intellectuelles tendent de même vers des formes d'équilibre (Cf. réversibilité). La notion d'équilibre a donc une signification fondamentale aussi bien au point de vue affectif qu'intellectuel.

Au sujet de l'adaptation, on peut préciser que cet équilibre se fait entre deux pôles :

- l'assimilation, relative à l'organisme, qui conserve sa forme;
- l'accommodation, relative à la situation extérieure en fonction de laquelle l'organisme se modifie.

Ces deux notions ont une signification aussi bien mentale que biologique :

- *Assimilation cognitive* : l'objet est incorporé aux schèmes antérieurs de la conduite.

On trouve ainsi :

- une assimilation perceptive (l'objet est perçu relativement aux schèmes antérieurs);
- une assimilation sensori-motrice. Le bébé d'un an qui veut saisir un objet placé sur sa couverture et trop éloigné tire sur la couverture. Il se sert de celle-ci comme d'un intermédiaire, il l'assimile en l'incorporant aux schèmes antérieurs de préhension;
- une assimilation conceptuelle; l'objet nouveau n'est conçu, compris que s'il est assimilé aux schèmes conceptuels préexistants, c'est-à-dire à l'ensemble des opérations mentales dont dispose le sujet.
- *Accommodation cognitive* : si au contraire l'objet résiste en n'entrant dans aucun schème antérieur, il faut effectuer un travail nouveau, transformer les schèmes antérieurs que compromettent les propriétés de l'objet nouveau.

On peut parler d'adaptation quand l'objet ne résiste pas trop pour être assimilable, mais cependant assez pour qu'il y ait accommodation. L'adaptation est donc toujours un équilibre entre accommodation et assimilation. On voit d'autre part que ces notions ont une double signification, affective et cognitive:

- *assimilation sous son aspect affectif*, c'est l'intérêt (DEWEY définit l'intérêt comme l'assimilation au moi; *sous son aspect cognitif*, c'est la compréhension à la façon du bébé dans le domaine sensori-moteur;

- l'*accommodation*, sous son aspect affectif, c'est l'intérêt pour l'objet en tant qu'il est nouveau. Sous son aspect cognitif, c'est par exemple l'ajustement des schèmes de pensée aux phénomènes.

CONCLUSION.

En résumé, on ne rencontre jamais d'état affectif sans éléments cognitifs, ni l'inverse. Mais quelles vont être alors les relations entre intelligence et affectivité ?

- l'affectivité va-t-elle créer de nouvelles structures sur le plan intellectuel,
- et l'intelligence créer réciproquement des sentiments nouveaux ?

ou bien leurs relations seront-elles seulement fonctionnelles ? L'affectivité jouerait alors le rôle d'une source énergétique dont dépendraient le fonctionnement de l'intelligence, mais non ses structures, de même que le fonctionnement d'une automobile dépend de l'essence, qui actionne le moteur mais ne modifie pas la structure de la machine.

C'est cette seconde thèse qui sera soutenue dans ce cours.

Nous nous proposons donc de montrer que si l'affectivité peut être cause de conduites, si elle intervient sans cesse dans le fonctionnement de l'intelligence, si elle peut être cause d'accélération ou de retards dans le développement intellectuel, - elle n'engendre pas elle-même de structures cognitives et ne modifie pas les *structures* dans le *fonctionnement* desquelles elle intervient.

Rappelons ⁽¹⁾ quelques exemples pour préciser cette idée.

I. - AFFECTIVITE ET STRUCTURES COGNITIVES : EXEMPLES PREALABLES.

a) *Opérations mathématiques.*

Des sentiments de succès ou d'échec entraînent chez l'élève une facilitation ou une inhibition dans l'apprentissage des mathématiques. Mais la structure des opérations n'est pas modifiée. L'enfant fera des fautes, mais n'inventera pas pour autant des règles nouvelles de l'addition; il comprendra plus vite qu'un autre, mais l'opération est toujours la même.

b) *Opérations logiques.*

Soit par exemple l'épreuve de sériation de 5 poids dans le test

¹ Ce cours étant le premier cours radiodiffusé, reprend les thèmes essentiels du cours précédent

BINET-SIMON. Il s'agit ici d'une opération logique impliquant la transitivité (si A est plus léger que B et si B est plus léger que C, *il en résulte nécessairement* que A est plus léger que C). Cette opération s'effectue normalement vers 6 ans 1/2 - 7 ans. Si l'enfant est encouragé, il donnera peut-être des résultats meilleurs; sinon, il y aura régression au niveau de la pensée pré-opératoire. Mais on ne verra pas de structure nouvelle. L'opération est réussie ou non. Et les auteurs ont pris parfois pour des structures originales ce qui n'était qu'une régression à des stades antérieurs de la pensée (ainsi RIBOT, à propos du raisonnement passionnel, semble considérer comme des structures originales certains paralogismes qui ne sont que des régressions).

c) *Perception.*

Il est bien évident que dans la perception l'affectivité intervient constamment : d'une figure complexe, des sujets différents ne percevront pas les mêmes éléments, et le choix sera inspiré par les intérêts divers; l'enfant et l'adulte ne percevront pas les mêmes détails. Mais les lois de la perception (qui constituent la structure) restent les mêmes dans tous les cas.

Examinons et discutons une expérience qui conclut autrement : BRUNER a étudié les illusions de surestimation en faisant comparer à divers sujets le diamètre d'un disque de métal avec celui d'un dollar. A diamètre égal, le dollar est surestimé, et BRUNER l'explique par l'intérêt que le sujet porte au dollar (la surestimation varie d'ailleurs selon les individus, et BRUNER disait que c'était selon l'intensité de l'intérêt). Mais examinons les faits de plus près. Peut-on dire que l'intérêt a été ici la cause directe de la surestimation perceptive ? Deux hypothèses sont en effet possibles :

- ou bien l'intérêt engendre directement l'illusion;

- ou bien l'intérêt est seulement cause indirecte. Les expériences de PIAGET et LAMBERCIER (évaluation de la longueur d'une tige par rapport à une tige-étalon) mettent en effet en évidence une illusion systématique : la surestimation du mesurant : l'étalon est surestimé en tant qu'étalon, et si l'on inverse l'ordre de comparaison (en changeant l'étalon de place sans que le sujet s'en aperçoive), l'illusion est inversée.

On pourrait donc dire que l'illusion de BRUNER est une illusion fonctionnelle. L'intérêt pour le dollar aurait pour effet une *centration* perceptive : le sujet prend le dollar pour étalon et est victime de l'illusion du mesurant.

De tels faits, nous pouvons retirer une conclusion provisoire, énonçant les thèmes que nous développerons :

- *l'affectivité est sans cesse à l'œuvre dans le fonctionnement de la pensée mais elle ne crée pas de structures nouvelles, - c'est-à-dire de lois d'équilibre de plus en plus différenciées de leur contenu et indépendantes du fonctionnement;*

- *l'on pourrait dire que l'énergétique de la conduite relève de l'affectivité, tandis que les structures relèvent des fonctions cognitives.* Cette distinction de la structure et de l'énergétique montre bien que si intelligence et affectivité sont constamment indissociables dans la conduite con-

crète, nous devons les considérer comme de nature différente.

Plusieurs auteurs ont soutenu d'ailleurs des thèses voisines de celle-ci, et distingué aussi un aspect énergétique et un aspect structural de la conduite. Examinons, pour préciser la nôtre, trois de ces théories désormais classiques.

II. - EXAMEN DE TROIS THEORIES DE LA CONDUITE.

a) *Théorie de CLAPAREDE.*

CLAPAREDE a fait la théorie de *l'intérêt*, auquel il attribue un rôle très important dans le travail de l'intelligence. Toute conduite suppose, selon lui :

1° Un *but*, une finalité, c'est-à-dire une intention plus ou moins consciente, qui est toujours définie par l'affectivité (intérêt);

2° Une *technique*, (ensemble de moyens mis en œuvre pour atteindre le but) déterminée par les fonctions cognitives (perception, intelligence).

Cette bipartition ne nous paraît pas cependant suffisante : elle est trop schématique :

- le *but* suppose en effet une interaction de l'affectivité et de l'intelligence. L'intérêt, même s'il est la source de la motivation, ne suffit cependant pas à définir le but, au sens où CLAPAREDE entend ce terme. Le but dépend du champ tout entier, et ne sera pas le même, par exemple, selon les moyens intellectuels dont le sujet dispose. Il y a donc déjà des éléments cognitifs au niveau des buts;

- les *moyens*, d'autre part, ne sont pas purement cognitifs. La technique par laquelle le but est atteint fait intervenir des coordinations, des régulations, - et suppose toujours une énergie, dont l'origine nous semble essentiellement affective (par exemple persévérance, etc.)

Notre problème et notre distinction se retrouvent donc aussi bien au niveau de la définition des buts qu'au niveau de l'explication des moyens.

b) *Théorie de Pierre JANET.*

Toute conduite, selon JANET, suppose deux types d'"actions".

1° *L'action primaire*, qui se définit comme la relation entre le sujet et les objets du monde extérieur (choses ou personnes) sur lesquels il agit. L'action primaire est faite de structures de niveau différent (réflexes, perceptions, etc.), mais toujours cognitives.

2° *L'action secondaire*, réaction du sujet à sa propre action, et qui comprend toutes les régulations dont l'effet est de renforcer (ou de freiner) l'action primaire : ainsi l'effort, ou au contraire la fatigue qui anticipe sur l'échec, ou encore les réactions de terminaison (joie, déception), qui

achèvent l'action. L'action secondaire est donc un réglage de forces, qui réalise l'économie interne de l'action et en constitue l'énergétique. Pour JANET, elle relève de la seule affectivité.

Cette distinction, qui semble recouvrir celle que nous avons proposée, nous paraît encore insuffisante et présente une équivoque analogue à celle de CLAPAREDE :

- dans l'action primaire, l'affectivité peut déjà intervenir (choix de l'objet perçu dans l'ensemble du champ). La relation du sujet à l'objet suppose une énergétique et la participation de l'affectivité;

- d'autre part, le système de régulation économique comporte un double réglage : un réglage interne, et aussi des échanges régulateurs avec le milieu dans lesquels peuvent intervenir des structures, des éléments cognitifs.

Ici encore, nous retrouvons simultanément la structure et l'énergétique, les éléments affectifs et cognitifs, aussi bien au niveau de l'action primaire qu'au niveau de l'action secondaire ⁽¹⁾.

c) *Théorie de Kurt LEWIN.*

Elève de KOHLER, Kurt LEWIN a appliqué la théorie de la forme aux problèmes de l'affectivité et de la psychologie sociale. Ce faisant, il en a considérablement élargi les notions. Ainsi, à côté du champ perceptif, il fait intervenir la notion de *champ total*, englobant le moi et structuré lui-même d'une certaine façon. La structure intervient donc non seulement au niveau de l'objet, mais aussi au niveau des relations sujet-objet. Le "caractère de sollicitation" de l'objet résulte ainsi de la configuration du champ total, c'est-à-dire fait intervenir à la fois les propriétés structurales de l'objet et les dispositions du sujet. L'étude de la structure du champ total fait l'objet de la psychologie topologique. LEWIN en arrive à la répartition suivante : le champ total a deux aspects, inséparables mais bien différents :

- une *structure*, perceptive ou intellectuelle (donc cognitive);
- une *dynamique*, qui est affective.

Cette répartition est, on le voit, très voisine de celle que nous avons proposée. Nous préférons toutefois le terme d'énergétique à celui de dynamique, - car ce dernier s'oppose à "statique", et l'on pourrait, croire que nous réservons à l'affectivité un aspect dynamique, à l'intelligence un aspect statique, ce qui est inexact. L'opposition structure - énergétique est moins ambiguë.

III. - ANALYSE DE LA NOTION DE STRUCTURE.

a) *Examen d'une objection : ne peut-on parler de structures affectives ?* Est-il légitime de réserver, comme nous le faisons, le terme de structure aux fonctions cognitives ? On entend souvent parler en effet de "struc-

¹ Sur JANET, voir ci-après étude du 3ème stade.

tures affectives". Mais cette expression peut avoir deux sens :

- un sens métaphorique, dont nous n'avons pas à nous occuper,
- un sens plus profond et plus strict : certains systèmes affectifs aboutissent en effet à des structures; les intérêts sont projetés par exemple dans l'objet sous forme de valeurs, et les valeurs peuvent être ordonnées dans certains cas en échelles, c'est-à-dire en des structures ressemblant à celles de la sériation. De même, les sentiments moraux et sociaux cristallisent en structures bien déterminées.

Mais, loin de la contredire, ces constatations confirment notre thèse. De telles structures "affectives" sont en effet isomorphes aux structures intellectuelles, et peuvent par exemple se traduire en termes de relations. N'est-ce pas justement qu'elles sont le fait d'une intellectualisation ? Seule l'énergétique reste purement affective; dès qu'il y a structure, il y a intellectualisation, et l'ambiguïté peut venir de ce que structure et fonctionnement, affectivité et intelligence, restent constamment indissociables dans la conduite. Éléments cognitifs et éléments affectifs s'interpénètrent étroitement dans les situations les plus variées.

b) *Définition de la structure : caractères négatifs.*

Il est plus facile de reconnaître une structure que de donner une définition générale de cette notion. On peut essayer de la caractériser par diverses oppositions :

- *structure s'oppose à énergétique* (définition provisoire).

Contrairement à l'énergétique, la structure se définit sans faire appel au fort et au faible, au plus et au moins. Quand on dit, en Gestalttheorie, qu'une structure est "plus prégnante" qu'une autre, il s'agit évidemment de deux structures qualitativement différentes, et non d'une différence d'intensité. Une émotion, par contre, peut être plus ou moins forte.

- *structure s'oppose à fonction.*

La structure peut être le résultat d'un fonctionnement, mais ce fonctionnement suppose des structures préexistantes (cf. en physiologie, la distinction entre structures organiques et fonctions).

- *structure s'oppose à contenu* (cf. opposition matière-forme).

Si l'opposition théorique est ici très nette, il est souvent impossible de distinguer, au cours du développement, les structures de leur contenu, car les structures ne se différencient que progressivement :

- au niveau de l'intelligence pré-opératoire, les structures, fort peu équilibrées, ne se dissocient guère du contenu des actions;
- au niveau des opérations concrètes, l'enfant est capable de réaliser pratiquement des opérations (sériations par exemple) qui impliquent une structure, mais il ne sait pas reconnaître les structures, et il sera incapable de reproduire sur un problème analogue mais non identique l'opération qu'il vient de réussir;

- c'est seulement à l'âge de la pensée formelle (après 12 ans), que ces transferts sont possibles, c'est-à-dire que les structures sont bien différenciées.

Rappelons que si l'affectivité ne peut modifier les structures, elle intervient constamment dans les contenus. C'est l'intérêt (affectif) qui fait par exemple choisir à l'enfant les objets à sérier; c'est encore l'affectivité qui facilitera la réussite de l'opération de classement, ou la rendra plus malaisée. Mais la règle de sériation reste inchangée. L'on comprend que, tant que la structure des opérations n'est pas bien distincte de leur contenu, il puisse y avoir confusion.

c) *Définition de la structure : caractère positif.*

Si l'on veut maintenant donner de la structure une définition positive, le caractère le plus important est celui de *fermeture*. Une structure est un ensemble fermé. Ainsi la suite des nombres entiers peut être engendrée par la répétition d'opérations simples (additions, multiplications), qui forment un système fermé : ces opérations constituent une structure.

Précisons encore que fermeture ne veut pas dire achèvement : une structure peut toujours être remplacée par une autre, un système peut toujours être intégré dans un système plus général, qui peut n'être pas encore construit. Ainsi le système des nombres entiers s'est intégré dans le système des nombres fractionnaires, rationnels et irrationnels, des nombres complexes, etc. La fermeture d'une structure désigne donc ici sa complétude, sa stabilité, au moins provisoire, et, qui peut être remise en question en tendant vers un équilibre terminal. L'énergétique est au contraire toujours ouverte.

Enfin, remarquons que les systèmes cognitifs sont plus ou moins structurés selon le niveau de développement, donc plus ou moins fermés. Il y aura donc pénétration plus ou moins profonde de l'affectivité dans les systèmes cognitifs, selon les niveaux.

Notre étude se propose d'envisager les relations de l'affectivité et de l'intelligence dans une perspective génétique. Si nos hypothèses préalables sont exactes, nous allons pouvoir mettre en parallèle, stade par stade, les structures intellectuelles et les niveaux de développement affectif. Puisqu'en effet il n'existe pas de structure sans énergétique et réciproquement, à toute structure nouvelle doit correspondre une nouvelle forme de régulation énergétique, à chaque niveau de conduite affective doit correspondre de même un certain type de structure cognitive.

Mais ce parallèle est-il vraiment légitime ? Avant d'en proposer le schéma général, examinons deux objections possibles contre l'idée d'une mise en correspondance.

I. - REPONSE A DEUX OBJECTIONS CONTRE LE PARALLELISME.

a) *Première objection* : Il n'y a pas de données immédiates sur le plan cognitif, alors qu'il y en a sur le plan affectif. En effet, dira-t-on, toute notion est construite, toute connaissance suppose une assimilation, une interprétation : il ne peut y avoir de lecture immédiate de l'expérience, un système de référence est toujours nécessaire; constater l'existence d'une ligne verticale suppose qu'on la mette en correspondance avec un système de coordonnées; comprendre la simultanéité, c'est ordonner des systèmes de repérage spatio-temporel [sic], et non pas constater intuitivement. Au contraire, émotions et sentiments semblent des données immédiates, indépendantes de toute construction intentionnelle.

Réponse : En fait, c'est un préjugé romantique sur l'affectivité qui nous fait supposer des données immédiates, des sentiments innés et élaborés, comme la "conscience" de ROUSSEAU. Il y a en vérité autant de construction dans le domaine affectif que dans le domaine cognitif. Même la psychologie littéraire y a insisté : STENDHAL par exemple, en faisant la théorie de la cristallisation, ou PROUST, en marquant la relativité des sentiments (cf. les visions successives de M. de CHARLUS) et en construisant la vérité des personnages par la coordination de leurs différentes perspectives. La psychanalyse enfin s'est donné pour tâche de montrer la construction des sentiments, qui sont à chaque moment solidaires de l'histoire entière du sujet. Peut-être le freudisme a-t-il trop simplifié cette construction, en ne posant au départ qu'une tendance affective et en définissant tous les affects comme des avatars de la libido, se transférant par exemple d'un objet à un autre. Mais il a utilement insisté sur la genèse et la construction des réalités affectives : un complexe général est un schème qui s'élabore au cours de l'histoire individuelle, en se transformant sans cesse et en s'appliquant à des séries de situations diverses et constamment renouvelées. Il y a ainsi comme un schématisme des sentiments comme il y a des schèmes d'intelligence : la construction du complexe est analogue à la constitution progressive d'une échelle de valeurs, comparable à un système de concepts et de relations.

b) *Deuxième objection* : L'intelligence est avant tout opératoire. Retrouve-t-on rien d'analogue dans la vie affective ? Les opérations de l'intelligence ont pour résultat en effet la constitution de notions de conservation. Dans la vie affective, il semble au contraire que rien ne se conserve, qu'il n'y ait aucune opération.

Réponse : Certes, il y a des sentiments qui ne se conservent pas (nous les appellerons "non-normatifs"), par exemple les sentiments sociaux élémentaires, sympathies et antipathies interindividuelles. Mais il faut les comparer aux représentations préopératoires, et non aux invariants. Au niveau de la morale autonome, nous trouverons justement, à côté des sentiments non-normatifs, tout un système de sentiments normatifs qui assurent la conservation de certaines valeurs. Une norme, c'est par exemple le sentiment du devoir. On voit aisément la différence entre un sentiment spontané, par exemple, la gratitude, et le même sentiment intégré à un système de normes : au niveau des sentiments moraux on arrive à une véritable logique des sentiments (en un sens évidemment très différent de celui où RIBOT employait cette expression). C'est ainsi que l'on peut dire que la morale est une logique de l'action, comme la logique est une morale de la pensée.

Quant à la notion d'opération, nous la retrouvons dans la vie affective avec la volonté, qui en constitue le système. Comme l'a montré William JAMES, la volonté n'intervient que quand il y a choix entre deux tendances; mais il s'effectue alors une régulation de régulations, comparables à une opération, et, comme nous le verrons, si l'on introduit dans cette régulation la notion de réversibilité il n'y a plus besoin de supposer comme le faisait JAMES l'adjonction mystérieuse, par la volonté, d'une quelconque "force additionnelle".

En conclusion, ne nous étonnons pas que la comparaison entre états affectifs et actes d'intelligence ne puisse être poussée trop loin, ne nous étonnons pas que les sentiments ne fournissent pas des notions identiques aux invariants de l'intelligence, puisque précisément nous nions que l'affectivité puisse créer des structures. Mais n'allons pas non plus opposer radicalement sentiments et structures intellectuelles : car les sentiments, sans être par eux-mêmes structurés, s'organisent structurellement en s'intellectualisant. Lorsque l'on prétend mettre en évidence l'hétérogénéité fondamentale de la vie affective et de la vie intellectuelle, on commet ordinairement l'erreur de comparer des sentiments à des opérations intellectuelles de niveaux différents et non pas correspondants. Si, au contraire, nous prenons soin de comparer des structures cognitives et des systèmes affectifs *contemporains* dans le développement, nous pouvons parler d'une correspondance terme à terme, que résume le tableau ci-après.

II. - TABLEAU PARALLELE DES STADES DU DEVELOPPEMENT INTELLECTUEL ET AFFECTIF.

A

INTELLIGENCE SENSORI-MOTRICE
(=non socialisée)

SENTIMENTS INTRA-INDIVIDUELS
(accompagnant l'action du sujet quelle qu'elle soit)

I	<p><i>Montages héréditaires :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - réflexes - instincts (ens. de réfl.) 	<p><i>Montages héréditaires :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - tendances instinctives - émotions
II	<p><i>Premières acquisitions</i> en fonction de l'expérience avant l'intelligence sensori-motrice proprement dite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - premières habitudes - perceptions différenciées 	<p><i>Affects perceptifs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - plaisirs et douleurs liés aux perceptions - sentiments d'agréable et de désagréable
III	<p><i>Intelligence sensori-motrice</i> (de 6 mois jusqu'à l'acquisition du langage (2eme année)</p>	<p><i>Régulations élémentaires :</i> (au sens de JANET) : activation, freinage, réactions de terminaison, avec sentim. succès ou échec</p>

B

INTELLIGENCE VERBALE
(conceptuelle = socialisée)

SENTIMENTS INTER-INDIVIDUELS
(échanges affectifs entre personnes)

IV	<p><i>Représentations pré-opérat.</i> (intérieurisation de l'action en une pensée non. encore. réversible)</p>	<p><i>Affects intuitifs :</i> (sentim. sociaux élémentaires, apparition des premiers sentim. moraux)</p>
V	<p><i>Opérations concrètes :</i> (de 7-8 ans à 10-11 ans) (opérations élémentaires de classes et de relations = pensée non formelle)</p>	<p><i>Affects normatifs :</i> apparition de sentim. moraux autonomes, avec intervention de la volonté (le juste et l'injuste ne dépendent plus de l'obéissance à une règle)</p>
VI	<p><i>Opérations formelles :</i> (début à 11-12 ans, mais ne se réalise pleinement qu'à 14-15 ans) logique des propositions libérée des contenus</p>	<p><i>Sentiments "idéologiques".</i> - les sentim. interindivid. se doublent de sentiments ayant pour objectifs des idéaux collectifs - élaboration parallèle de la personnalité : l'individu s'assigne un rôle et des buts dans la vie sociale.</p>

Le tableau précédent indique le plan d'exposition que nous suivrons dans notre étude. Nous distinguons ainsi deux périodes (avant et après le langage), correspondant aux conduites non-socialisées et socialisées, et comprenant chacune trois stades successifs. Les stades du développement intellectuel sont ceux qui ont été distingués dans le cours 1952-53. Toutefois, pour la commodité du présent exposé, nous avons regroupé ici :

1° sous le nom de "stade II" les stades II et III de la période sensori-motrice.

2° sous le nom de "stade III" et la désignation d'intelligence sensori-motrice, les stades IV, V et VI, distingués l'un dernier en ce qui concerne la période sensori-motrice.

I. - PREMIER STADE : LES MONTAGES HEREDITAIRES

Les tendances élémentaires et les émotions.

Nous rappellerons ici et discuterons quelques points de vue classiques, pour préciser certaines définitions et dissiper des équivoques de langage.

1. - LES TENDANCES ELEMENTAIRES.

a) *Ambiguïté du terme d'instinct.*

Le premier stade est celui des réflexes et des instincts. Mais le terme d'instinct désigne à la fois :

- *une technique* (en allemand : "Instinkt"), c'est-à-dire une *structure*, faite de réflexes coordonnés en un même système et permettant la satisfaction d'un besoin : par exemple les réflexes coordonnés de la succion et de la déglutition, qui permettent la satisfaction du besoin alimentaire.

- *une tendance* (en allemand : "Trieb"), qui est ce besoin héréditaire lui-même, et correspond à l'élément *énergétique*.

Toute technique instinctive suppose nécessairement une tendance, qu'elle a pour effet de satisfaire, mais on peut concevoir des "instincts" réduits à la tendance. Certains auteurs ont admis, à côté de techniques héréditaires, des instincts sans technique : ainsi, pour CLAPAREDE, l'instinct d'imitation se réduirait à un "instinct du conforme", mais la technique de cet instinct serait apprise comme l'a, entre autres, bien montré GUILLAUME.

En fait, il est toujours très difficile d'isoler et d'énumérer les tendances instinctives, parce que :

1° *inné ne signifie pas contemporain de la naissance*. Certaines tendances sont actives par la maturation (tendances sexuelles par exemple), et il est bien difficile alors de discerner ce qui est le fait de la maturation biologique et ce qui est le fait de l'apprentissage social, car

2° *à tous les niveaux joue l'influence du milieu* (cf. expérience de VERLAINE sur la nidification des femelles de canari). Considérons, par exemple, les prétendues peurs instinctives du petit enfant : peur de l'obscurité, peur des reptiles, etc. WATSON s'est fait un jeu de les conditionner et de les déconditionner à son gré. William JAMES raconte que son fils avait, à l'âge de 18 mois, des réactions de peur devant une grenouille, qui, lorsqu'il avait 8 mois, n'était pour lui qu'un objet d'amusement. Faut-il croire qu'il s'agit dans ce cas d'une peur instinctive à maturation tardive ? N'est-il pas plus légitime de considérer qu'à 18 mois un enfant est tout autre chose, au point de vue de l'intelligence sensori-motrice, qu'à 8 mois, et qu'il peut envisager aussi un plus grand nombre de possibilités d'agréable et de désagréable ? La modification de la conduite peut être le fait du développement de l'in-

telligence, mais d'autres éléments affectifs peuvent aussi se surajouter la grenouille peut être devenue l'objet d'un transfert, elle peut avoir pris une signification symbolique, etc. D'une façon très générale, reconnaissons donc que *toute tendance est insérée dans un contexte qui la déborde largement* (éléments intellectuels, éléments acquis).

b) *Les tentatives d'inventaire* n'ont pourtant pas manqué.

WATSON distingue trois émotions inconditionnées et primitives : la peur, la colère et l'affection. K.M.B. BRIDGES énumère vingt tendances instinctives apparaissant entre la naissance et deux ans. A titre d'exemple, nous nous bornerons ici à étudier l'inventaire proposé par LARGUIER des BANCELS dans "L'instinct et l'émotion" (cf. Nouveau Traité de Dumas) et établi d'après les travaux de William JAMES, Mc DOUGALL et THORNDIKE.

LARGUER des BANCELS distingue huit instincts :

1. *Les instincts alimentaires*, auxquels il adjoint *l'instinct de chasse*. Pour les instincts alimentaires, il n'y a pas de problème : on trouve bien un besoin biologique, des organes différenciés et un montage héréditaire de réflexes destiné à le satisfaire. Quant à l'instinct de chasse, il comporte, pour certains animaux au moins, une part d'acquisition.

- KUO a fait des expériences sur l'instinct prédateur des chats : il est bien faible chez les chats élevés loin de leur mère, et l'on peut donc accorder une grande importance à l'acquisition et à l'imitation. Quant à l'enfant, les traces de cet instinct sont trop faibles pour qu'on puisse en parler avec certitude, malgré les déclarations de Stanley HALL.

2. *Les instincts de défense*, qui comprendraient :

- des instincts primaires (défense de l'organisme contre certaines toxines, dégoûts, etc);
- des instincts dérivés, tels que les craintes et les agressions.

Tant qu'il s'agit d'inhibition, voire de dégoûts, on peut supposer à la rigueur un mécanisme réflexe. Mais s'il s'agit de peurs, peut-on vraiment parler d'instinct? Et que dire des agressions ? ADLER, Pierre BOVET, par des biais différents, ont étudié l'instinct de domination et l'instinct combatif, et montré la parenté entre l'agressivité et la crainte. Mais suffit-il de constater que les jeunes garçons se battent pour parler d'instinct combatif ? Il n'y a en tout cas pour ce comportement ni organe différencié, ni montage héréditaire de réflexes. On pourrait tout au plus parler d'une tendance sans technique. Mais l'agressivité, la "tendance à s'affirmer", ne résultent-elles pas plutôt des interactions entre individus, donc d'un apprentissage social ?

3. *La curiosité*. On parle volontiers d'un besoin de connaître, qui se manifesterait très tôt, par exemple dans les réactions circulaires du nourrisson. Mais parler à ce propos d'instinct, c'est seulement affirmer l'innéité des fonctions cognitives. Le terme de curiosité qualifie un ensemble de conduites plus qu'il ne les caractérise. Dire que la curiosité est innée, c'est "avancer un truisme, c'est dire que l'activité cognitive répond à des besoins

héréditaires. Le mot recouvre donc ici l'idée générale du fonctionnement propre aux divers organes, origine de l'intelligence. Et il n'y a aucune raison d'en faire un instinct particulier.

4. *L'instinct sexuel*. Il s'agit bien ici d'un instinct, puisqu'on est en présence d'un comportement spécialisé avec ses buts propres et ses organes différenciés.

5. *Les instincts parentaux* (paternel et maternel). La légitimité du terme d'instinct est ici fort douteuse. Peut-être chez les animaux trouve-t-on une liaison entre les mécanismes endocriniens et le comportement maternel. Mais chez l'homme ? La preuve classiquement invoquée est le jeu de la poupée cher la petite fille. Mais quelle est alors la part de l'imitation, celle de la projection, et surtout celle de la symbolisation pour revivre les scènes vécues dans la famille ? L'enfant que l'on gronde parce qu'elle n'a pas fini de manger son assiette de soupe reproduira la scène avec sa poupée : ou bien elle grondera sa poupée, et souvent avec plus de sévérité encore que les parents, - ou bien elle fera la leçon à ses parents en traitant sa poupée avec plus de psychologie qu'eux, - et trouvera ainsi dans les deux cas une résolution au conflit. Dans un tel comportement, la part de l'instinct maternel, s'il existe, est bien faible par rapport aux autres composantes. Et, plus généralement, on peut considérer que les conduites maternelles et paternelles traduisent moins un instinct qu'elles ne prolongent l'affectivité tout entière.

6. *Les instincts sociaux* prêtent à la même critique. Les conduites sociales de l'homme sont moins le résultat de transmissions héréditaires que de l'interaction des individus. Les modifications vont de l'extérieur vers l'intérieur, comme on le voit par exemple dans le cas du langage, On peut donc parler au maximum d'une tendance sans technique.

Mais ne peut-on encore expliquer cette tendance par le jeu des interactions, sans faire l'hypothèse d'un instinct ? Charlotte BUHLER observe que les premiers sourires de l'enfant s'adressent aux personnes, et l'argument a souvent été invoqué comme preuve d'une sociabilité héréditaire différenciée. Or le sourire se généralise rapidement à toutes sortes d'objets. Ce qui, pour le jeune enfant, différencie la présence d'autrui de celle des objets, c'est le mouvement; mais les personnes sont sources de mouvements. Peut-on vraiment parler d'un sourire électif aux personnes ? Entre le sourire de l'enfant de trois mois, et celui du bébé de cinq semaines la différence est-elle de nature, ou seulement de degré ? Bornons-nous ici à poser la question, et à reconnaître que la dénomination d'instinct est bien incertaine.

7. *Les instincts égoïstes* (= instincts de conservation) : comme pour la curiosité, et cette fois d'une façon indiscutable, nous avons ici le type de l'expression vide de sens, ou tautologique. Ce prétendu instinct n'est que la tendance d'un être vivant à persévérer dans son fonctionnement : loin de désigner un comportement spécialisé, il recouvre la totalité de l'organisme et de ses fonctions. Parler d'un instinct de conservation, c'est dire que l'être vivant... est vivant.

8. Quant à *l'instinct de jeu*, la même remarque pourrait lui être appliquée. Certes, tous les enfants jouent, et jouent spontanément. Si nous voyons dans le jeu, avec Karl GROOS, un préexercice, nous pouvons parler de tendances

instinctives correspondant aux futures activités adultes. Mais si, comme c'est l'usage courant, nous appelons "jeu" l'activité typique de l'enfant, incapable de conduites de niveau supérieur (BUYTENDIJK), alors parler d'instinct de jeu revient à dire que l'enfant a l'instinct d'être enfant. Nous avons là, de nouveau, une expression tautologique.

c) *Conclusions.*

Notre propos n'est pas ici de résoudre les problèmes de l'instinct et nous laisserons sans réponse la plupart des questions que nous avons soulevées. De notre examen précédent, retenons seulement que le même terme d'instinct est pris dans des acceptions bien différentes, et distinguons trois cas :

- ceux où le terme d'instinct désigne une tendance précise, des comportements bien définis, avec des structures sensori-motrices héréditaires et des organes différenciés (instinct nutritif, instinct sexuel);

- ceux où le terme perd toute signification, et désigne l'activité totale ou un de ses aspects (curiosité, jeu) ;

- ceux où l'ambiguïté demeure, c'est-à-dire où le nom d'instinct est donné à des constantes affectives, à des besoins ou sentiments spécialisés, qui comportent peut-être un élément héréditaire, mais peuvent aussi s'expliquer par le jeu des interactions intra et extra-individuelles.

Une remarque demeure du moins valable dans tous les cas : c'est que toute tendance est intégrée, à quelque niveau que l'on se place, dans un contexte qui la déborde. Tout instinct, même le plus incontestablement héréditaire, s'exprime dans des conduites complexes, où sont mêlés les éléments étrangers les plus divers. *Et ces ensembles se transforment.* S'agit-il d'une tendance qui se transfère d'un objet à un autre, comme le prétend le freudisme, - ou s'agit-il d'une incessante reconstruction ? Nous répondrons à cette question en étudiant les régulations du IIIème stade.

II. - LES EMOTIONS.

La plupart des auteurs reconnaissent dans l'émotion un mécanisme inné. Selon WATSON, il y aurait trois émotions primitives bien différenciées, répondant chacune à un stimulus spécialisé :

- la peur, qui se manifeste par le pattern de sursaut et répond à l'audition d'un bruit violent,

- la colère (la rage), qui se déclenche quand les mouvements musculaires sont entravés,

- l'amour (affection), réaction aux caresses.

Mais des expérimentations ultérieures n'ont pas absolument confirmé ses vues. FAUVILLE, reprenant l'étude de ces trois mécanismes dans une enquête très serrée sur les premières semaines de l'enfant, ne trouve pas de différence notable entre la colère et la peur. Il suggère donc l'existence d'une émotion primitive peu différenciée, avec des spécialisations ultérieures.

D'ailleurs, en quoi peut-on dire que les émotions sont primitives ? Nous sommes renvoyés ici à l'examen des théories de l'émotion. Elles sont, comme on sait, encore nombreuses et divergentes, quoiqu'un accord partiel semble se faire aujourd'hui autour d'une théorie centrale. Mais le concept même d'émotion est encore variablement délimité. Les auteurs qui, comme RIBOT, définissent l'émotion comme l'expression affective d'une tendance, refusent de compter parmi les émotions la joie et la tristesse. D'autres (DUMAS, WALLON), les considèrent comme des émotions primordiales : l'émotion serait un état, déterminé par des mécanismes d'excitation (tonicité croissante) ou de dépression (tonicité décroissante). Rappelons donc, pour fixer les idées, les théories les plus classiques.

a) *Théorie intellectualiste* (HERBART et NAHLOWSKY) :

HERBART fait de la vie mentale un jeu de représentations. La vie affective est faite de la dynamique de ces représentations; selon qu'elles s'accordent ou non, il y a "calme" ou "émotion". Les choses se passent pour ainsi dire comme dans un accord musical, dont les représentations seraient les notes. Mes accords peuvent être harmonieux ou dissonants, et la vie affective est faite de la succession de tels accords. NAHLOWSKY voit dans le sentiment un rapport et non un état : la vie mentale est faite non d'une succession d'états de conscience, mais de l'accélération ou du ralentissement du cours des représentations.

DUMAS fait de cette théorie une critique sévère : il insiste sur l'aspect faiblement représentatif de l'émotion, et refuse de voir dans la représentation la cause de l'état affectif. Par contre, JANET signale que finalement pour NAHLOWSKY les états affectifs sont le résultat du dynamisme, entravé ou libre, de la vie mentale, - et non des représentations elles-mêmes. Mais JANET ne traduit-il pas trop volontiers NAHLOWSKY dans son langage ? Il semble bien en effet que NAHLOWSKY et HERBART aient insisté davantage sur l'aspect statique de la représentation que sur le dynamisme mental. En tout cas, ils attribuent aux éléments représentatifs un dynamisme qu'ils ne sauraient avoir par eux-mêmes. Et toute perspective génétique est absente d'une telle théorie.

b) *Théorie périphérique* (JAMES, LANGE).

On connaît les célèbres formules de LANGE, renversant l'ordre usuel et faisant du trouble organique la cause, et non l'effet, de l'émotion. Celle-ci n'est donc que la prise de conscience d'une modification organique. JAMES s'est livré à une étude plus fine, en cherchant à préciser par introspection les états de conscience correspondant aux mécanismes émotionnels : or l'introspection ne nous livre rien de plus que la conscience d'un trouble organique, accompagnée d'un jugement. L'aspect psychologique de l'émotion se réduirait à cela.

La théorie périphérique a connu un grand succès et suscité de nombreuses controverses théoriques. Mais des expériences précises l'ont définitivement mise en échec. Citons les expériences de SHERRINGTON (on observe des réactions émotionnelles chez un chien dont on a sectionné les deux nerfs vagues, - de SOMMER et HEYMANS (réactions observées sur des têtes de lapin et même de chien, maintenues en survie artificielle), - de CANNON (des lésions

thalamiques provoquent des perturbations dans les réactions émotionnelles).

c) *Théories "instinctives"* (par exemple Mac DOUGALL) :

Elles définissent l'émotion comme la prise de conscience d'une tendance instinctive : la colère est par exemple la combativité devenue consciente. A quoi LARGUIER des BANCELS objecte fort justement que l'émotion exprime un désordre de la tendance, et que la théorie "instinctive" néglige l'essentiel.

d) *Théories cérébrales* :

Parmi les diverses théories cérébrales qui ont été proposées, la plus satisfaisante du point de vue génétique est celle de WALLON. WALLON part du fait que le paléencéphale est le siège de certaines coordinations posturales, et qu'en même temps le thalamus est relié, par le système orthosympathique, à la sensibilité viscérale. Du point de vue génétique, WALLON remarque une parenté étroite entre les émotions d'une part, les attitudes et les postures d'autre part. Les premières peurs sont liées à la perte d'équilibre (cf. observation de STERN : le première peur d'un bébé se produit à l'occasion d'une perte d'équilibre dans la baignoire). Ainsi, d'une façon très générale, il y aurait émotion dès qu'il y a rupture d'équilibre entre une attitude posturale et une situation déterminée. Certains mécanismes posturaux aboutissent par exemple à des décharges de colère spontanée.

WALLON a cherché d'autre part à situer l'émotion dans la succession génétique des conduites. Il y aurait un *stade de l'émotion*, qui serait le second stade dans l'évolution de l'enfant, entre le stade des mouvements impulsifs et réflexes (premier stade), et le stade des premières acquisitions sensori-motrices (troisième stade). (Le quatrième stade est le stade projectif). Ces résultats ont été obtenus par l'étude comparée d'enfants normaux et d'arriérés fixés au stade émotif. Naturellement, à côté des réactions émotionnelles primaires, interviennent assez tôt toutes sortes de conditionnements (un bébé qui a peur d'une personne apparue trop brusquement dans son champ perceptif continuera à avoir peur de cette personne).

Ce qui, dans la théorie wallonienne, importe le plus pour notre étude, c'est le *rôle positif* attribué à l'émotion. Celle-ci n'est pas seulement source de désordres; elle intervient comme facteur positif dans le développement, - et les disciples de WALLON insisteront sur le rôle fondamental joué par la joie et les sentiments de triomphe dans le développement des fonctions cognitives.

En suivant l'histoire des diverses théories des émotions, nous constatons donc un renversement total des perspectives. Partis de thèses intellectualistes, pour lesquelles les fonctions cognitives contenaient la cause des manifestations émotionnelles, nous arrivons à la conception d'un stade "émotif" précédant les acquisitions et les rendant possibles. L'émotion devient ici source de connaissance. Telle sera la théorie de Philippe MALRIEU sur laquelle nous reviendrons plus longuement à la fin de notre examen du IIème stade (voir ci-après : "Conclusions sur les deux premiers stades").

II. DEUXIEME STADE : LES AFFECTS PERCEPTIFS

et les formes différenciées du contentement et de la déception.

I. - CARACTERISTIQUES DE CE STADE.

au point de vue cognitif :

a) Premières acquisitions en fonction de l'expérience.

= Apparition de coordinations non héréditaires : les structures réflexes se différencient en fonction de l'expérience. - Deux aspects:

1. (aspect passif) : *conditionnements*.

2. (aspect actif) : *réactions circulaires* = répétition active d'un résultat obtenu par hasard. On distingue :

- réactions circulaires primaires = intéressant seulement le corps propre.

- réactions circulaires secondaires = faisant intervenir les objets du monde extérieur.

b) Différenciation progressive des perceptions en fonction des objets et des situations.

au point de vue affectif :

a) Affects perceptifs = sentiments liée aux perceptions (plaisir, douleur, agréable, désagréable, etc.).

b) Différenciation des besoins et des intérêts, jusqu'à la satisfaction d'un certain nombre de besoins différenciés = formes diverses de contentement (ou de déception) avec toutes sortes de nuances selon l'action considérée.

Nous commencerons par rappeler quelques notions au sujet des affects perceptifs (plaisir, douleur, etc.).

II. - RAPPEL DE QUELQUES NOTIONS CLASSIQUES.

La structure de la vie affective est une forme de rythme : excitation et dépression, joie et tristesse alternent. Mais des notions comme celles de plaisir et de douleur ne sont antithétiques que du point de vue de la valorisation. Il n'est pas prouvé que ces oppositions se retrouvent du point de vue de la sensibilité psychophysique. On a même admis souvent qu'entre affects positivement valorisés et affects négativement valorisés, la différence n'était que de degré. Considérons rapidement quelques aspects de ce problème.

a) *La douleur.*

La conception classique des physiologistes, Ch. RICHET, par exem-

ple, admet qu'il n'y a pas de sensibilité spéciale à la douleur. Or, comme on sait, von FREY et BLIZ (1890-94) ont cru trouver des "points de douleur", et ont affirmé contre WUNDT l'existence d'un sens algique. Mais GOLSCHEIDER avait observé que les points de douleur ne donnent pas de sensation algique s'ils sont excités très légèrement : ce qui porte à croire que les points de douleur sont peut-être seulement des points de pression extrêmement sensibles. Le problème de la douleur a soulevé depuis de nombreuses discussions que PIERON a résumé [sic] au Congrès de Psychologie de Stockholm. En fin de compte, PIERON refuse de faire de la douleur un sens spécial comme l'ouïe ou la vue ; la douleur est une *impression affective*, liée à certaines catégories d'excitants qui agissent sur les autres sens. La réaction affective suppose des coordinations qui mettent en jeu des mécanismes gnosiques corticaux. On retrouve ici la liaison entre l'affectivité et les fonctions cognitives.

b) *Le plaisir.*

Il s'agit encore ici d'une impression affective, liée cette fois au bon fonctionnement d'organes déterminés. On trouve toute une hiérarchie de plaisirs, du plus simple (plaisir physique localisé) jusqu'au plus complexe (plaisir fonctionnel lié à une activité élaborée : saisir un objet, le balancer, etc.). Les plaisirs seront donc différenciés en fonction de la différenciation des actions elles-mêmes. Les plaisirs fonctionnels jouent un rôle fondamental dans l'acquisition des habitudes en général.

c) *Les sentiments d'agréable et de désagréable* sont encore plus difficiles à analyser. On refuse ordinairement de les identifier à des plaisirs ou des douleurs atténués (certaines douleurs légères peuvent n'être pas désagréables). WUNDT, étudiant de façon analytique la psychologie du sentiment, a même cru devoir ajouter d'autres catégories : l'*excitant* et le *déprimant*, par exemple, qui seraient liés à la perception de tonalités vives ou sombres (le rouge est excitant, le gris déprimant), - ou encore la *tension* et la *détente* (lorsqu'on suit par exemple les battements d'un métronome).

d) *Point de vue classique et point de vue actuel sur la vie affective.*

La psychologie classique a souvent identifié ces "états affectifs" à des sensations. Et, de même qu'elle reconstruisait la perception en combinant des sensations, elle recomposait les "sentiments supérieurs" en associant diversement les états affectifs élémentaires. Actuellement, grâce en particulier aux travaux de la Gestalt-théorie, on ne reconnaît plus, entre la perception et la sensation, qu'une différence de degré. Dès la sensation, l'on trouve déjà une structure avec ses lois d'organisation déterminées. De même il existe une structure avec des lois d'organisation pour les états affectifs les plus simples : par exemple une relativité des affects par rapport au champ, relativité isomorphe à celle des perceptions, et comme elle liée par exemple à la répétition, au contraste figure-fond, etc. Ainsi une tarte à la crème peut être agréable, une deuxième tarte à la crème, au contraire, écœurante; un mets paraîtra plus agréable, s'il est consommé à la suite d'un autre moins agréable, etc.

(Il faudrait étudier enfin la différence entre les intérêts et les besoins, mais nous réservons pour l'instant cette étude, sur laquelle nous nous étendrons à propos du stade suivant).

III. CONCLUSION SUR LES DEUX PREMIERS STADES.

Le rôle de l'affectivité dans les acquisitions cognitives et la thèse de Philippe MALRIEU.

Au cours des deux premiers stades, nous assistons donc à la différenciation progressive des capacités et des schèmes héréditaires :

- Les perceptions se précisent et se différencient (grandeur, distance, etc.);
- Les premières habitudes se constituent, selon les schèmes de la réaction circulaire, primaire ou secondaire;
- Les conduites qui préparent l'intelligence sensori-motrice en réalisant la coordination des moyens en vue d'une fin déterminée apparaissent alors. Par exemple un enfant est assis dans son berceau, à la toiture duquel sont suspendues des poupées. Par hasard, il tire un cordon, qui fait bouger la toiture et agite ainsi les poupées suspendues. L'enfant s'amuse de cette découverte, puis, quand il aperçoit un objet nouveau (non solidaire du toit), il tire sur le cordon dans l'espoir de le faire remuer. On voit ici les moyens différenciés du but et coordonnés dans une fin déterminée (¹).

Dans toutes ces acquisitions interviennent des émotions et des affects perceptifs. Devons-nous dire qu'il y a élaboration *parallèle* de structures cognitives d'une part, et d'autre part d'émotions qui agissent en tant qu'éléments moteurs ? Ou bien l'affectivité intervient-elle comme cause en créant les structures cognitives ? Ce second point de vues, opposé au nôtre a été soutenu par Philippe MALRIEU (*Les émotions et la personnalité de l'enfant de la naissance à trois ans*). C'est cette thèse que nous allons examiner et critiquer maintenant.

a) *Exposé.*

MALRIEU soutient que les acquisitions des trois premières années de l'enfant sont dues non seulement à la maturation, mais aussi et surtout à une *activité orientée par l'affectivité*. (Le terme d'affectivité désigne ici l'ensemble des émotions au sens large). On peut suivre stade par stade ce processus. Ainsi :

- *Au niveau du réflexe*, il y a un exercice consolidateur ou inhibiteur, en fonction du contentement ou du déplaisir. Plaisir et douleur sont donc déterminants, et cette "dynamogénique" ne fait qu'un "avec le contentement".
- *Les réactions circulaires primaires* ne sont pas dues à une "assimilation fonctionnelle" (PIAGET), mais à des facteurs affectifs (impatience, joie, mécontentement, etc.).
- *Les réactions circulaires secondaires*, que MALRIEU appelle des *corrélations*, s'expliquent de même : l'objet commence à se constituer comme tel lors qu'il est extérieur à l'action propre, et cet "éloignement" est dû à l'"avènement du désir".

¹ Sur cet exemple, voir l'exposé et l'étude détaillée qui en ont été faits dans le *Bulletin de Psychologie*, t. VI, n° 3.

- *La perception des bonnes formes* est également d'origine affective. Une bonne forme n'est pas relative à la structure des organes sensoriels du sujet. Elle apparaît ou disparaît en fonction de l'état affectif du sujet.

b) *Critique de cette théorie.*

Cette théorie nous paraît présenter deux difficultés majeures :

1) *Une conception trop générale de l'affectivité.*

MALRIEU semble confondre affectivité et émotivité; il ne distingue pas entre émotions simples et affects perceptifs. Il y a toute une différenciation de sentiments, qu'il n'explique pas, et dont la maturation ne suffit évidemment pas à rendre compte. Dans la même perspective, on trouve une théorie insuffisante du besoin : MALRIEU nie que le besoin ait un caractère primitif. Mais il parle d'expériences "excitantes". Comment peut-il se faire alors que telle expérience soit excitante, telle autre non ? Dire que l'intérêt répond à un excitant, c'est expliquer l'un par l'autre deux termes équivalents!

2) *Tout est ramené à l'affectivité.*

MALRIEU ne décrit aucune structure. Or, si le contentement est la cause de l'action, quelle est la cause du contentement ? Comment expliquer le contentement au niveau du réflexe sans remonter jusqu'aux structures, c'est-à-dire aux organes différenciés et aux montages héréditaires ? De même au niveau des réactions circulaires. MALRIEU admet qu'un enfant acquiert une conduite nouvelle parce qu'il y trouve un intérêt. Mais peut-on faire du contentement que cette conduite lui procure une cause de l'acquisition ? Comment expliquer, dans l'exemple du bébé qui tire le cordon (cité ci-dessus) la joie de l'enfant sans présupposer la perception et la compréhension de certains rapports ? Comment expliquer le "plaisir d'être cause" sans présupposer une structure cognitive, une perception de la "causalité", qui est la condition nécessaire, - mais évidemment non suffisante - du contentement ? MALRIEU ne fournit pas de réponse satisfaisante à ces questions.

Ainsi, il est dangereux de dissocier d'abord la conduite en deux aspects, affectif et cognitif, pour faire ensuite de l'un la cause de l'autre. La compréhension n'est pas plus la cause de l'émotion que l'émotion n'est la cause de la compréhension. L'énergétique ne saurait engendrer de structures ni les structures créer de l'énergie. Faute de comprendre cette indissociabilité et cette fondamentale hétérogénéité, on aboutit à des explications paradoxales, comme celle de MALRIEU lorsqu'il rend compte de "l'éloignement" par "l'avènement du désir", comme si la conscience de l'éloignement était due au désir; or, il n'y a désir que parce qu'il y a perception de l'éloignement. Ce qui ne veut pas dire que la distance perçue soit la cause du désir : mais que les obstacles à la satisfaction des besoins amènent *simultanément* une différenciation intellectuelle (perception de la distance) et une différenciation affective (désir non satisfait).

MALRIEU reproche à PIAGET de tout expliquer par l'intelligence. Ce reproche serait parfaitement fondé s'il signifie que l'on part d'un dualisme intelligence-affectivité, pour faire de ces aspects inséparables de la conduite deux facteurs distincts dont le premier déterminerait le second. Le

reproche d'intellectualisme n'a de sens que s'il signifie un préalable dualisme. Or, non seulement la psychologie de l'Intelligence n'a présupposé aucun dualisme (elle étudie par définition les structures intellectuelles, mais ne prétend nullement rendre compte ainsi du tout de la conduite), mais c'est justement MALRIEU qui tombe dans l'erreur dualiste, et revient presque à une "psychologie des facultés", en faisant de l'affectivité la *cause* des diverses conduites.

Insistons à nouveau, pour conclure, sur l'interaction constante et dialectique entre l'affectivité et l'intelligence, qui se développent et se transforment solidairement, en fonction de l'organisation progressive des conduites, mais non l'une par l'autre. Le psychologue les sépare artificiellement pour la commodité de l'exposé : il doit montrer qu'elles sont de nature différente, mais sans pour autant dichotomiser la conduite et méconnaître son unité concrète. De plus, on évitera de faire de la maturation un "deus ex machina" en la faisant intervenir lorsqu'on n'a pas de données physiologiques suffisantes. On ne fait souvent que déplacer le problème lorsqu'on fait de la maturation une "cause". La maturation n'est à elle seule cause de rien : elle se borne à déterminer le champ des possibilités propres à un niveau donné.

III. - TROISIEME STADE : LES AFFECTS INTENTIONNELS.

Nous réunissons ici sous le nom de troisième stade les stades de l'intelligence sensori-motrice décrits l'an dernier dans les numéros 4 à 6 et marqués par l'apparition d'actes d'intelligence proprement dite. A ce stade vont se manifester, aussi bien sur le plan affectif que sur le plan cognitif, des régulations et des coordinations complexes, dont nous étudierons les principaux aspects.

I. - CARACTERISTIQUES DU TROISIEME STADE.

Au point de vue cognitif

a) *Différenciation des moyens et des buts.*

Exemple : un enfant cherche à atteindre un objet éloigné; n'y parvenant pas directement, il tire sur sa couverture pour rapprocher l'objet posé sur celle-ci. A ce troisième stade, la couverture-moyen est distinguée de l'objet-but. Cette différenciation s'accompagne donc de :

b) *coordination des moyens vers un but* préalablement fixé. (= début des actes intelligents).

Au point de vue affectif

a) *nouvelles différenciations, mais qui restent sur le plan intra-individuel.*

1. Coordination d'intérêts : certains objets, sans intérêt par eux-mêmes,

prennent un intérêt par rapport à d'autres préalablement valorisés. D'où :

2. Début d'une hiérarchie de valeurs, évidemment encore labile.

b) *début de décentration* : l'affectivité commence à se porter sur autrui, à mesure qu'autrui se distingue du corps propre.

Nous commencerons par étudier, à partir des théories de JANET, le problème des régulations de la conduite, problème qui apparaît plus tôt, mais qui prend ici une importance toute particulière en nous introduisant à l'étude du problème des intérêts et des valeurs. Nous nous reporterons, à ce sujet, aux théories de CLAPAREDE et aux perspectives gestaltistes, telles que les présente Kurt LEWIN (notion de champ affectif). Enfin, en ce qui concerne la décentration affective et l'origine des sentiments interindividuels, nous examinerons les thèses de FREUD sur les régulations affectives inconscientes et le choix de l'objet.

II. - LA THEORIE DES SENTIMENTS DE JANET.

Cf: "De l'Angoisse à l'extase", tome II.

a) *Schéma général de la théorie de la conduite.*

JANET décrit une hiérarchie de conduites de complexité croissante, correspondant aux stades successifs du développement : réflexes, premières habitudes, débuts du langage, intelligence pratique, etc. Ces différentes conduites, que JANET appelle des "actions primaires", sont caractérisées au point de vue cognitif. Toute conduite d'autre part peut passer par quatre phases successives :

- latence
- déclenchement
- activation
- terminaison, - phase de consommation jusqu'à une nouvelle phase de latence.

Il peut y avoir des circonstances qui facilitent l'action primaire (simplicité, ancienneté de la situation, existence de disponibilités internes, aide venue de l'extérieur), - ou au contraire qui la rendent plus difficile (complexité de la tâche, nouveauté du problème, exigence de rapidité, absence d'aides, obstacles, etc.), - ou qui la renforcent (désir, ardeur, etc.). Mais au point de vue affectif, l'important consiste dans les actions secondaires, qui sont les réactions du sujet à l'action primaire et constituent les régulations de l'action : leur rôle est d'augmenter ou de diminuer la force de la conduite, et enfin de l'achever, car - JANET l'a fort justement montré -, une conduite ne se suffit pas à elle-même.

Au niveau des phases d'activation et de terminaison, on peut trouver des régulations soit positives, soit négatives. On distinguera ainsi quatre sortes de régulations :

Régulations d'activation :

Positives : "sentiments de pression!" (pression s'oppose ici à dépression)

- dont le prototype est le sentiment de l'effort, et dont l'effet est d'accélérer l'action primaire, de la renforcer.

Négatives : "sentiments de dépression", qui opèrent un freinage (exemple : fatigue, désintérêt).

Régulations de terminaison :

Positives : "sentiments d'élévation" (joie, sentiment de triomphe), qui achèvent l'action en consommant le surcroît de forces resté inemployé après succès.

Négatives : tristesse, angoisse, anxiété, etc., qui jouent un rôle identique en cas d'échec. (Dans certains cas, la régulation peut être excessive, dépasser son but et entraîner un recul par rapport au niveau atteint).

Nous étudions ces régulations ici, car on ne les trouve pleinement constituées qu'au niveau de ce troisième stade. Mais on peut déjà en rencontrer au stade précédent : ainsi les régulations de terminaison s'observent dans la réaction circulaire secondaire, et jouent un rôle important dans l'acquisition des premières habitudes (loi de l'effet).

b) *Etude de ces régulations.*

1. Le modèle des *régulations positives d'activation* est le *sentiment de l'effort*. On sait que MAINE DE BIRAN, d'un point de vue autant philosophique que psychologique, accordait un primat à ce sentiment : il y voyait le fait primitif de sens intime, donnant simultanément et d'emblée la conscience du moi (terme moteur) et du non-moi (terme résistant). Mais cette ingénieuse théorie se heurte à deux difficultés essentielles :

- la conscience de soi n'est pas, du point de vue génétique, contemporaine de l'action motrice sur les objets. Le nouveau-né n'a pas conscience de son moi. Un bébé de soixante jours, dont la main est agitée de mouvements impulsifs, ne regarde celle-ci avec intérêt que lorsqu'elle entre par hasard dans son champ visuel : l'enfant n'a donc pas immédiatement conscience de son corps en tant que corps propre. A plus forte raison ne saura-t-il discerner dans un "état de conscience" ce qui lui appartient et ce qui appartient au monde extérieur. Le fait primitif de sens intime ne peut donc pas être la conscience immédiate d'une dualité, puisqu'il y a indifférenciation à l'origine, du moi et du non-moi. BALDWIN a montré que la conscience de soi était au contraire assez tardive, et qu'elle se construisait corrélativement non à la conscience des objets, mais à la conscience d'autrui qui lui est postérieure.

- MAINE DE BIRAN prétend d'autre part que le sentiment de l'effort répond à un trajet centrifuge, et ce point n'est nullement prouvé. William JAMES a soutenu à l'inverse que le sentiment de l'effort était la prise de conscience d'une tension périphérique, et qu'il répondait par conséquent à un trajet centripète.

Sur ces problèmes, JANET ne prend pas parti. Peu lui importe, en effet, le mécanisme particulier de l'effort. L'essentiel est de l'étudier non

comme conscience, mais comme conduite, et d'y voir, alors une régulation énergétique renforçant ou accélérant l'action primaire. L'enfant qui cherche à atteindre un objet éloigné à l'aide d'un bâton, et qui n'y parvient pas, tendra le bras davantage : l'effort apporte à l'action primaire un supplément d'énergie qui en accroît l'intensité et l'ampleur. - On peut décrire d'ailleurs d'autres actions secondaires du même genre : l'attention, par exemple, et plus généralement toutes les activités qui se centrent sur un objet particulièrement intéressant.

Les régulations d'activation sont susceptibles de dérèglements : elles peuvent dépasser leur but et verser dans l'excès. Rappelons à ce propos les analyses célèbres que JANET fait de l'inquiétude ou de l'ennui : ce ne sont pas des sentiments dépressifs, mais des conduites de précaution. L'ennui n'est pas la conduite d'un sujet épuisé, mais une conduite par laquelle le sujet économise son tonus mental.

2. Les *sentiments de dépression* sont des actions secondaires qui ont pour effet de freiner l'action entreprise. Elles se manifestent par exemple par une diminution d'intensité ou de vitesse, par un rétrécissement du champ de l'action, ou parce que JANET appelle des dévalorisations, c'est-à-dire une diminution du plaisir pris à l'action (nous contesterons plus loin l'emploi de ce terme). Au niveau sensori-moteur, les sentiments de dépression se manifestent par le sérieux de l'enfant. Le prototype en est le *sentiment de fatigue*. Si en effet la fatigue physiologique est la conséquence de l'effort musculaire, le *sentiment* de fatigue est au contraire une conduite dont l'effet est d'arrêter l'action avant que le sujet soit sans forces. C'est une régulation anticipatrice permettant une économie grâce à laquelle l'action pourra être reprise ultérieurement. Si cette régulation n'intervient pas en temps voulu, le sujet, au lieu de s'arrêter, dépense le peu de forces qui lui restent plus largement que la situation ne l'exigerait : c'est l'agitation active, qui va jusqu'à l'épuisement du sujet.

3. et 4. L'idée de *régulations de terminaison* est très importante. Une action en effet ne se termine pas toute seule : il faut une conduite spéciale, positive ou négative pour l'achever. Ainsi, en cas d'échec, l'action s'achève par un sentiment de tristesse, qui est très différent du sentiment de fatigue: la tristesse est une conduite différenciée, postérieure à l'action, et dont le rôle est de consommer le résidu de forces inemployées, tandis que la fatigue avait, comme nous l'avons vu, pour rôle d'économiser des forces. La tristesse peut se prolonger jusqu'à l'anxiété, qui manifeste un recul dans l'activité (le sujet n'ose plus recommencer).

(On pourrait rapprocher ici JANET de FREUD. La tristesse serait, en langage freudien, un acte manqué; de même l'anxiété, que, FREUD explique par un refoulement de la libido, et que JANET étend à la conduite tout entière.)

Quand l'acte est réussi, on trouve pareillement des conduites de consommation, dont l'effet est de dépenser le résidu des forces mobilisées pour l'action, et qui seront ici les sentiments de triomphe.

c) *Résumé d'ensemble : la force psychologique.*

En résumé, l'idée centrale de Pierre JANET est celle d'une "*force*"

psychologique", dont la nature est mal connue (du point de vue physiologique, elle peut dépendre des fonctions végétatives, du système endocrinien, etc.). Ce que le psychologue peut observer, c'est que cette force est distribuée diversement selon les individus et, dans un même individu, selon les moments tout sujet présente ainsi des alternances de force et de faiblesse, d'euphorie et de dépression, qui peuvent aller jusqu'à la cyclothymie.

Pour chaque conduite, il faut faire usage des forces en réserve, puis récupérer l'énergie dépensée en produisant par exemple l'abaissement de la tension psychologique. On voit alors le rôle essentiel que jouent les *régulations* dans l'économie générale de la conduite qui tend toujours vers un certain équilibre.

Cet *équilibre* suppose quatre conditions :

1. les régulations énumérées ci-dessus,
2. des forces en réserve,
3. une proportion entre les forces disponibles et la tension psychologique, qui définit le niveau de la conduite. (JANET remarque ici qu'il y a des actions coûteuses au moment de leur réalisation, mais qui permettent une économie par la suite c'est un point sur lequel nous reviendrons longuement),
4. un certain rapport entre l'action ancienne et l'action nouvelle, qui suppose une adaptation et un effort.

Variable selon les individus, l'équilibre affectif est variable aussi selon l'âge. Il est précaire chez l'enfant, dont les sentiments sont très vifs, mais dont la conduite connaît des alternances perpétuelles; chez le vieillard au contraire, la conduite est plus stable, mais les sentiments ont perdu de leur vivacité. L'intensité des sentiments est donc en fonction du déséquilibre.

d) *Critique.*

Toutes les analyses de JANET peuvent être acceptées dans notre perspective. Mais l'affectivité se réduit-elle aux régulations énergétiques qu'il décrit ? Le rôle régulateur des sentiments n'est pas douteux, mais il semble que l'on doive ajouter au système régulateur que constituent les actions secondaires un second système régulateur : celui des intérêts, c'est-à-dire celui de la valeur de l'action.

Il faut distinguer en effet valeur de l'action et coût de l'action. Une conduite coûteuse peut être préférée à une conduite moins coûteuse, mais moins valorisée, - et la valorisation n'est pas la simple conséquence de l'économie de la conduite. Prenons un exemple :

Observation : Un enfant de 13 mois essaie en vain d'amener un jouet dans son parc en le passant à travers les barreaux et en le tenant horizontalement. C'est là une situation classique des problèmes d'intelligence pratique, avec solution par tâtonnements. Par hasard, l'enfant réussit à passer le jouet à travers les barreaux. Mais au lieu de s'en tenir à ce succès, il remet le jouet à l'extérieur et recommence ses tâtonnements jusqu'à ce qu'il ait compris la technique. Cette recherche semble aller à l'encontre du principe

d'économie de l'action.

JANET ne méconnaît pas l'existence de telles conduites, mais il les ramène à son système énergétique en disant que ce choix coûteux représentera une économie par la suite. Or, cela peut-il jouer du point de vue de l'enfant de treize mois dont nous avons cité le cas ? Il faut donc supposer autre chose que la régulation interne des forces, et faire intervenir la notion de valeur. La valeur est liée à une sorte d'expansion de l'activité, du moi, à la conquête de l'univers. Cette expansion met en jeu l'assimilation, la compréhension, etc., et la valeur est un échange affectif avec l'extérieur, objet ou personne. Elle intervient donc dès l'action primaire, et le système des valeurs double en quelque sorte le système régulateur simplement énergétique des actions secondaires décrites par JANET. C'est cette notion de valeur et le système des intérêts que nous allons étudier maintenant.

III. - LES NOTIONS DE VALEUR ET D'INTERET.

Nous définirons donc au départ la valeur comme une dimension générale de l'affectivité, et non comme un sentiment particulier et privilégié. Le problème est de savoir quand la valorisation intervient, et pourquoi.

Nous avons vu que la valorisation ne pouvait s'expliquer comme une simple "économie pour la suite" et que d'autre part le système des valeurs débordait le système des régulations, en particulier que la valeur intervenait dès l'action primaire, dès la mise en rapport du sujet avec le monde extérieur. Au niveau sensori-moteur déjà, l'enfant retire de ses expériences antérieures non seulement des connaissances pratiques, mais aussi une confiance en soi ou un doute, analogues en quelque sorte à des sentiments de supériorité ou d'infériorité, - à ceci près toutefois que le moi n'est pas encore constitué. Dans l'apprentissage de la marche, par exemple, on peut déjà constater l'influence des succès antérieurs, qui entraînent une auto-valorisation. Le système de valeurs qui commence ainsi à s'établir constitue la finalité de l'action propre, et va bientôt s'étendre à l'ensemble des relations inter-individuelles, qui apparaissent ici avec les conduites d'imitation. Ces valeurs, attribuées aux personnes, seront le point de départ des sentiments moraux, dont les formes élémentaires sont celles de la sympathie et de l'antipathie, et qui constitueront peu à peu un système plus large et plus stable à la fois que celui des régulations énergétiques. Mais au stade où nous sommes, la distinction des deux systèmes ne fait que commencer.

a) CLAPAREDE et la notion d'intérêt.

Les deux systèmes dont nous parlons : valorisations et réglages internes, trouvent leur point de jonction dans le mécanisme de l'intérêt. Pour étudier cette notion, nous pouvons partir des travaux de CLAPAREDE (cf. "Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale", 2ème éd. de 1909, repris et développés dans divers travaux ultérieurs). L'*intérêt* est défini comme une régulation des énergies, en un sens très voisin de celui de JANET. Il est la relation du besoin et de l'objet susceptible de satisfaire ce besoin. Ni l'objet, ni le besoin du sujet, ne suffisent à déterminer la conduite : il faut faire intervenir un troisième terme, qui est leur relation.

Le *besoin* pourrait être étudié du point de vue physiologique. Certains lui ont attribué une origine périphérique, d'autres une origine centrale, mais CLAPAREDE comme JANET considère que là n'est pas le principal aspect du problème. Ce qui lui importe, c'est de souligner la signification fonctionnelle du besoin. Le besoin traduit un déséquilibre, et sa satisfaction amène la rééquilibration.

Pour préciser cette notion d'*équilibre*, rappelons que l'on peut distinguer trois sortes d'équilibres :

- l'équilibre mécanique, qui est celui d'un système dont les modifications virtuelles se compensent, dans des conditions stables et permanentes.

- l'équilibre physico-chimique, qui répond à des conditions non permanentes, ce qui entraîne des déplacements d'équilibre. La compensation se fait dans le sens d'une modération du facteur de modification (loi de LE CHATELIER souvent reprise par les biologistes et les psychologues).

- l'équilibre organique (cf. homéostasie de CANNON), qui comprend, en plus, des compensations préalables, c'est-à-dire des régulations anticipatrices).

Quand un besoin risque de n'être pas satisfait, il apparaît d'avance. CLAPAREDE l'a montré à propos du problème du sommeil, fort débattu à l'époque. La plupart des auteurs se bornaient alors à expliquer le sommeil par l'intoxication. CLAPAREDE fait trois objections : 1) que nous dormons avant d'être intoxiqués, et que l'intoxication entraîne non le sommeil, mais au contraire l'insomnie; 2) qu'il existe un sommeil instinctif (loirs, marmottes); 3) qu'il existe un sommeil qui est le résultat du désintérêt, et non de l'intoxication physiologique. Tous ces arguments conduisent à voir dans le sommeil un besoin anticipateur.

On peut distinguer les besoins proprement organiques, comme la faim et la soif, et les besoins dérivés, qui correspondent par exemple à des emboîtements plus ou moins complexes de besoins organiques. Il nous suffira ici d'indiquer que tout besoin est lié à une structure organique, et que le fonctionnement, lié au déséquilibre, crée à son tour de nouvelles structures : il y a un échange dialectique constant entre les besoins et les fonctions.

Cette analyse préalable du besoin permet de justifier la théorie de CLAPAREDE qui énonce deux *lois de l'intérêt* :

1. Toute conduite est dictée par un intérêt.

2. Il peut y avoir plusieurs intérêts en jeu au même instant : l'organisme agit alors selon la ligne de son plus grand intérêt.

(Le même objet peut donner lieu à des utilisations diverses selon l'intérêt du moment : le biberon n'a d'intérêt pour le bébé que dans la mesure où celui-ci a faim, et l'on peut, dans des cas de cet ordre, distinguer des rythmes d'intérêt.)

En résumé, CLAPAREDE distingua *deux significations de l'intérêt* :

1. d'une part, l'intérêt est le "*dynamogénérateur*" de l'action : les ob-

jets qui nous intéressent nous font libérer de l'énergie, alors que le désintérêt interrompt la dépense. C'est là l'aspect régulateur de l'intérêt.

2. d'autre part, l'intérêt constitue la *finalité de l'action* (choix des objets correspondant à la satisfaction souhaitée).

1. *l'intensité de l'intérêt*, c'est-à-dire son aspect quantitatif constitue la régulation énergétique des forces.

2. Le *contenu de l'intérêt*, c'est-à-dire son aspect qualitatif, constitue la valeur selon laquelle s'opère la distribution des fins et des moyens.

Chez l'enfant, les intérêts, d'abord élémentaires et liés aux besoins organiques fondamentaux, vont progressivement s'emboîter les uns dans les autres, constituant ainsi des systèmes complexes, qui, en s'intellectualisant, deviendront plus tard des échelles de valeurs. Nous aurons donc l'occasion d'étudier par la suite l'intellectualisation et la stabilisation de tels systèmes. Bornons-nous pour l'instant à reconnaître, dans la notion d'intérêt, le point de jonction entre deux systèmes distincts : le système de valorisation et le système de régulations énergétiques.

b) Kurt LEWIN et le schéma topologique de la conduite.

Référons-nous maintenant à une analyse assez différente de celle de CLAPAREDE, mais dans laquelle nous pourrions retrouver encore la distinction des deux systèmes : Kurt LEWIN, élève de KOEHLER, part de la Théorie de la Forme, qui avait souligné l'importance des notions d'équilibre et de déséquilibre dans les structures perceptives, et en applique les concepts aux problèmes de psychologie affective. Il est ainsi conduit à étendre la notion de *champ*.

Entre la structure perceptive et la structure motrice, il n'y a pas de discontinuité : la motricité peut rétablir l'équilibre dans un champ perceptif mal structuré. Si par exemple, au milieu d'un champ perceptif vide apparaît un objet unique, il y a équilibre, stabilité, immobilité; mais si l'objet apparaît à la périphérie du champ, la structure de ce champ devient asymétrique et l'équilibre sera rétabli par un déplacement des yeux et de la tête. Ainsi, du point de vue perceptif et cognitif, le champ englobe les structures proprement perceptives et les structures motrices. Mais à cet aspect structurel il faut encore ajouter un aspect dynamique. Pour LEWIN, le moi fait partie du *champ total*, de sorte que l'analyse d'une conduite pose à la fois des problèmes structureux et des problèmes dynamiques (mobiles déclenchant l'action du sujet par exemple). Ainsi se trouve introduite en termes de Gestalt la notion de *besoin* ("caractère de sollicitation"), - étant bien entendu que ce caractère de sollicitation ne dépend ni seulement de la structure de l'objet (prégnance), ni seulement des dispositions du sujet, mais de la configuration du champ total.

Le problème que nous posons est maintenant de savoir si ces notions

s'accordent avec la distinction que nous avons faite entre le système de valorisation et le système de régulations énergétiques. Rappelons à ce propos deux expériences de LEWIN :

Première expérience : Influence des réactions affectives dans des problèmes d'intelligence pratique :

L'enfant est placé dans un cercle tracé à la craie sur le sol, et qu'il lui est interdit de franchir; il doit d'autre part atteindre un objet placé à l'extérieur du cercle et hors de sa portée directe : il dispose pour cela de divers intermédiaires : bâtons, ficelles, etc.

LEWIN traduit la situation en termes de dynamique. L'objectif à atteindre constitue, par sa désirabilité, une force attractive. Le cercle de craie et la consigne de ne pas le franchir constituent une "barrière psychique", force négative. Entre ces deux forces, il y a un déséquilibre plus ou moins important, qui constitue une tension que l'enfant cherchera à résoudre par des conduites diverses :

- ou bien, il franchit le cercle et s'approprie l'objet, mais cela n'amène qu'une demi-satisfaction, puisqu'il a transgressé le consigne ;
- ou bien, il respecte la consigne sans pouvoir atteindre l'objectif ;
- ou bien, il reste immobile et ne cherche plus de solution ;
- ou bien, il refuse le problème et joue à autre chose dans le cercle de craie, etc.

En dehors de la conduite réussie, on peut donc observer toute une série de conduites différentes et toute une série de sentiments correspondants. C'est l'équilibre variable des diverses forces en présence dans le champ total qui définit ces divers sentiments. D'autre part, LEWIN met en évidence l'influence des succès ou échecs antérieurs, qui modifient la valorisation en augmentant ou en abaissant le *niveau d'aspiration* (Anspruchs-niveau). En présence d'une tâche analogue ou nouvelle, le sujet engage son moi à des degrés différents selon le succès d'une expérience précédente.

Deuxième expérience : Expérience des tâches interrompues (ZEIGARNIK et LEWIN).

Divers problèmes d'intelligence pratique sont proposés à plusieurs sujets : on laisse les uns terminer leur tâche, les autres sont interrompus dans leur travail sous des prétextes plausibles. Au bout de 24 heures, on analyse ce qui subsiste des actions achevées et inachevées dans la mémoire des sujets. On peut constater ainsi que les actions interrompues laissent subsister un *quasi-besoin*, c'est-à-dire une tendance à l'achèvement. A ces actions dont la structure est incomplète il manque ce que JANET aurait appelé une régulation de terminaison.

En résumé, nous retiendrons de la psychologie de Kurt LEWIN :

1. l'importance accordée à la *structure du champ total*, avec l'interdépendance entre le sujet, et la configuration objective du champ.
2. la *polarisation dynamique du champ*, dont la structure est traduite en

une terminologie vectorielle et donne lieu à une sorte de géométrie subjective ("topologie hodologique").

3. l'importance accordée à *l'activité antérieure du sujet* : les gestaltistes classiques avaient sous-estimé dans leurs descriptions l'activité du sujet, et négligé l'influence des expériences antérieures. LEWIN comble opportunément cette lacune, et met en relief le caractère historique de la conduite.

Ainsi le champ n'est plus défini seulement par sa configuration spatiale : *sa structure est spatio-temporelle*, comme on peut le voir en observant plusieurs conduites successives, avec les variations dans le temps du niveau de la barrière psychique. Or, dans ce double aspect spatial et temporel, nous retrouvons précisément la distinction du système de régulations et du système de valorisation :

- à *l'affect spatial* (c'est-à-dire simultané, actuel, synchronique), correspondent des conduites qui relèvent directement du *système de régulations*.

- à *l'aspect temporel* correspond le *système des valeurs*, dépendant de l'histoire des conduites.

Nous pouvons donc conclure en précisant, en termes de champ, la distinction proposée : le système des valeurs est essentiellement *diachronique*, par opposition au système de réglage des forces, qui est *synchronique*.

IV. - LES PREMIERES DECENTRATIONS AFFECTIVES ET LE PROBLEME DU "CHOIX DE L'OBJET".

Nous avons étudié jusqu'ici les différenciations caractéristiques du troisième stade : coordinations (régulations), hiérarchisation commençante de valeurs. Mais à ce stade apparaissent aussi les premiers contacts avec autrui, et par conséquent les premières formes de sentiments interindividuels, ce qui suppose donc la décentration de l'affectivité, limitée jusque-là au sujet lui-même. Nous avons donc à étudier maintenant cette décentration, à montrer comment le passage se fait entre l'affectivité intra-individuelle et l'affectivité inter-individuelle qui se porte sur un objet extérieur. Par là même, nous devons aussi chercher à comprendre la liaison qui existe entre l'intelligence sensori-motrice et cette affectivité centrée sur autrui : c'est le problème que FREUD appelait "choix de l'objet", à propos duquel nous montrerons le parallélisme entre l'évolution affective et l'évolution intellectuelle.

a) *L'évolution affective selon le freudisme.*

FREUD a introduit dans la psychologie de l'affectivité quelques concepts féconds, que le succès de la psychanalyse a rapidement imposés. Nous nous référerons donc au schéma freudien, dont la simplicité et la cohérence sont particulièrement remarquables, mais dont nous essaierons de montrer l'insuffisance pour rendre compte des aspects de cette évolution.

Dans les échanges avec autrui (sourire, jeu, etc.), quelles formes de sentiments vont se développer ? S'agit-il de sentiments en quelque façon "innés", qui se transforment progressivement, - ou bien faut-il y ajouter des

sentiments nouveaux, produits d'une construction véritable? Prenons le cas de l'attachement à la mère : on peut bien supposer qu'il répond à des pulsions instinctives, mais les conduites qui l'expriment sont fort différentes chez un enfant de trois semaines, de deux mois ou de deux ans. Comment expliquer ces transformations ? Deux solutions extrêmes sont possibles :

- ou bien on invoquera un instinct qui reste identique à lui-même (libido) et dont les transformations proviennent de changements successifs d'objectif (transferts);

- ou bien on invoquera une série de constructions proprement dites.

La première solution est celle du freudisme : à côté des "Ichtriebe" instincts de conservation visant le sujet lui-même, existent des "Sexualtriebe", présents dès l'origine. Ces *pulsions sexuelles* sont permanentes et se conservent de stade en stade, mais elles changent d'objectif au cours du développement, et ces *transferts* constituent le critère de distinction entre les différents stades de la vie affective. On peut ainsi distinguer dans les premières années de l'enfant :

- *Première phase* :

la libido ne porte que sur le corps propre : stade digestif;

puis apparaissent assez tôt des différenciations périphériques : stade oral - stade anal.

- *Deuxième phase* :

elle se porte sur l'activité du corps propre en général : narcissisme primaire.

- *Troisième phase* :

transfert de l'affectivité sur des objectifs extérieurs (personnes et notamment la mère, conflits divers) : sentiments interindividuels, complexes, etc.

A chacun de ces déplacements s'ajoutent d'autre part des *refoulements* portant sur les stades antérieurs, qui ainsi ne disparaissent pas, et peuvent réapparaître en cas de régression. Donc, le déplacement et le refoulement corrélatif constituent le mécanisme des transformations successives de l'affectivité.

b) *Critique du schéma freudien.*

Pour séduisante que soit cette explication, elle ne nous paraît pas rendre compte de tous les faits, de tous les aspects du développement affectif. FREUD s'est surtout préoccupé d'expliquer l'affectivité adulte et les régressions à des stades infantiles, et son étude reste trop peu génétique. Avant l'apparition du langage, il suppose chez l'enfant des fonctions mentales qui ne se développent en fait que plus tard, et plus généralement il néglige de considérer parallèlement développement affectif et développement intellectuel. Nous verrons qu'ici ce parallèle présente une toute particulière importance. Trois exemples nous serviront à le montrer :

1. - *le refoulement* est aujourd'hui une notion universellement admise. FREUD l'avait d'abord décrit comme un mécanisme plongeant dans l'inconscient des affects et des pulsions qui continuaient à y "vivre" et à s'y transformer. Mais la notion a été rapidement élargie, par FREUD lui-même ou par ses disciples. PFISTER comparait le refoulement à l'inhibition de tendances qu'on peut réaliser expérimentalement sur des animaux (exemple, le brochet de Möbius : dans un aquarium, on sépare par exemple un brochet d'une carpe par une lame de verre; le brochet se heurte à cette paroi et renonce bientôt à se précipiter sur la carpe; si on enlève alors la lame de verre, le brochet ne se jette plus sur la carpe dont il n'est pourtant plus séparé). Et l'on pourrait étendre encore la notion de refoulement jusqu'à l'inhibition réflexe. Mais de cette notion intéressante, FREUD a fait un usage trop libéral, et la théorie n'est pas à la hauteur des faits mis en évidence. Par exemple, FREUD explique par le refoulement la perte des souvenirs de la première année. Mais si les souvenirs de la petite enfance ne reviennent pas, n'est-ce pas aussi et surtout parce que le jeune enfant n'a pas de mémoire d'évocation, qui suppose une représentation et une fonction symboliques ?

2. - Une critique analogue peut être faite à propos du *narcissisme*. On ne saurait le décrire comme une focalisation de l'affectivité sur l'activité propre, comme une auto-contemplation du moi, alors que précisément le moi n'est pas encore constitué. Le narcissisme n'est rien d'autre que l'affectivité correspondant à l'indifférenciation entre le moi et le non-moi (état adualistique de BALDWIN, symbiose affective de WALLON). Ce narcissisme primaire du nourrisson est bien un narcissisme sans Narcisse. Il est corrélatif à une causalité non spatialisée, sans contact avec le monde physique. (Le bébé à qui on montre le fonctionnement d'un interrupteur ouvre et ferme alternativement les yeux devant l'interrupteur : il ne fait aucune différence entre le passage de la lumière à l'obscurité résultant d'une modification extérieure (interrupteur) et celui qui résulte de la fermeture de ses propres yeux). Nous retrouvons ici la symétrie entre le narcissisme affectif et l'égoïsme intellectuel.

3. - Mais le problème le plus important est celui du passage de ce narcissisme primaire au *choix de l'objet*. Deux interprétations sont possibles :

- ou bien, nous supposons que l'enfant perçoit les objets comme nous; les tableaux perceptifs correspondraient alors pour lui comme pour l'adulte à des objets solides et permanents, et les personnes ne seraient que des objets privilégiés, parce que sources de satisfactions (ou de menaces) plus nombreuses. C'est un déplacement qui transférerait dans ces conditions la libido du corps propre à autrui

- ou bien, nous supposons au contraire que l'enfant vit d'abord dans un univers sans objets. Le choix de l'objet implique alors sa construction.

C'est cette seconde interprétation qui, contre les formes initiales du freudisme, est la nôtre. Qu'est-ce en effet qu'un objet ? C'est un complexe polysensoriel qui continue d'exister en dehors de tout contact perceptif. Nous reconnaitrons sa présence dans la pensée enfantine au double caractère de *solidité* (l'objet dure plus que ne dure la perception qui lui correspond) et de *localisation* (l'objet existe dans l'espace en dehors du champ perceptif) ces deux caractères étant deux aspects complémentaires de la même opération

mentale. Or justement : rien, dans les conduites primitives du bébé ne nous autorise à croire à la présence d'objets constitués. Les faits de reconnaissance (l'enfant a une mémoire reconnaissante bien avant d'avoir une mémoire évocatrice) ne prouvent pas l'existence des objets tels que nous les avons définis. Ainsi, le fait de suivre du regard un objet qui se déplace n'implique pas la solidité ce n'est qu'un prolongement de l'action immédiate.

L'expérimentation peut mettre ces interprétations en évidence. A partir de 4 mois et demi, l'enfant est capable de coordonner ses gestes préhensifs et ses perceptions : il cherche à saisir ce qu'il aperçoit. Si on lui montre un objet intéressant, il tend le bras pour le prendre, mais si on interpose alors un écran qui cache l'objet, l'enfant retire la main. Vers six mois, l'objet n'est pas encore constitué définitivement : on dispose deux écrans A et B, et l'on cache ostensiblement l'objet derrière A. L'enfant soulève A pour retrouver l'objet. Mais si on cache ensuite l'objet derrière B, l'enfant soulève encore A, et, ne trouvant pas l'objet, s'arrête. On voit dans cette expérience qu'il y a début de solidification de l'objet (puisque l'enfant cherche à le retrouver), mais non pas encore localisation (puisque l'objet n'est pas cherché en fonction de ses déplacements successifs).

Si l'on fait donc de la localisation le critère de la présence des objets, on voit qu'il ne saurait y avoir d'objet avant qu'il existe une structuration de l'espace selon un "groupe de déplacements" (tel que détour + retour ramène au point de départ). Mais alors, s'il n'y a d'abord pas d'objets pour l'enfant mais seulement des tableaux perceptifs mouvants, - si l'existence de l'objet implique une construction avec structuration de l'espace, le choix de l'objet affectif n'est plus simplement un choix parmi des objectifs déjà tout structurés, entre lesquels s'opérerait seulement un transfert. Le choix de l'objet est un des aspects de l'élaboration de l'univers, et il suppose :

- une *décentration cognitive*, avec élaboration de l'espace extérieur,
- une *décentration affective* (intérêt pour des sources de plaisir conçues désormais comme distinctes de l'action propre).

C'est à partir de ce moment qu'aux relations de symbiose vont succéder des relations d'échange entre le corps propre et le monde extérieur, relations que nous retrouverons aussi bien sur le plan affectif que sur le plan cognitif.

c) *Théorie soutenue : l'élaboration de l'objet et la décentration.*

Les critiques que nous avons adressées à l'explication freudienne nous conduisent donc à parler non plus seulement d'un "choix affectif de l'objet", mais d'une élaboration à la fois cognitive et affective de cet objet. Nous en présenterons ici les aspects principaux :

1. *au point de vue cognitif*, on observe, au niveau de l'élaboration de l'objet, cinq transformations corrélatives et contemporaines :

- *construction de l'objet proprement dit*, en liaison avec la structuration de l'espace (localisation, coordination des déplacements successifs dans un "groupe") : l'objet se constitue comme élément permanent, indépendant de l'ex-

périence perceptive qui le découvre.

- *transformation de la causalité* : elle s'objective et se spatialise. Jusque-là, la causalité restait liée à l'action propre, avec indifférenciation entre ce qui résulte de cette action même et ce qui résulte des choses (cf. l'exemple cité précédemment de l'enfant qui tire le cordon fixé au toit du berceau : la cause est l'action propre et les mouvements des objets sont l'effet). Maintenant au contraire, la relation de cause à effet fait intervenir des contacts objectifs, et spatiaux : un objet peut être cause des déplacements d'un autre objet sans qu'intervienne l'activité propre du sujet.

- *les personnes présentent les mêmes caractères* : elles sont aussi objectivées et spatialisées. Auparavant, les personnes n'étaient que des présences perceptives momentanées, non localisables dans l'espace après disparition.

Elles deviennent maintenant des objets permanents, localisables lors même qu'elles échappent à la perception, - en même temps que des sources autonomes de causalité.

- *imitation d'autrui*, au sens strict, c'est-à-dire effort systématique pour copier des gestes nouveaux à partir d'un modèle. Les conduites imitatives apparaissent assez tôt, mais ne s'élaborent que progressivement. On peut distinguer trois étapes :

+ imitation sporadique, sous forme de contagion

+ imitation de modèles connus, par opposition aux modèles nouveaux

+ imitation systématique des modèles nouveaux, y compris les éléments inconnus (par exemple les parties du corps : l'enfant devient alors capable d'établir des correspondances entre les parties visibles du corps et notamment du visage d'autrui, - et les parties du corps propre qu'il connaît tactilement, mais non virtuellement).

Cette imitation systématique aura, entre autres, pour effet une connaissance plus approfondie du corps propre.

- *prise de conscience du moi et de l'activité propre*, qui comme BALDWIN l'a bien montré, ne peut se faire que corrélativement à la prise de conscience d'autrui. C'est seulement quand le monde extérieur se structure que peuvent apparaître, simultanément, la conscience de soi, la conscience d'autrui, et la conscience des analogies entre le moi et autrui.

2. *au point de vue affectif*, ces constatations montrent que le déplacement de l'activité et de l'affectivité vers autrui, - déplacement qui libère l'enfant de son narcissisme -, est beaucoup plus qu'un transfert pur et simple : c'est une restructuration de tout l'univers affectif et cognitif. quand la personne d'autrui devient un objet indépendant, c'est-à-dire permanent et autonome, les relations moi-autrui ne sont plus de simples relations de l'activité propre avec un objet extérieur : elles commencent à devenir des relations d'échange véritable entre le moi et *l'autre* (alter ego). Il en résultera une valorisation plus importante, plus structurée et plus stable, début des "sentiments moraux" interindividuels que nous étudierons aux stades suivants.

3. Enfin, il faut une fois de plus insister sur le fait que *ces deux constructions affective et cognitive sont simultanées*. Nous n'avons pas à nous

demander laquelle des deux précède et conditionne l'autre : aussi bien, il s'agit là de deux aspects inséparables de l'évolution mentale, conformément à notre hypothèse initiale qui refusait de séparer intelligence et affectivité pour faire de l'une la condition de l'autre, ou inversement. Contre le freudisme, pour qui l'évolution affective est primordiale et oriente l'évolution intellectuelle, on pourrait être tenté de soutenir, au niveau où nous sommes, que, quels que soient les sentiments mis en jeu, ils supposent réalisées des conditions préalables faisant intervenir des mécanismes cognitifs (perception, structuration). Mais ce serait fausser le problème, pour la raison maintes fois invoquée ici qu'il n'y a pas deux développements, l'un cognitif et l'autre affectif, deux fonctions psychiques séparées, ni deux sortes d'objets : tous les objets sont simultanément cognitifs et affectifs. Ainsi, la personne d'autrui, qui se constitue à la fois comme objet de connaissance et d'affection - ainsi, dans l'expérience citée plus haut, l'objet qu'on dissimule derrière un écran, et qui est en même temps objet de connaissance (apparaissant et disparaissant dans le champ perceptif) et source d'intérêt, d'amusement, de satisfaction ou de déception selon que l'enfant le retrouve ou ne le retrouve pas. Les deux aspects sont constamment complémentaires.

Nous pensons avoir suffisamment montré jusqu'ici combien serait artificielle et inexacte toute explication du développement cognitif par l'affectivité, ou l'inverse. Revenons-y une fois encore, pour faire justice d'une dernière possible objection. Les travaux récents sur l'hospitalisme ne forment-ils pas, dira-t-on, une justification des thèses psychanalytiques ? Ne montrent-ils pas justement que les frustrations affectives des enfants séparés de leur mère, sont la cause de retards et de perturbations dans le développement intellectuel ? Nous ne le croyons pas. SPITZ et ses collaborateurs ont fort bien montré qu'il existait des réactions individuelles variables d'un nourrisson à l'autre selon sa constitution héréditaire et surtout son entourage (famille normale, nursery de prison ou foudling home). Mais cet aspect du problème relève de la psychologie différentielle et non de la psychologie générale dont nous nous occupons exclusivement ici. D'autre part, dans les cas d'hospitalisme, SPITZ met en évidence un retard : aux perturbations apportées par l'hospitalisme dans l'énergétique (affective) de la conduite correspondent, parallèlement, des perturbations dans les structures cognitives. Il n'y a aucune raison de voir dans les premières la cause des secondes. Faute d'aliments nécessaires, il y a un retard général du développement. Les conditions défavorables ont ici pour effet de gêner le fonctionnement, ce qui a pour conséquence des régressions fonctionnelles.

CONCLUSION SUR LE TROISIEME STADE.

Nous terminerons ici notre étude du troisième Stade. A ce stade où s'épanouit l'intelligence sensori-motrice (caractérisée par la subordination des moyens aux buts poursuivis) correspondent des conduites complexes, et sur le plan affectif des formes nouvelles de sentiments. Nous y trouvons notamment

- tous les sentiments liés à l'action propre, à ses coordinations, à ses régulations, - sentiments que nous avons décrits d'après JANET, CLAPAREDE et LEWIN;
- l'apparition d'un système de valeurs, caractérisant non plus seulement

l'économie, mais la finalité de l'action. C'est la valeur qui va déterminer les énergies à employer dans l'action. Tirée non seulement de l'action elle-même, mais aussi d'actions antérieures, la valeur va jouer par la suite un rôle considérable dans le développement des sentiments, dès le moment qu'elle est accordée non seulement à l'action propre, mais aussi à la personne d'autrui, dont nous avons étudié la construction comme objet cognitif et affectif.

Ainsi, au système de réglage des forces constitué par les sentiments-régulations, s'ajoute le système des valeurs. Cette notion de valeur est difficile à définir, au stade où nous sommes. Nous pouvons la caractériser, comme un *enrichissement de l'action propre*. Un objet, une personne ont de la valeur quand ils enrichissent l'action propre. Cet enrichissement peut être affaire de forces, mais c'est surtout un enrichissement fonctionnel : un objet, une personne valorisées peuvent être la source d'activités nouvelles. Et nous pourrons voir par la suite le système des valeurs se préciser, se stabiliser, perdurer au delà des conduites intéressant le sujet même, et devenir ainsi des normes de l'action.

On voit par là même comment on peut passer des valeurs ainsi définies aux valeurs qu'on appelle usuellement "valeurs désintéressées", qui paraissent conduire non à un enrichissement de l'action du sujet, mais au contraire à des sacrifices. Le problème trouve ici son exact parallèle sur le plan des fonctions cognitives. A l'intelligence pratique, orientée vers la réalisation du but, va succéder une intelligence désintéressée, représentative et gnostique, supposant une décentration et dont le but est la compréhension. Pareillement, aux valeurs intra-individuelles intéressant l'action propre succéderont des valeurs inter-individuelles, qui sont des valeurs d'échange supposant la réciprocité. La réciprocité n'est pas un échange donnant - donnant, mais un enrichissement mutuel des partenaires par échange d'attitudes. C'est par la réciprocité que s'effectuera la décentration affective qui conduit, par des intermédiaires que nous étudierons, aux sentiments normatifs et à la vie morale.

Dans notre dernière leçon, pour vous décrire l'affectivité qui caractérise les actions de notre troisième stade, je vous ai exposé les idées de JANET sur la régulation des énergies dont dispose l'individu et sur les sentiments élémentaires qui correspondent à cette régulation des forces.

Nous avons vu que cette doctrine restait pleine d'intérêt et correspondait assez avant aux mécanismes affectifs de cette période, mais que le système de JANET restait incomplet. En effet, s'il caractérise bien l'un des aspects de l'affectivité de ce niveau, c'est-à-dire le réglage interne des énergies, il ne nous explique pas un autre aspect que l'on discerne déjà clairement au sein des sentiments intra-individuels de cette dernière période sensori-motrice et qui prendra de plus en plus d'importance dans la suite, comme nous le verrons.

Ce second aspect de l'affectivité. Un peu négligé par JANET, est ce

que j'appellerai l'aspect de valorisation : il représente l'échange affectif avec le dehors par opposition au réglage interne des forces. J'ai déjà abordé cette question des valeurs à la fin de la dernière leçon mais j'aimerais rappeler en deux mots de quoi il s'agit. Après quoi, nous passerons au problème de l'intérêt et verrons que l'intérêt présente précisément cette particularité de faire la jonction entre les deux systèmes que nous aurons distingués : le système des forces et le système des valeurs. Autrement dit, l'intérêt serait une sorte de mécanisme de liaison entre les forces dont dispose l'individu et le réglage interne qui en résulte d'une part, et les valeurs d'autre part, c'est-à-dire la finalité des actions en fonction du milieu extérieur et des configurations qui le caractérisent.

Reprenons donc le problème des valeurs. JANET introduit certes souvent la notion de valorisation. Il nous montre très bien qu'il y a valorisation dans la joie, dans les régulations positives et qu'il y a dévalorisation au contraire dans la fatigue, la tristesse, les régulations d'ordre négatif. Mais il ne parle qu'incidemment de cet aspect de la conduite, tandis que les valeurs interviennent partout où il y a affectivité. Il s'agit donc d'une dimension générale de l'affectivité et non pas d'un sentiment particulier.

Alors le problème est de comprendre pourquoi, à un niveau donné (la réponse varie bien entendu selon les niveaux), l'enfant se trouve conduit à valoriser tel objet ou tel objectif, que ce soit dans un but de compréhension ou d'utilisation.

Prenons comme exemple la conduite d'un de mes enfants qui à l'âge d'environ un an cherchait à passer à travers les barreaux de son parc à bébé un jouet consistant en un coq de carton, et cela sans y parvenir pendant un bon moment; il y a ensuite réussi par hasard mais a recommencé patiemment jusqu'à ce que ses réussites ne soient plus fortuites. Il a continué jusqu'à ce qu'il comprenne comment le coq, qui ne pouvait pas passer horizontalement, devait être redressé pour être glissé entre deux barreaux. Autrement dit, l'enfant a continué jusqu'au moment où il a réussi à résoudre la question d'intelligence pratique qui lui était ainsi posée.

Le problème affectif est alors le suivant : pourquoi un tel résultat a-t-il de la valeur aux yeux du sujet ? Quels sont les mobiles d'une conduite de ce genre ? Or ce n'est qu'un exemple banal de comportements innombrables qu'on pourrait citer ici.

La valorisation dans un tel cas ne semble pas pouvoir s'expliquer par l'équilibre interne des forces ni par leurs régulations au sens de JANET, et cela pour les deux raisons suivantes.

On pourrait d'abord attribuer la valeur à l'économie de l'action et dire que l'objectif intéresse le sujet parce qu'il s'agit d'une action peu coûteuse, d'une action économique qu'il accomplira avec facilité sans dépenser beaucoup et avec plaisir.

Mais dans le cas particulier, ce n'est pas une solution; l'action était difficile, était coûteuse et on voit dans de nombreux cas des sujets d'un an déjà intéressés à des actions coûteuses, c'est-à-dire qui nécessitent un effort suivi pendant un temps appréciable pour des bébés.

Deuxième solution qu'on pourrait tirer de JANET également : c'est qu'une action actuelle coûteuse peut constituer une économie de forces pour l'avenir. C'est en particulier la remarque que JANET fait à propos des conduites supérieures, des conduites de raisonnement, etc. : leur acquisition est coûteuse, mais l'économie ultérieure est considérable, et par conséquent, la balance est rétablie dans le budget de l'esprit, pour employer le langage de cet auteur. Dans le cas particulier, je ne crois pas non plus que la solution puisse jouer : elle supposerait une sorte de calcul hédonistique de la part du sujet qui mettrait en rapport ses forces actuelles et le gain ultérieur... L'enfant ne pense à rien de tout cela : il est intéressé par un problème difficile, il veut vaincre une difficulté, il ne se demande pas si en la surmontant il facilitera des actions ultérieures ou pas. Ce serait d'une prévoyance qui dépasserait beaucoup le niveau considéré...

Il faut donc faire intervenir un troisième mobile : c'est que l'action a de la valeur, c'est qu'elle est désirable parce qu'elle est difficile, parce qu'elle présente une résistance au pouvoir habituel de l'action propre. L'enfant qui a plaisir à exercer ses pouvoirs commence à s'intéresser à l'obstacle lui-même quand, à ce niveau, il se trouve arrêté par une difficulté. Quand la difficulté n'est pas trop grande, ne lui semble pas insurmontable, l'obstacle même crée une valorisation sous la forme d'un besoin de vaincre et, dans le cas particulier, la valeur est nettement en liaison avec un mécanisme de ce genre.

D'une manière générale, et je pense que nous pouvons généraliser, la valeur élémentaire est liée à l'expansion de l'activité propre. L'enfant cherche à s'assimiler l'ensemble du milieu extérieur et l'assimilation se présente alors sous deux aspects corrélatifs, l'un de compréhension au point de vue des fonctions cognitives, et l'autre d'intérêt ou de valeur au point de vue affectif. Or, les obstacles à l'assimilation demandent un effort particulier, et la victoire sur la difficulté prend une valeur particulière dans l'expansion de l'activité propre.

Mais alors, si nous admettons cette troisième solution, il n'est plus simplement question d'un réglage interne des forces. Vous vous rappelez la distinction dont était parti JANET, celle des deux types d'action, primaire et secondaire : il y a l'action primaire qui est l'échange entre le sujet et les objets; et il y a l'objet secondaire qui est le réglage interne des forces permettant d'effectuer l'action primaire. Or, dans le cas de la valeur expansion de l'activité, nous revenons à l'action primaire. Il ne s'agit plus d'un réglage des forces car le problème n'est pas de savoir quelles forces il faut pour aboutir au résultat et pour vaincre la difficulté : le problème est de savoir pourquoi vaincre la difficulté, si cela présente un intérêt, si l'objectif a de la valeur. C'est donc un autre problème, un problème d'objectif, de finalité, donc de relation entre le sujet et les objets, ce qui est la définition de l'action primaire.

La valeur est un caractère affectif de l'objet, c'est-à-dire un ensemble de sentiments projetés sur l'objet. Elle constitue donc bien une liaison entre l'objet et le sujet mais une liaison affective.

Autrement dit, l'affectivité, même à ce niveau, même avant que nous n'en soyons au stade des sentiments interindividuels, déborde l'action secondaire : elle n'est pas simplement un réglage interne, elle intervient dès

l'action primaire, c'est-à-dire dès les échanges avec l'objet.

Ces échanges peuvent être de deux sortes, il peut y avoir des rapports cognitifs mais il y a toujours aussi des besoins proprement dits et c'est précisément le cas de la valeur, la valeur étant le caractère affectif attribué à l'objet en fonction des besoins du sujet.

La valeur, même à ce niveau, va déjà plus loin. Elle n'intéresse pas seulement l'objet actuel comme tel car on observe, en fonction des réussites et des échecs antérieurs, une sorte de confiance du petit enfant en lui-même, en sa propre action, ou au contraire, une sorte de doute, de méfiance, quelque chose qui pourrait ressembler à un sentiment d'infériorité.

On peut déjà entrevoir, me semble-t-il, au niveau sensori-moteur certaines formes inchoatives de sentiments d'infériorité ou de supériorité ou d'équilibre, sans employer peut-être ces mots qui appellent tout de suite des comparaisons avec autrui et un niveau inter-individuel supérieur, mais en se bornant à noter certaines manifestations de confiance en soi-même, en sa propre action, ou d'hésitation, en fonction des succès ou des échecs antérieur

Prenez un bébé qui apprend à marcher et qui commence à lâcher pour la première fois la chaise à laquelle il se cramponnait, qui traverse un espace vide, qui a le courage de se lancer, et étudiez les progrès de la marche au point de vue affectif pendant les quelques semaines où elle se consolide : vous savez tous qu'un échec va retarder beaucoup les choses; une chute peut être catastrophique pour quelques jours; l'enfant n'osera plus s'aventurer, tandis qu'au contraire une petite réussite va hausser le niveau de l'action, les prétentions du sujet et sa confiance dans ses propres pouvoirs. Or, en chacun de ces cas il y a le début d'une sorte d'autovalorisation.

Je ne parlerai pas de sentiments d'infériorité ou de supériorité parce qu'à ce niveau il n'y a pas encore de moi différencié de l'autrui, d'échanges interindividuels sinon à travers la mimique, le sourire, l'imitation qui commence, mais il y a déjà à l'intérieur de l'activité propre et en partie indépendamment de ces échanges un élément de valorisation ou de dévalorisation non pas seulement des objectifs mais des pouvoirs de l'action propre qui annonce les futurs sentiments de supériorité ou d'infériorité.

Or, ici encore, nous ne sommes pas en présence d'un mécanisme homogène à celui du réglage des forces déjà et nous sommes de nouveau en présence de cet aspect valorisation qui intéresse l'action primaire et pas seulement secondaire.

D'une manière générale, je dirai que le système des valorisations qui commence à se différencier constitue la finalité de l'action par opposition au réglage des forces internes et une finalité de l'action intéressant les objets, intéressant la confiance du sujet en ses actions et intéressant très vite les autres personnages parce que dès qu'il y aura échange social - et je le répète, il commence à ce niveau par l'imitation - nous aurons affaire à des valorisations et des dévalorisations de ces autres personnages.

Nous sommes donc en présence d'un facteur de finalité de l'action qui intéresse tout le système des échanges avec les objets et les personnages du milieu extérieur. Nous verrons dans la suite que ces valeurs attribuées

aux personnes seront le point de départ de sentiments nouveaux, en particulier des sympathies, antipathies, etc. et des sentiments moraux issus du respect, c'est-à-dire de la valorisation des personnes senties comme supérieures.

Nous verrons que les valeurs vont donc se développer d'une manière beaucoup plus large que le système interne des réglages de forces et aboutiront à des systèmes beaucoup plus équilibrés, beaucoup plus stables et étendus, impliquant des échelles de valeurs proprement dites. Mais nous n'en sommes pas là, j'annonce simplement que la distinction que je suis en train de faire débute bien à ce niveau mais ne prendra toute sa portée que dans la suite.

Ce que j'aimerais montrer maintenant, c'est que les deux systèmes ainsi distingués, celui du réglage interne des forces qui correspond à la doctrine de JANET, et le système des valorisations qui correspond à la finalité et intéresse donc l'action primaire elle-même, vont trouver dans le mécanisme de l'intérêt un point de jonction particulièrement important à analyser au point de vue de l'affectivité intra-individuelle.

L'intérêt en effet se présente sous deux formes : c'est d'une part un réglage des énergies, une régulation dans un sens qui rappelle de près celui de JANET; mais d'autre part l'intérêt envisagé non pas dans son intensité mais dans son contenu, dans ce qu'on peut appeler les intérêts, n'est autre qu'un système de valorisations ou de valeurs. L'intérêt opère donc la jonction entre la valeur et la force, entre les deux systèmes dont nous venons d'apercevoir la différenciation.

En ce qui concerne l'intérêt, j'aimerais rappeler en quelques mots les travaux de CLAPAREDE; CLAPAREDE avec DEWEY et DECROLY était un des spécialistes de ce problème et l'intérêt jouait dans son système psychologique et également pédagogique un rôle central. C'est dans la seconde édition de sa *Psychologie de l'enfant*, en 1909, que CLAPAREDE a donné ses premières idées sur l'intérêt et il les a sans cesse développées depuis dans différents travaux, en particulier dans son petit livre sur *l'Education fonctionnelle*.

L'intérêt est d'abord pour lui d'une part une régulation des énergies, dans un sens qui rappelle de près JANET. J'aimerais faire ici une petite remarque, tout à fait entre parenthèses. Il y a dans CLAPAREDE des aspects bien différents de ceux que nous venons de voir mais il y en a qui sont fort voisins de la doctrine de JANET, en particulier en ce qui concerne le mécanisme des besoins, de la fatigue, du sommeil, etc. Or, JANET et CLAPAREDE se connaissaient fort bien, et étaient très amis; ils se voyaient souvent mais se lisaient assez peu et ne se citaient à peu près jamais sur ces terrains-là. Chacun avait lu les premiers livres de l'autre et ne s'était pas occupé des suivants. Je vous signale ce fait pour remarquer une fois de plus que les psychologues se lisent peu entre eux et se lisent en tout cas assez distraitemment.

CLAPAREDE définit l'intérêt comme étant la relation entre le besoin d'une part, éprouvé par le sujet, et l'objet permettant de satisfaire le besoin. Le besoin, disait CLAPAREDE, n'oriente pas par lui-même la conduite parce qu'il faut toujours un excitant particulier, actuel, pour déclencher une conduite; cet excitant, c'est l'objet. Mais l'objet lui-même n'oriente rien, et ne déclenche pas de conduite s'il ne correspond pas à un besoin. Il y a donc une liaison entre des besoins d'un côté, des objets de l'autre et ce rapport affectif, c'est l'intérêt.

Pour comprendre l'intérêt, il nous faut donc d'abord partir du besoin; et CLAPAREDE a longuement analysé le problème du besoin pour préparer précisément son étude de l'intérêt. Le besoin, on pourrait, l'étudier comme JANET le remarquait à propos de la fatigue ou à propos de l'effort, dans son mécanisme intime et psychophysiologique : quelles sont les conditions, quel est le comment de la conscience du besoin ?

Prenez un besoin comme la faim : quelles sont les conditions qui déterminent l'apparition d'une impression de faim ? Et là, on retrouvera somme toujours des discussions entre auteurs dont les uns font appel à des théories périphériques, et dans le cas de la faim, à des impressions locales ou stomacales, ou bien au contraire à des théories centrales faisant appel à des impressions diffuses, à un malaise dû à la dénutrition et dont la prise de conscience serait cérébrale et non pas localisée en tel organe périphérique.

Mais CLAPAREDE, comme JANET, prétend que ce problème ne nous intéresse qu'indirectement en ce sens que sa solution n'est pas nécessaire pour ce que nous allons tirer de la notion du besoin. Le besoin est avant tout une fonction; indépendamment de son mécanisme, c'est la fonction du besoin qui est importante; et en effet, toute conduite débute par un besoin, suppose un besoin et sans besoin, il n'y a pas d'activité.

Le besoin, d'un tel point de vue fonctionnel, est essentiellement la prise de conscience d'un déséquilibre momentané, et la satisfaction du besoin, c'est la prise de conscience de la rééquilibration. Mais de quels équilibres s'agit-il ? Il y a, comme vous le savez, trois formes d'équilibre (c'est une distinction que n'introduit pas CLAPAREDE mais que je ferai pour commenter sa pensée) : il y a l'équilibre mécanique; il y a ce qu'on pourrait appeler l'équilibre physico-chimique, et enfin, il y a l'équilibre organique du type de l'homéostasie de CANNON qui suppose des anticipations et des régulations plus subtiles qu'un équilibre physico-chimique.

Un équilibre mécanique se définit de la manière suivante : c'est d'une part un système dont toutes les modifications virtuelles se compensent (pensez à une balance, au mouvement qu'on pourrait provoquer sur l'un des leviers et à la compensation par des mouvements virtuels pour l'autre). Mais c'est d'autre part un système de compensation à conditions permanentes. Bien entendu, un tel modèle est insuffisant pour traiter de l'équilibre dont il est question à propos du besoin.

Mais il y a, dans les modèles physiques, une forme déjà plus complexe d'équilibre, c'est celle des équilibres physico-chimiques où les conditions de l'équilibre ne sont pas permanentes et où il y a, comme on dit, "déplacements d'équilibre", c'est-à-dire que les conditions changent.

Mais, quand les conditions changent, il y a néanmoins rééquilibration selon un principe que LE CHATELIER avait exposé déjà en 1885 et que les biologistes et psychologues ont souvent utilisé : la modification, disait LE CHATELIER, produite dans un système en équilibre par la variation de l'un des facteurs de l'équilibre, tend à s'opposer à cette variation. Autrement dit, quand les conditions changent, la variation se fait dans le sens de la compensation, de la modération du facteur qui a imposé une variation. Et là, nous avons bien un système plus mobile et plus différencié d'équilibre. Mais cette fois encore,

nous n'avons pas un modèle suffisant pour rendre compte de l'équilibre organique.

C'est pourquoi CANNON, en étudiant les mécanismes de l'équilibre physiologique, de l'équilibre sanguin, de l'équilibre humoral en général, introduit un troisième modèle qu'il appelait l'homéostasie et qui suppose, en plus de ces régulations au sens de LE CHATELIER, des régulations anticipatrices, c'est-à-dire qui permettent non seulement de modérer la transformation imposée, mais de la modérer d'avance pour ainsi dire.

Et CLAPAREDE reprend cette notion d'homéostasie dans sa théorie du besoin pour énoncer cette proposition évidente, d'une part, mais sur laquelle il vaut la peine de méditer, car elle montre l'importante fondamentale du besoin dans les conduites : lorsqu'un besoin, nous dit CLAPAREDE, par sa nature, risque de n'être pas immédiatement satisfait, il apparaît d'avance. Nous avons, autrement dit, une anticipation affective sur les déséquilibres possibles par une régulation anticipatrice.

Et ici, CLAPAREDE donne comme exemple - et c'est un exemple qu'il avait particulièrement étudié - le besoin du sommeil. Vous savez que CLAPAREDE avait élaboré, au début de ce siècle, ce qu'il appelait une théorie biologique du sommeil en prenant "biologique" dans le sens de fonctionnel. A cette époque, tous les auteurs expliquaient le sommeil par l'intoxication; la fatigue due à l'activité de la journée finit par intoxiquer le système nerveux. Les toxines aboutissent à un relâchement du contact entre les neurones, les cellules ainsi isolées relativement, donnent alors lieu à un arrêt de l'activité mentale, d'où cet état d'inconscience relative qu'est le sommeil.

CLAPAREDE oppose trois objections à cette interprétation et il a fait du sommeil le cas typique de ces besoins régulateurs et de ces régulations anticipatrices. Première objection : c'est que nous dormons avant d'être intoxiqués, nous dormons précisément pour ne pas aboutir à l'intoxication. La preuve en est que quand nous sommes réellement intoxiqués, nous faisons de l'insomnie, nous ne pouvons plus dormir. Une intoxication proprement physiologique arrête le sommeil.

CLAPAREDE fait ici exactement les réflexions, dont vous vous souvenez peut-être, de JANET à propos de la conduite de la fatigue en disant que le repos est un mécanisme anticipateur. Il y a une conduite de repos pour prévenir précisément la fatigue physiologique.

Mais CLAPAREDE utilisait deux autres arguments plus simples et plus évidents, c'est 1° - le sommeil instinctif, le sommeil des loirs, des marmottes; ce n'est pas un produit de l'intoxication, c'est au contraire un mécanisme de précaution, de préservation contre l'intoxication que donnerait le froid ou l'absence de nourriture. C'est le type du mécanisme anticipateur.

2° - et ceci annonce les réflexions sur l'intérêt - nous avons les cas où le sommeil est le résultat d'un désintérêt; exemple l'auditoire qui finit par s'endormir pendant une conférence ou un cours. On ne peut attribuer cette conduite banale à une simple intoxication directe qui serait produite par le professeur. Le sommeil est de nouveau ici une réaction protectrice : le sommeil permet de résister à la fatigue inhérente à tout travail effectué sans

intérêt. Ces trois arguments nous permettent de concevoir, dit CLAPAREDE, le sommeil comme un de ces exemples de besoins anticipateurs.

Le besoin d'autre part présente de multiples variétés. Il y a les besoins organiques élémentaires : la faim, la soif, etc., et une série de besoins dérivés dont CLAPAREDE étudie les dérivations. Il fait à ce propos des remarques que nous reprendrons ultérieurement sur l'emboîtement des besoins, qui correspond du point de vue cognitif à l'enchaînement des moyens et des buts.

Avant d'en arriver à l'intérêt, j'aimerais ajouter quelques remarques à propos de ce point de vue fonctionnel de CLAPAREDE. Sans m'y opposer du tout, parce que je le crois entièrement exact, j'aimerais cependant noter qu'une telle analyse suppose quand même toujours à l'arrière-plan un certain nombre de conditions structurales.

Le besoin est bien entendu la manifestation d'un déséquilibre, le point de départ d'une tendance à la rééquilibration mais l'équilibre et le déséquilibre ne s'expriment eux-mêmes qu'en fonction d'une structure : pourquoi le nouveau-né a-t-il besoin de têter ? Le besoin de succion est bien entendu relatif à une structure, à la morphologie des organes de la succion, morphologie anatomique et système de réflexes.

Le déséquilibre est donc lié au fonctionnement d'une structure; l'analyse fonctionnelle n'a de signification qu'appuyée sur une analyse structurale, et ceci *a fortiori* dans le domaine des besoins dérivés. Si on étudie la filiation des besoins à un niveau quelconque, au niveau où nous en sommes en ce moment, au niveau des conduites sensori-motrices supérieures, le besoin est sans cesse relatif aux structures dont dispose le sujet et il intervient dans le fonctionnement qui va permettre la constitution de nouvelles structures. Il y a une sorte d'échange continu entre la structure et la fonction, par conséquent entre la structure et le besoin. Le besoin suppose des structures préalables et le fonctionnement crée de nouvelles structures.

Mais j'en viens maintenant à l'intérêt qui était mon problème et vous voyez comment cette analyse préalable du besoin permet de justifier la formule de CLAPAREDE : que l'intérêt est la relation affective entre le sujet éprouvant des besoins et les objets permettant de les satisfaire. Là, CLAPAREDE énonce ce qu'il appelle les deux lois de l'intérêt, et ces deux lois nous sont précieuses parce que, sans que CLAPAREDE l'ait aperçu explicitement et en tout cas, sans qu'il ait insisté là-dessus, elles correspondent précisément aux deux systèmes que je distinguais tout à l'heure : le système des valeurs d'une part et le système du réglage interne des forces d'autre part.

Voici les deux lois de CLAPAREDE : 1° - toute conduite est dictée par un intérêt, et s'il exprimait cette formule sous forme de loi en y insistant sans cesse comme la base de sa psychologie fonctionnelle, c'est avant tout en vertu des applications pédagogiques que je n'ai pas à développer dans ce cours. Vous voyez tout ce que CLAPAREDE pouvait tirer d'une analyse de l'intérêt, si vraiment l'intérêt est la condition préalable de toute conduite normale et combien profondément il a pu s'opposer à ces méthodes scolaires provoquant des sortes de courts-circuits, comme il disait, méthodes imposant une alimentation avant que l'appétit y soit, avant que le besoin ou l'intérêt permettent l'assimilation. Donc, toute conduite suppose un intérêt.

Mais 2° - il peut y avoir plusieurs intérêts; l'individu est sans cesse partagé entre un très grand nombre d'intérêts, et à chaque moment - c'est la seconde loi, que CLAPAREDE appelait la loi de l'intérêt momentané, - à chaque instant, l'organisme agit selon la ligne de son plus grand intérêt, c'est-à-dire qu'il y a toujours à un moment donné un intérêt qui l'emporte sur les autres.

Par exemple, un bébé qui a faim n'aura de l'intérêt pour son biberon qu'en fonction du manger, tandis que s'il n'a plus faim, il s'amusera avec son biberon comme avec un jouet quelconque. Le même objet peut donner lieu à des utilisations effectives multiples, mais à chaque moment, il y a l'intérêt momentané qui domine, il y a un plus grand intérêt qui l'emporte sur les autres.

Reprenons ces deux lois en cherchant maintenant le mécanisme de l'intérêt; d'après CLAPAREDE, l'intérêt est ce qu'il appelait un dynamogénérateur des réactions; disons plus simplement un régulateur des énergies. Les choses qui nous intéressent, disait CLAPAREDE, libèrent les énergies et créent des contacts qui permettent de mobiliser les forces nécessaires à l'action.

Tandis que tout au contraire, le désintérêt rompt ces contacts; c'est un mécanisme protecteur qui arrête la dépense d'énergie, qui empêche la mobilisation des forces et qui les garde en réserve pour d'autres cas intéressant davantage.

L'intérêt est donc un régulateur d'énergie et nous en avons la preuve la plus immédiate en comparant le même travail, exactement le même travail fait dans un état d'intérêt et fait au contraire sans intérêt, à titre de corvée ou de pensum imposé du dehors. Nous savons tous par introspection que le travail intéressant ne nous fatigue pas, qu'il se fait aisément, qu'on en oublie même le boire et le manger quand il devient passionnant et qu'on ne sent pas l'effort dépensé.

Nous savons tous au contraire qu'exactement le même travail nous paraîtra accablant, épuisant, si nous y sommes obligés sans aucune espèce d'intérêt intrinsèque ou extrinsèque, s'il y a simplement contrainte ou corvée.

Cette observation directe vous montre l'intérêt en tant que régulateur d'énergie; cet aspect-là est exactement semblable aux régulations du type JANET. Mais en même temps, nous dit CLAPAREDE, l'intérêt, c'est la finalité de l'action, comme nous venons de le voir. L'intérêt, c'est ce qui permet de choisir les objets correspondant à des besoins, qui permet donc d'aboutir à la satisfaction des besoins.

Il y a donc deux faces au problème de l'intérêt : il y a l'aspect régulation de l'action mais il y a en même temps ce qu'on appelle les intérêts si vous voulez, par opposition à l'intérêt tout court, c'est-à-dire les différentes formes, les différentes variétés d'intérêt qui peuvent changer d'un moment à l'autre mais qui constituent des systèmes bien différents d'une régulation des forces, qui constituent des sortes de groupements, d'emboîtements (intérêt pour telle catégorie d'objets qui entraîne un intérêt pour telle autre; intérêt du but qui entraîne l'intérêt des moyens, etc.).

Comment allons-nous distinguer dans le cas de l'intérêt - et ici je

ne suis plus l'exposé de CLAPAREDE, mais en reviens à mes deux systèmes - les deux systèmes dont je parlais tout à l'heure ? Je pense que l'intérêt présente deux dimensions : il y a d'un côté l'intensité de l'intérêt (l'intérêt peut être fort ou faible, ou très fort ou nul, quel que soit son contenu, quel que soit l'objet auquel il s'attache : c'est cette intensité qui intervient dans la loi de l'intérêt momentané). L'intensité de l'intérêt, c'est alors l'aspect régulation des forces : un intérêt très fort va mobiliser les énergies jusqu'à les dépenser toutes; l'intérêt nul arrête au contraire cette mobilisation, etc. CLAPAREDE appelle "dynamogénération de l'action" ce qui est relatif à l'intensité comme telle. Mais à côté de l'intensité, il y a l'aspect "contenu" de l'intérêt ou des intérêts, et ici, un intérêt est toujours relatif à d'autres selon des enchaînements ou emboîtements variés et c'est précisément l'aspect valeur : de ce point de vue ⁽¹⁾ nous avons à faire à des intérêts plus ou, moins durables, plus ou moins systématiques; nous pouvons étudier la filiation des intérêts les uns par rapport aux autres; nous pouvons dès le niveau sensori-moteur, et *a fortiori* plus tard au niveau verbal, étudier les intérêts d'un enfant jour après jour, semaine après semaine, et nous constatons que les intérêts forment alors des systèmes proprement dits, qu'un intérêt en engendre un autre, dérive d'un autre, que les intérêts se subordonnent les uns aux autres, comme les moyens aux fins, et ainsi de suite. C'est-à-dire que nous avons là une autre dimension qui est celle des échelles de valeurs, mot un peu trop fort pour les niveaux où nous en sommes, puisqu'il s'agit de systématisation très momentanée et non durable, mais qui annonce ce que seront plus tard les valeurs systématisées en échelles plus durables.

Et alors, le caractère propre de l'intérêt, ce qui fait la signification fondamentale de l'intérêt au point de vue psychologique, c'est qu'il est précisément le mécanisme de jonction entre les deux systèmes que nous avons distingués. Il y a d'un côté le système des finalités extérieures : pourquoi le sujet va se livrer à telle conduite plutôt qu'à telle autre ? Qu'est-ce qui l'intéresse et comment expliquer cet intérêt ? Mais il y a d'un autre côté le système "budget de l'esprit", comme disait JANET, ce que coûte une action, ce qu'il faut dépenser, les forces en réserve, comment on peut les mobiliser ou les réserver pour autre chose. L'intérêt est le point de jonction, il participe aux deux à la fois; par son aspect intensité, il est le réglage des forces au sens des régulations de JANET, mais par son aspect valeur, il est justement la distribution des fins et des moyens de l'activité, ce qui fait qu'une fin est choisie, qu'elle est valorisée et qu'elle se subordonne un certain nombre d'intérêts ou de valeurs à titre de moyens.

L'intérêt est donc le point de jonction des deux et c'est là, je pense, ce qui fait sa signification psychologique générale : c'est qu'il est le réglage des forces nécessaires pour une finalité déterminée.

J'aimerais, avant de quitter ces préoccupations et ces analyses d'affectivité intra-individuelle, dire encore quelques mots du schéma gestaltiste de LEWIN, du champ affectif et de la régulation de l'action selon la topologie de LEWIN, du moins suivant ses premiers travaux, avant qu'il n'ait passé à la psychologie sociale et lorsqu'il cherchait à appliquer simplement les notions de la psychologie de la forme à l'analyse des sentiments élémentaires.

¹ qui correspond à la loi de l'intérêt en général.

Si je me sens obligé de vous rappeler ces schémas de LEWIN, c'est que nous avons là un monde de descriptions et d'explications bien différent de celui de nos deux auteurs précédents et qu'il est peut-être intéressant de savoir si, selon cette nouvelle perspective, nous allons retrouver nos deux systèmes affectifs et la nécessité d'une liaison entre les deux (deux systèmes qui au niveau où nous en sommes ont une importance à peu près égale, mais dont le système des valeurs va se développer considérablement par rapport à l'autre, alors que la régulation des forces pose les mêmes problèmes à tous les niveaux).

LEWIN, comme vous le savez, était un élève de KOEHLER et a fait ses premiers travaux à Berlin à l'époque où les gestaltistes constituaient ce qu'on a appelé l'Ecole de Berlin, avant qu'ils ne passent aux Etats-Unis. LEWIN à cette époque a essayé d'emblée d'appliquer les principes de la théorie de la forme aux problèmes de psychologie affective élémentaire.

Il a commencé par s'intéresser à ces problèmes d'affectivité intra-individuels auxquels donnent lieu l'action propre, avant d'en venir aux travaux de psychologie sociale qui depuis l'ont rendu célèbre. LEWIN part donc de la théorie de la Forme. Inutile de vous rappeler comme quoi cette théorie suppose la considération des totalités et non pas d'éléments préalable, comme quoi elle suppose des lois d'organisation de ces totalités, comme quoi elle fait surtout appel à la notion d'équilibre et de rééquilibration après les déséquilibres dus aux tensions. Mais - et je pense que c'est même là l'originalité principale de la théorie de la Forme -, la théorie de la Gestalt a appliqué pour la première fois ces notions de déséquilibre et d'équilibre à des structures cognitives, aux structures de perception et aux structures d'intelligence, alors que tout le monde avait vu leur importance sur le terrain affectif. Or, LEWIN va partir des notions structurales et avant tout perceptives d'équilibre et de déséquilibre pour revenir aux problèmes de l'affectivité et reposer le problème d'équilibre affectif en termes nouveaux.

Ce que j'aimerais cependant vous rappeler encore de la théorie de la forme, parce que ceci est nécessaire pour comprendre ces premiers travaux de LEWIN, c'est que du point de vue de la Gestalt, il n'y a pas d'interruption, de discontinuité entre une structure perceptive d'un côté et une structure motrice de l'autre.

La rééquilibration d'un champ perceptif peut se prolonger directement en mouvement, en motricité. Prenons un exemple très simple : supposez un champ visuel vide mais avec un seul objet qui se trouve au milieu du champ; dans ce cas, le champ est en équilibre, il est une bonne forme en tant que symétrique en tant que centrée, etc. Il n'y aura pas de déséquilibre, pas de tension et donc, pas d'intervention nécessaire de la motricité. Supposez au contraire que l'objet apparaisse sur la gauche ou sur la droite du champ, donc en périphérie mais sans symétrie de l'autre côté; alors vous avez une mauvaise forme au point de vue de la Gestalt, une structure asymétrique, quelque chose d'un côté et rien qui lui réponde de l'autre, vous avez donc un champ qui n'est pas équilibré, par conséquent une tension, un travail qui va surgir pour lever la tension et rétablir l'équilibre : or, ce travail dans le cas particulier consiste simplement à déplacer les yeux ou à déplacer la tête jusqu'au moment où l'objet se retrouve dans le centre du champ visuel. Ici, la motricité a servi d'intermédiaire pour rétablir l'équilibre perceptif. C'est la motricité qui a prolongé

directement la structure perceptive et qui a fourni l'instrument de rééquilibration. Le système moteur dans un tel cas et le système perceptif ne font qu'une totalité soumise tout entière à la même loi d'équilibration.

Pour LEWIN, on peut étendre encore davantage cette notion en y englobant l'affectivité elle-même, et de la manière suivante : nous avons du point de vue perceptif ou du point de vue de l'intelligence un champ englobant déjà toutes les structures perceptives de la motricité; mais nous pouvons y englober en plus le sujet lui-même, avec son moi et ses besoins primaires. Dans le champ perceptif, le moi est extérieur, il perçoit les objets dans un champ sans y être situé lui-même, mais du point de vue de l'étude de l'affectivité, il nous faut introduire une notion élargie du champ : c'est ce que LEWIN appelait le "champ total", par opposition au champ perceptif.

Nous avons alors une série de nouveaux problèmes de structuration et d'équilibration. Nous avons d'abord des problèmes de structuration qui intéressent la perception elle-même. Comment allons-nous distinguer ce qui relève du moi et ce qui relève des objets ? Par exemple, quand un enfant secoue la tête et voit les objets se balancer, comment dissociera-t-il l'externe du subjectif ? Comment saura-t-il quand c'est lui qui remue tandis que l'objet est immobile ou quand les objets remuent en même temps que lui ? Voilà un de ces problèmes de délimitation, et selon les gestaltistes, un tel problème ne peut être résolu que par des questions de bonne forme, ce sont les lois de la bonne forme, les lois de l'équilibre et de la forme la plus simple qui permettront de délimiter.

Mais l'introduction du moi dans le champ, autrement dit la notion de champ total suppose surtout une dynamique du champ, c'est-à-dire que dans les actions qui interviennent entre le sujet et les objets, nous n'avons pas simplement des problèmes structuraux, ces problèmes d'organisation perceptive d'organisation intelligente ou de délimitation entre le subjectif et l'objectif, nous avons les problèmes de dynamique du champ, c'est-à-dire les mobiles qui font déclencher l'action du sujet; et l'originalité de LEWIN a essayé de nous donner une description des réactions affectives élémentaires, les mêmes dont s'occupe JANET, dont s'occupe CLAPAREDE dans les études que je vous ai résumées mais que LEWIN reprend d'un point de vue gestaltiste, c'est-à-dire en partant de la configuration du champ total et non pas du sujet avec ses besoins permanents, avec ses régulations internes, etc.

LEWIN pour cela emploie des techniques très élégantes parce que très simples. Il part de petits problèmes d'intelligence pratique, en étudiant, non pas la solution du point de vue de l'intelligence mais les réactions affectives du sujet, son contentement ou son mécontentement en fonction de réussites ou d'échecs, etc.; ou bien il analyse le fameux problème des tâches interrompues : il interrompt une action pour voir ce que produira cette interruption lors de la reprise du lendemain ou de quelques heures après.

Il introduit ici la notion du besoin, du besoin dans un sens Gestaltiste, c'est-à-dire non pas simplement comme étant le résultat du fonctionnement du sujet à la manière de CLAPAREDE mais comme étant le résultat de la configuration du champ. Le champ a une configuration qui peut rendre désirables certains éléments, qui peut donc produire des sollicitations en fonction même de sa configuration. Ce sont ces relations-là qui vont créer le besoin : ce que LEWIN

appelle le caractère de sollicitation (le besoin), dépend donc du champ autant que de l'objet. Je me bornerai à un exemple tout à fait banal : vous circulez sur un trottoir, des enfants jouent sur la chaussée; le ballon se trouve isolé à trois ou quatre mètres de vous, sur la chaussée; vous n'aurez pas la moindre envie, de quitter votre trottoir pour courir après le ballon; il ne produira donc pas de "sollicitation"; tandis que si le ballon arrive à vos pieds, sur le trottoir, il se pourra que vous éprouviez brusquement le besoin impérieux de shooter; le ballon aura donc acquis un caractère de sollicitation en fonction de la structure du champ (proximité, etc.). Je ne vais pas vous exposer toute la pensée de LEWIN qui est très subtile et très complexe mais je voudrais donner deux exemples, d'ailleurs bien connus, de ses expériences, et cela uniquement dans le but de nous demander si la notion de champ total réussit à unifier les deux systèmes d'activité que nous avons été conduits à distinguer à propos de JANET et de CLAPAREDE, ou si au contraire, on retrouve cette dualité à l'intérieur même du champ total.

Voici un premier exemple LEWIN met un petit enfant dans un cercle tracé à la craie, cercle qu'il n'aura pas le droit de franchir; le problème d'intelligence est d'atteindre un objectif en dehors du cercle, à une certaine distance, l'enfant disposant dans le cercle de bâtons, de ficelles, de crochets autant d'instruments éventuels qui lui permettent d'atteindre l'objectif. L'intérêt de ce problème, à côté des observations subtiles de LEWIN, est l'effort fourni par cet auteur pour traduire les réactions affectives du sujet en termes de champ total, autrement dit en termes de dynamique du champ puisque pour lui, la dynamique, c'est l'affectivité, par opposition à la structure qui est l'élément perceptif ou cognitif.

Il se représente ainsi l'objectif à atteindre comme une sorte de force positive exerçant son attraction sur l'enfant; l'objet est pourvu de ce facteur de sollicitation et de désirabilité dont je vous parlais l'autre jour. Le cercle de craie au contraire constitue ce que LEWIN appelle une barrière psychique puisqu'elle repose simplement sur une interdiction et représente alors une force mais négative. Au conflit entre cette force positive et cette force négative naît une tension, tension dans laquelle interviennent toutes sortes d'éléments, entre autres les capacités de l'enfant à résoudre le problème au moyen des instruments qui lui sont présentés et LEWIN essaye de traduire la solution affective, c'est-à-dire les sentiments de réussites, d'échec et toutes les gammes des intermédiaires, en termes de dynamique du champ, c'est-à-dire en les concevant comme l'équilibre des différentes forces en présence.

Par exemple, le sujet peut franchir directement le cercle de craie et atteindre l'objectif à la main; dans ce cas, il aura une demi-satisfaction; il aura atteint l'objectif mais il aura violé la consigne, il n'aura pas la satisfaction pleine. Il peut respecter la consigne mais échouer à atteindre l'objectif. Il peut au contraire réussir à atteindre l'objectif tout en respectant la consigne, il y aura dans ces cas échec ou succès francs. Il peut également présenter toute une gamme de réactions intermédiaires, des conduites d'évasion - c'est-à-dire interrompre l'action et s'occuper d'autre chose -, des conduites de jeux, des conduites même d'"enkystement", de repliement et d'inactivité momentanée, il peut se présenter des désordres, etc.

On reconnaît, en de telles conduites, ce jeu de sentiments que JANET décrit en termes de réglage des forces et que LEWIN ramène aussi à un équilibre

de forces, en incorporant celles-ci dans le "champ total". Mais il intervient en outre des éléments de valorisation. Et sur ce point, il faut noter une série d'observations de LEWIN à retenir soigneusement pour notre discussion. Le sujet n'est pas simplement le siège de sentiments d'échec ou de succès en fonction de la situation présente, il l'est également en fonction des situations antérieures, des problèmes qu'il a déjà résolus et qu'il a essayé de résoudre. Autrement dit, le succès antérieur élève la prétention, comme dit LEWIN, rend intéressantes des tâches qui dépassent le niveau atteint tandis que l'échec antérieur baisse la prétention. Mais surtout, ces valorisations relèvent d'un mécanisme que LEWIN nous décrit subtilement : en présence d'une tâche nouvelle, le sujet peut engager son moi à des degrés divers, comme c'est d'ailleurs exactement le cas, pour nous autres adultes, lorsqu'on nous présente un problème qui nous dépasse quelque peu. Nous pouvons engager notre moi en mettant toutes nos ressources dans la solution du problème, et s'il y a échec, il est plus grave mais s'il y a succès, il est plus grand. Ou bien au contraire, nous pouvons ne pas nous engager tout entiers, c'est-à-dire considérer le problème comme une sorte de jeu, de distraction, comme un essai pour voir, mais qui ne fournira pas la mesure de nos capacités. Dans ce cas, l'échec sera moins vivement ressenti mais le succès également ne donnera pas la même satisfaction.

Vous connaissez tous sans doute, d'autre part, les belles expériences de LEWIN et de ZEIGARNIK sur les tâches interrompues, expériences qui manifestent cette tension dont nous parlions à l'instant. LEWIN présente à un certain nombre de sujets des problèmes que les uns (le groupe témoin) peuvent travailler jusqu'à la solution finale, des problèmes d'intelligence pratique par exemple, tandis que d'autres sont interrompus pour des raisons les plus naturelles possible en apparence. Par exemple, un assistant viendra chercher l'expérimentateur soi-disant parce qu'on l'appelle au téléphone, etc. la séance étant donc interrompue pour des raisons tout extérieures à la situation elle-même. LEWIN analyse après 24h. ce qui subsiste dans la mémoire des actions ainsi terminées ou inachevées et il constate que l'action interrompue laisse une lacune, crée ce qu'il appelle un *quasi-besoin*, c'est-à-dire une tendance à la terminer. LEWIN l'explique en disant que la structure n'est pas achevée ou fermée. C'est, dirait JANET, une action qui n'a pas donné lieu à une régulation de terminaison. Dans le langage gestaltiste, l'absence de fermeture de la structure de l'action aboutit à une tension qui subsiste jusqu'à l'équilibration fournie par l'achèvement.

Demandons-nous maintenant, à la lumière de tels faits, ce que devient la distinction que nous introduisons l'autre jour entre le système de régulation des forces d'un côté et le système des valeurs d'un autre.

Notons d'abord que LEWIN a certainement raison d'insister sur l'interdépendance étroite du sujet et des objets considérés non pas isolément mais selon une configuration d'ensemble, en un champ total qui englobe le tout dans sa structure. Il y a là certainement un progrès dans l'analyse.

En outre, LEWIN cherche à traduire ce champ dans un langage particulier, le langage d'une sorte de géométrie subjective qu'il appelle une sorte de topologie et qui polarise l'espace selon les forces dont je parlais tout à l'heure, qui apparaissent ainsi comme des pôles d'attraction, de répulsion, etc. Dans bien des cas cette traduction est efficace et projette une nouvelle lumière sur le problème. Dans d'autres cas, il s'agit d'une simple traduction : on a l'impression que c'est la dynamique offerte à l'observation courante qui est simple-

ment exprimée dans un langage plus compliqué. Mais dans la plupart des cas le progrès est réel.

LEWIN, d'autre part, évite en partie une des lacunes qu'on observe bien souvent chez les Gestaltistes et qui est de négliger l'activité antérieure du sujet. Dans leur effort pour tout expliquer par la configuration présente, les Gestaltistes ont souvent dévalué quelque peu, non seulement l'expérience antérieure mais l'activité même du sujet, l'ensemble des schèmes d'action qu'il a pu construire au cours de son développement.

Tandis que LEWIN, sans y insister peut-être suffisamment à mon gré, a mieux vu ce caractère historique de chaque conduite, cette liaison entre chaque conduite et la précédente. Par exemple, dans la notion de barrière psychique que je vous citais à l'instant, la réaction de l'enfant dépendra bien entendu de l'ensemble de ses expériences sociales. La consigne, l'interdiction, seront tout autre chose à 12 ans, à 7 ans ou à 3 ans, et dans cette force négative qu'est la barrière psychique, toute l'histoire antérieure du sujet intervient. De même, il va de soi que les intérêts déterminant l'objectif des conduites vont varier grandement selon l'expérience antérieure du sujet, suivant qu'il se trouve dans une situation banale ou bien connue ou une situation nouvelle et excitante pour lui. LEWIN plus que d'autres Gestaltistes note cet aspect temporel et en réalité, le "champ total" de LEWIN est non pas seulement un champ spatial, mais un champ spatio-temporel. C'est toute l'histoire du sujet qui intervient à cet égard et qui joue son rôle dans les polarisations du champ spatial actuel.

Mais alors, et précisément parce qu'il est spatio-temporel, nous retrouvons à l'intérieur du champ affectif de LEWIN cette dualité que je cherchais à vous signaler dans les leçons précédentes. Nous avons d'un côté des conduites qui relèvent directement de ce que JANET avait appelé la régulation des forces. Par exemple, dans l'expérience de LEWIN et de ZEIGARNIK sur les tâches interrompues, il intervient manifestement un mécanisme relevant de la régulation des forces internes de l'action.

Il s'agit dans ce cas d'actions sans régulation de terminaison. C'est cette absence de "terminaison" qui fait que l'action n'est pas achevée. On peut de même traduire indifféremment en termes de gestalt ou en termes de régulation, en termes de force dans le langage de JANET ou dans celui de LEWIN, tous les faits relatifs aux succès, échecs, demi-échecs, aux évasions, aux conduites que JANET appellerait plus ou moins économiques ou coûteuses.

Mais nous devons noter que ce système dans le langage de LEWIN correspond à l'aspect actuel, momentané, de l'équilibre, autrement dit, à l'aspect spatial, spatial voulant dire en même temps simultané, synchronique, actuel, si l'on parle d'un champ spatio-temporel. Par contre, il intervient également dans ces faits un aspect valorisation : or, ce qui est intéressant - et c'est justement un des progrès que permet l'introduction de la notion de champ - c'est que le système des valorisations est beaucoup plus dépendant de l'aspect temporel. On peut citer d'abord l'autovalorisation en fonction des succès et échecs antérieurs, ce qui implique évidemment une dimension temporelle. Nous avons ensuite le respect plus au moins grand de la barrière psychique, de la consigne, qui, elle, dépend bien entendu des valorisations d'autrui, c'est-à-dire de nouveau des réactions aux personnes dans leur déroulement historique

antérieur. Nous avons enfin la hiérarchie des intérêts. Lorsque le sujet désire atteindre un objectif, quels moyens va-t-il employer? Il peut se rapprocher directement de l'objectif; il peut employer des intermédiaires qui peuvent être de niveaux plus ou moins élevés selon son stade d'intelligence pratique. Il intervient alors ici l'ensemble des acquisitions antérieures de l'action, du point de vue de l'intelligence, l'ensemble des schèmes sensori-moteurs qui vont conditionner la solution actuelle du problème. Mais à cette histoire des schèmes sensori-moteurs antérieurs correspond une histoire des intérêts; l'emboîtement des schèmes, c'est la coordination des moyens et des fins, mais ces deux derniers en tant que valeurs, la valeur du but conférant une valeur aux moyens. Si nous voulions traduire les conclusions de nos leçons précédentes dans le langage du champ, nous arriverions donc à cette hypothèse que le système des valeurs est un système essentiellement diachronique, qui suppose le déroulement dans le temps, par opposition à la régulation interne des forces qui est au contraire relative à chaque moment à l'équilibre actuel, c'est-à-dire au système synchronique par opposition aux facteurs diachroniques.

Ce sont ces simples remarques que je voulais faire à propos de LEWIN pour voir si, comme je le disais au début, nous retrouverions ou non la dualité que je vous avais signalée et qui sera importante pour nous dans la suite.

J'en viens maintenant à un dernier problème à propos de l'affectivité correspondant au niveau sensori-moteur. C'est le problème des réactions aux personnes, le problème des premières affections, et en particulier, le problème du "choix de l'objet", au sens freudien du terme. En effet, au niveau que nous avons considéré jusqu'ici, il n'intervient pas simplement des actions propres, des actions du sujet sur l'objet sans intervention d'autres personnages, il s'y ajoute à des degrés divers des contacts entre l'enfant et les personnes de son entourage. Vers 6 mois à peu près, l'enfant sourit à l'adulte qui entre dans la chambre. Vers 8 ou 9 mois, ses sourires sont discriminatifs et sont bien différenciés; ils se produisent ou non suivant qu'il s'agit de familiers ou d'étrangers.

Le problème est alors de comprendre la liaison de cet aspect de l'affectivité avec ce que nous avons étudié jusqu'ici et surtout avec les problèmes d'intelligence sensori-motrice, c'est-à-dire la liaison de l'aspect affectif avec l'aspect cognitif du schème de l'objet.

Parmi ces sentiments relatifs aux personnes, c'est surtout du problème du choix de l'"objet" affectif que je parlerai, et à ce propos, du point de vue freudien. Sans l'aborder non plus dans son ensemble, je me limiterai à un ou deux problèmes relatifs au niveau que nous considérons maintenant.

Comment l'enfant vient-il à ces réactions différenciées aux personnes? Dans toutes les conduites que nous avons étudiées jusqu'ici, il ne s'agit que de plaisir, de douleur, d'effort, de fatigue, de succès, d'échecs, d'intérêts, etc. en fonction de l'action propre. Mais dans les échanges avec autrui, dans tout le jeu des sourires, des mimiques gestuelles, dans tout le jeu de l'imitation et des échanges que permet le progrès de la conduite imitative, quelles sont les formes de sentiment qui vont se développer et comment apparaissent-elles? On dira que l'affectivité relative aux personnes, à la mère

en particulier, est quelque chose d'instinctif. C'est justement la réponse de FREUD. Mais il reste ce problème qu'un tel instinct, si on parle d'instinct, est tout différent à 3 semaines, à 4 mois, à 12 mois, etc. et le vrai problème est de comprendre les transformations de ces réactions affectives.

On se trouve alors en présence de deux solutions extrêmes entre lesquelles nous aurons à choisir ou à chercher des intermédiaires. L'une des solutions consisterait à invoquer un *instinct* demeurant identique à lui-même - la libido freudienne -, dont les transformations proviennent de déplacements progressifs : en ce cas seul l'objectif change, du fait que la charge affective ou la charge énergétique comme dit FREUD se déplace et est transférée d'un objectif à un autre.

Ou bien, deuxième solution extrême, nous avons affaire, non pas simplement à des transformations provenant de déplacements multiples, mais à une *construction* proprement dite. Or s'il y a construction, quels sont les facteurs de ces transformations de l'affectivité et quelles sont les relations entre celles-ci et celles de l'intelligence ?

Pour FREUD, comme vous le savez, c'est la solution de l'instinct qui l'emporte. A côté de l'instinct de conservation, der Ichtriebe, comme dit FREUD, il y a les Sexualtriebe, c'est-à-dire les pulsions relatives à l'instinct sexuel au sens le plus large, à l'instinct d'aimer, à la libido, pulsions qui sont permanentes et qui représentent une sorte d'énergie se conservant de stade en stade mais qui change d'objectif. Les stades de l'affectivité sont alors simplement relatifs à ces déplacements. Notons en passant que c'est un des grands mérites de FREUD d'avoir vu, je crois le premier, qu'il existe des stades de l'affectivité au niveau antérieur au langage, dans toute cette période de l'évolution du nourrisson qu'il a étudiée de si près et dont il a montré les réactions différenciées suivant les niveaux.

Le problème étant donc pour FREUD de distinguer ces stades, le critère de différenciation et l'explication de la transformation tiennent avant tout au fait que cet instinct se déplace d'un objet à un autre. Son premier objectif est le corps propre, l'activité propre sous ses formes les plus périphériques (le stade oral, le stade anal, etc.). En une phase ultérieure, l'objet de l'affectivité est l'activité propre en général : c'est ce qu'on a souvent appelé la phase du narcissisme du bébé, ce terme de narcissisme ayant d'ailleurs été pris dans des sens assez différents suivant les auteurs et sous la plume de FREUD lui-même. Nous pouvons parler ici d'un narcissisme primaire par opposition à ces phases narcissiques qu'on a décrites d'autre part vers 2 ou 3 ans. Mais l'affectivité aurait donc pour objectif l'activité propre en général.

En une nouvelle phase, et c'est là le problème qui retiendra surtout notre attention, il y a transfert de l'affectivité sur des objectifs extérieurs constitués par des personnes, en particulier sur la mère qui est le prototype de ce choix de l'objet affectif (le père donnant lieu à des sentiments plus ambivalents, etc.). Dans la suite, il y aura transferts ultérieurs et généralisation à d'autres objets affectifs.

Et enfin, dernière notion qu'il nous faut noter, ces étapes ou ces stades que les freudiens ont distingués au niveau de la première année ou

des dix-huit premiers mois ne sont pas simplement caractérisés par le déplacement de l'affectivité, comme je semblais le dire tout à l'heure mais également par certains refoulements, par le refoulement des caractères propres aux stades antérieurs. Ce serait donc un mélange de déplacements et de refoulements qui serait le mécanisme transformateur d'un stade à un autre.

Je ne veux pas discuter pour le moment du point de vue freudien, que nous trouverons sous des formes plus générales à propos du stade suivant. J'aimerais simplement faire deux remarques : l'une est que dans les notions introduites par FREUD, il y en a qui ont d'emblée conquis l'unanimité des psychologues parce que ces notions correspondaient à des faits qu'on n'avait pas suffisamment observés et dont FREUD a donné une description simple et claire qui l'a emporté d'emblée. Telle est la notion de refoulement. Cette notion est aujourd'hui admise par tout le monde, qu'on soit freudien ou non, et les psychologues les plus anti-freudiens reconnaissent la vérité de ce processus, que l'on retrouve à tous les niveaux et qui plonge sans doute très profondément ses racines dans les réactions affectives de l'individu. Dans un des petits livres qu'il a écrit il y a de nombreuses années déjà pour initier le public aux notions freudiennes, le psychanalyste PFISTER a comparé le refoulement à la réaction du brochet de Moebius; il y a là plus qu'une image mais une comparaison assez profonde. MOEBIUS avait élevé dans un aquarium un brochet en compagnie de carpes mais en introduisant entre elles et le brochet une lame de verre; et chaque fois que le brochet sautait sur les carpes, il s'y cognait jusqu'au moment où il renonça à poursuivre les poissons qui l'entouraient. Puis, MOEBIUS enleva la lame de verre et pendant un temps appréciable, le brochet vécut au milieu des carpes sans plus y toucher. PFISTER dit : le brochet a refoulé ses tendances; ayant été bloquées par des obstacles extérieurs elles sont momentanément inhibées. Et effectivement, on peut faire remonter le refoulement jusqu'à l'inhibition réflexe.

Il y a dans FREUD une série d'autres découvertes précieuses et, au niveau que nous considérons maintenant, je pense même que l'essentiel des descriptions freudiennes est à retenir. Mais, tout en reconnaissant le bien fondé des données nouvelles que FREUD a mises en évidence, on peut admettre que les interprétations freudiennes ne sont pas à la hauteur des observations. La théorie, autrement dit, n'est pas suffisamment poussée par rapport au caractère fondamental des faits. En particulier, dans le problème qui va nous occuper du narcissisme et du choix de l'objet, je ne pense pas que la théorie ait atteint le niveau des observations elles-mêmes.

On peut, en effet, penser, contrairement à l'avis de la plupart des freudiens, que FREUD est resté trop peu génétique. Il a certes fait faire des progrès considérables à la psychologie génétique; il a été un des premiers à avoir introduit la notion des stades de l'affectivité, et la notion que l'affectivité de l'adulte dépend ainsi des niveaux antérieurs. Cela certes est profondément génétique. Mais il n'est pas allé jusqu'au bout et dans sa conception de l'enfant, et en particulier des niveaux antérieurs au langage, FREUD est resté un peu dominé par les illusions courantes et a un peu trop attribué au bébé des aptitudes, des fonctions mentales qui ne se développent que dans la suite. Pour donner un seul exemple, il y a le fameux problème de la mémoire : FREUD attribue généreusement une mémoire de fixation et d'évocation à tous les niveaux de développement, mémoire qui est nécessaire pour l'enregistrement dans l'inconscient de l'ensemble des complexes et des tra-

matismes, dès la naissance et parfois dès en deçà. Il se demande ensuite comment il se fait que les expériences affectives de la première année, qui sont fondamentales et restent les plus intéressantes pour notre vie entière, soient complètement sorties de notre mémoire. Il invoque alors des phénomènes de répression et de refoulement. Mais il y a une explication plus simple si nous n'avons aucun souvenir de notre première année, c'est probablement qu'il n'y avait pas de mémoire d'évocation, ni aucun instrument d'enregistrement des souvenirs-images. Il faut distinguer dans la mémoire la fonction de reconnaissance, qui est primitive, et la fonction d'évocation qui, elle, suppose une certaine représentation, une fonction symbolique, la construction d'un souvenir en tant qu'image-souvenir ou en tant que symbole verbal. Or, cette mémoire d'évocation ne peut pas apparaître avant la fonction symbolique, qui débute approximativement au moment de l'acquisition du langage. Faute de mémoire d'évocation, nous n'avons évidemment aucun moyen de reconstituer ce qui n'a pas pu être fixé pendant les premiers mois.

Ce n'est là qu'un exemple des conflits qui peuvent se produire entre la psychologie générale ou génétique, d'un côté, et certaines thèses freudiennes, de l'autre.

J'en reviens à notre problème, celui du narcissisme. Je suis convaincu que les écrits de FREUD correspondent ici à quelque chose d'essentiel; il est effectif que l'affectivité relative à la mère, aux personnes, évolue grandement au cours de la première année et qu'elle n'est pas du tout la même à la fin de la première année et pendant toutes ces phases où il y a indissociation entre l'activité propre et les réactions aux objets et à autrui. On peut donc appeler narcissisme cette phase d'indifférenciation, au cours de laquelle l'affectivité reste attachée à l'activité propre. Mais en quoi consiste ce narcissisme ? Non pas du tout en une conscience du moi ou en une auto-contemplation de ses pouvoirs et de ses activités. Il consiste tout au contraire en une indifférenciation entre l'activité propre et le milieu, personnes et objets, qui va jusqu'à l'absence totale de conscience du moi. Autrement dit, nous avons affaire à un phénomène d'indifférenciation que tous les auteurs récents ont décrit sous toutes sortes de vocables : c'est l'état adualistique de BALDWIN, c'est la symbiose affective dont parle WALLON et ainsi de suite. Il n'y a donc pas dans cette phase de narcissisme primaire une centration sur le moi au sens d'une conscience du moi; il y a au contraire absence d'un pôle qui serait extérieur au moi et d'un pôle intérieur qui serait le moi. Pour tout dire, on peut parler de narcissisme si l'on veut, pour exprimer le fait que l'enfant ne peut s'intéresser à rien sinon à travers son activité propre, même en ce qui concerne la personne des autres, mais c'est un narcissisme sans Narcisse et le terme demande une telle précision si on ne veut pas tomber dans un malentendu fondamental.

Ce narcissisme, nous dit FREUD, produit toutes sortes d'effets, et il lui a rattaché avec ingéniosité ces manifestations de "toute-puissance de la pensée" qu'il a d'abord décrites dans des cas pathologiques d'adultes caractériels par un narcissisme secondaire et régressif et qu'il a ensuite retrouvées dans des stades infantiles.

Il y a là aussi quelque chose de très vrai au niveau de cette indifférenciation du nourrisson. On peut observer à cet âge une causalité particulière, sans contact spatial, ni contact physique : l'enfant croit souvent

pouvoir agir à distance par des gestes sur des objets qu'il ne peut pas toucher. Rappelez-vous l'histoire du cordon pendant du toit de son berceau, qu'un de mes enfants employait pour faire durer des spectacles intéressants, un son qu'il entendait ou un balancement qu'il observait, etc. J'ai observé chez d'autres bébés le fait de se cambrer sur les épaules et les talons, puis de se laisser retomber, ce qui est d'abord une simple posture de contentement après le repas, mais l'enfant avait observé que cela ébranlait, tout le berceau et il se servait dans la suite de ce geste pour faire continuer des spectacles qui l'amusaient à distance. Un de mes amis a observé un bébé qui, en face d'un cordon permettant d'allumer ou d'éteindre l'électricité, la nuit, se mettait à ouvrir et à fermer les yeux, comme si ce geste allait agir sur l'allumage de la lampe, etc. Or plusieurs freudiens ont rapproché de tels faits de la "toute-puissance de la pensée". Et effectivement, ils proviennent de la même cause que le narcissisme. C'est précisément parce qu'il y a indifférenciation entre l'activité propre et les liaisons objectives qu'il n'y a pas encore de causalité spatialisée ni de causalité objectivée. La seule causalité connue est alors celle des gestes du corps propre, ou, d'un secteur quelconque de l'activité propre mêlé à des degrés divers à des résultats extérieurs.

Cette causalité qui va de pair avec l'indifférenciation, nous pouvons indifféremment l'appeler causalité non spatialisée ni objectivée ou bien employer les termes de narcissisme et de toute-puissance de la pensée. Mais il faut bien comprendre, dans le cas du bébé, que s'il témoigne d'un narcissisme sans Narcisse, sa "toute-puissance de la pensée" se manifeste également avant l'apparition de la pensée !

Ceci nous ramène au problème central, qui est celui de la construction de l'objet : comment le nourrisson va-t-il passer de ce narcissisme primaire au choix de l'objet ? Comment va-t-il se mettre à présenter ces réactions qu'on observe vers la fin de la première année vis-à-vis des personnes qu'il aime, de sa mère, en premier lieu, et qui seront des réactions d'échanges, de sourires, échanges de toutes sortes de mimiques, dans l'imitation en particulier, échanges dans le jeu, dans toutes les occupations quotidiennes ? Comment expliquer le choix de l'objet ?

Eh bien, ici, il y a deux interprétations bien nettement distinctes et entre lesquelles il nous faut choisir, deux interprétations qui comportent des conséquences très distinctes au point de vue de la psychologie affective.

Première interprétation : l'enfant vit dès le début dans un monde d'objets; dès le début il perçoit les choses comme nous, a notre mémoire, etc. et pour lui, les tableaux perceptifs qui l'entourent correspondent à des objets solides, extérieurs à lui, permanents, situés dans l'espace, les personnes constituant un cas particulier de cet ensemble d'objets, mais cas particulier spécialement intéressant parce que source de toutes sortes d'actions imprévues, nouvelles et affectivement plus intéressantes que les objets inertes. En bref, l'enfant vivrait dans un univers spatialisé peuplé d'objets substantiels et de personnes qui sont "des-objets-avec-quelque-chose" de plus actif encore. Et alors, le passage du narcissisme au choix de l'objet serait dû essentiellement à un déplacement des pulsions, déplacement d'un objectif sur un autre, détachement du corps propre et de l'activité propre avec report sur des objets affectifs extérieurs (le tout accompagné bien entendu de refoulements, comme nous le rappelions tout à l'heure, permettant ces déplacements et ces transferts et dus en partie à l'éducation).

Mais il y a une deuxième solution : le nourrisson, pendant tous les premiers mois de l'existence, et cela jusque vers 6-8 mois c'est-à-dire précisément jusqu'au début de ces phases d'échanges avec les personnes, le nourrisson vivrait dans un univers sans objets; et par conséquent, le choix de l'objet supposera en réalité une construction proprement dite de l'objet. En effet, ce soi-disant choix ne serait pas un choix parmi des objets existants, ce serait une élaboration, une transformation de l'univers et des personnes, donc une transformation due à l'intelligence et à l'affectivité à la fois.

Donnons un critère précis pour que nous nous entendions : j'appelle objet un complexe polysensoriel, donc qu'on peut simultanément voir, entendre, toucher, etc. mais complexe polysensoriel qui, aux yeux du sujet, continue d'exister de façon durable en dehors de tout contact perceptif. Le critère de l'objet, c'est donc sa permanence une fois disparu des champs sensoriels. Tant qu'il y a simplement perception; tant que l'enfant voit, entend, touche des choses ou des personnes, nous ne pouvons donc pas savoir s'il y a "objet" ou non : il y a simplement ce que nous appellerons des tableaux perceptifs (je ne dis pas des images parce que cela ferait équivoque avec l'image mentale) - l'enfant voit des tableaux perceptifs qui sont vivants, qui se déplacent, qui ont tous les caractères de ce qu'a la perception à tous les niveaux. Mais un monde d'objets signifie davantage : il signifie qu'il subsiste quelque chose après la disparition des tableaux perceptifs. Au contraire un monde sans objets signifie que lorsqu'un tableau perceptif disparaît, c'est-à-dire sort de tout champ perceptif, alors il ne correspond plus à quelque chose qui soit localisable.

C'est donc la localisation qui est essentiellement le critère de l'objet. Nous verrons que c'est bien le critère de l'objet pour le bébé; mais c'est également le critère de l'objet pour la physique la plus récente, la microphysique : un corpuscule n'existe que dans la mesure où il est localisable. Dire qu'un tableau perceptif ne correspond pas à un objet signifie qu'au moment où il disparaît, il se résorbe dans d'autres tableaux, et ne laisse derrière lui aucun résidu localisable.

Par exemple, cette montre cachée par un écran, au niveau où il n'y a pas d'objet, signifie que le tableau de la montre s'est résorbé dans le tableau de l'écran et que la montre n'est pas localisée derrière l'écran; un personnage qui sort de la chambre est un tableau perceptif qui se résorbe dans l'ensemble des tableaux de l'entourage (porte où parois) et que le personnage n'est pas localisé dans le corridor ou dans une autre chambre. Cela ne veut pas dire du tout que le tableau perceptif ne puisse pas revenir; le bébé a des moyens très puissants pour faire revenir le tableau perceptif d'une personne qui vient de disparaître il n'a qu'à crier très fort et suffisamment longtemps pour que les tableaux perceptifs les plus récents finissent par réapparaître, mais ceci n'est pas une preuve de l'existence de l'objet car il peut s'agir d'un tableau qui s'est résorbé et qui réapparaît; le fait important est que, après sa disparition, il n'est plus localisé quelque part.

Le critère de l'objet est donc l'existence dans l'espace après sa sortie du champ perceptif : c'est de la manière la plus simple le fait par exemple d'être situé "derrière" ; la montre est derrière l'écran et il suffira de soulever l'écran pour retrouver la montre. Le personnage qui sort de la

chambre est dans une autre chambre "derrière" les parois, il est quelque part dans l'espace. Le critère de l'objet est donc sa subsistance dans l'espace une fois sorti du champ perceptif.

Or, si nous adoptons ce critère, nous devons constater que dans les conduites primitives du bébé, il n'y a rien qui nous autorise à déduire l'existence de l'objet. Examinons par exemple le sourire qui commence dès 5 ou 6 semaines vis-à-vis de la mère, vis-à-vis de personnes. Ce sourire permet la reconnaissance qui est très primitive; quand je disais tout à l'heure qu'il n'y a pas de mémoire d'évocation, cela n'exclut pas la mémoire de reconnaissance. Par exemple, l'enfant reconnaît le sein, mais là, la reconnaissance ne prouve pas l'objet mais prouve que lorsque le tableau perceptif est de nouveau présent, il est reconnu comme ayant déjà été perçu antérieurement. Ce qui est intéressant, c'est ce qui, se passe entre deux, pendant la disparition; la reconnaissance n'implique donc pas l'évocation tandis que bien des psychologues pensaient jadis - et j'ai un peu peur que ce soit le cas de FREUD - qu'une mémoire de reconnaissance entraîne la mémoire d'évocation, entraîne par conséquent l'existence de l'objet. Donc la reconnaissance ne suffit pas.

Examinons, d'autre part, des conduites élémentaires telles que de suivre du regard; nous pourrions dire qu'il y a donc là objet puisqu'il y a une sorte de localisation implicite. Mais non : c'est un tableau perceptif qui se déplace et qui déclenche d'abord des réflexes oculo-éphalogiques qui ensuite déclencheront des habitudes et des essais pour maintenir les mouvements esquissés. Ce n'est donc que le prolongement de l'action immédiate, le prolongement d'un complexe sensitivo-moteur qui est maintenu pendant un instant une fois l'objet disparu. Ici, de nouveau, nous n'avons aucune preuve de localisation systématique dans l'espace.

A partir de 4 mois 1/2, nous pouvons commencer à faire des expériences; l'enfant se met à saisir ce qu'il voit et quand il saisit ce qu'il voit, l'objet devient polysensoriel (coordination de la vision et de la préhension). Vous pouvez nous livrer à des expériences; nous pouvons présenter un objet qui intéresse l'enfant et nous pouvons le recouvrir d'un écran. Que se passe-t-il alors ? Il se passe ce phénomène extrêmement intéressant que quand l'enfant a déjà la main orientée vers l'objectif, il la retire; quand l'objectif n'est pas passionnant pour lui, tout se passe comme s'il oubliait instantanément ce qui vient de se produire. Il a vu quelque chose, il ne le voit plus, il s'occupe immédiatement d'autre chose. Si l'objet devient plus intéressant et même passionnément intéressant, comme au moment du repas, un biberon pour l'enfant élevé au biberon, alors c'est plus grave. Au moment où l'objectif paraît, l'enfant va hurler, crier, trépigner. J'ai fait l'expérience avec une montre et des écrans ou avec le biberon sur un enfant de 7 mois. Je dresse mon bras tout près de l'enfant, à disposition de ses mains. Je lui présente le biberon, il va le saisir; je le passe derrière mon bras; s'il en voit une partie qui dépasse, il tend les mains, s'il ne voit plus rien, il se met à hurler ou à sangloter comme si le biberon avait disparu. Rien ne serait pourtant plus facile que de passer la main derrière le bras - le sujet savait déjà depuis 3 mois saisir un objet - et de retrouver le biberon. Mais au moment où il ne le voit plus, il n'y a pas de recherche de l'objet disparu. Vous me direz que cela ne prouve rien, et en effet : on ne peut jamais prouver la non-existence d'une attitude, elle peut toujours être présente, même si elle ne se manifeste pas par une conduite; cela peut être de la timidité, de la mala-

dresse technique.

Mais il y a une phase beaucoup plus curieuse, c'est le moment où l'enfant commence à chercher derrière l'écran (et il commencera à chercher derrière l'écran quand il aura vu l'objet dépasser, ou bien quand l'objet, recouvert d'un mouchoir, fait une bosse; il regarde alors la bosse et reconnaît quelque chose qui lui rappelle la forme de l'objet). Bref, au moment où il commence à chercher, on peut observer la conduite suivante qui a duré quelques heures chez un de mes enfants, et presque tout un mois chez un autre: l'observation consiste à placer l'enfant entre deux écrans, un à sa droite, l'autre à sa gauche. On va mettre l'objet à sa droite, il soulève l'écran, il reprend l'objet, on le lui reprend des mains, on le fait passer à sa gauche, mais au moment précis où il le voit disparaître à sa gauche, il le recherche à droite, là où il l'a trouvé une première fois.

Cette conduite-là est plus instructive que la réaction négative de tout à l'heure, elle nous montre qu'il y a début de solidification de l'objet si je puis dire, début de permanence, prolongement de l'action de chercher, de même que de suivre des yeux constituait un début de permanence, était le prolongement du mouvement du regard qui permet de retrouver le même tableau perceptif.

L'enfant s'attend à retrouver le tableau perceptif là où il l'a vu une première fois; il y a donc là une espèce de désintérêt total par rapport aux déplacements de l'objet. L'objet n'est pas encore localisé dans l'espace, le fait qu'il est passé de droite à gauche n'a aucune importance, l'essentiel est de le retrouver en fonction de l'action qui a réussi une première fois.

Ensuite l'objet est cherché en fonction de ces déplacements; c'est la fin de la première année, de ces déplacements successifs et il est localisé, notons-le encore avant de revenir à l'affectivité, il est localisé en fonction d'une structuration de l'espace : en effet, la permanence de l'objet suppose le "groupe des déplacements", suppose que les déplacements sont coordonnés en un système correspondant à ce que les géomètres appellent un groupe, c'est-à-dire un système où les détours et les retours sont coordonnables les uns aux autres, où on puisse retrouver le point de départ, où on puisse arriver au même point par plusieurs chemins différents. C'est une fois les déplacements coordonnés en un tel système, structurés d'une manière suffisante pour assurer les retours au point de départ, que l'objet devient localisable. L'objet est pour ainsi dire l'invariant du groupe des déplacements.

Cela dit, reprenons notre problème. S'il y a construction de l'objet, si le niveau correspondant à l'indifférenciation entre le sujet et le monde extérieur dont nous parlions tout à l'heure est en même temps un niveau où il n'y a pas d'objet, où l'univers est un ensemble de tableaux mouvants qui apparaissent et disparaissent sans loi ; si au contraire, l'élaboration de l'objet suppose toute une construction et une construction qui, je le répète, implique elle-même la structuration de l'espace proche en entier - alors bien entendu le choix de l'objet affectif qui était notre problème et qui est contemporain de cette construction de l'objet cognitif, c'est-à-dire de ce faisceau perceptif localisable dans l'espace même quand il sort d'un champ sensoriel, alors ce choix de l'objet n'est pas simplement un choix parmi des objectifs déjà tout construits dans un monde déjà tout structuré,

le choix de l'objet n'est pas simplement un déplacement des charges instinctives ou affectives : c'est quelque chose de beaucoup plus profond et qui va de pair avec l'élaboration de l'univers pratique dans son ensemble, le choix de l'objet n'est qu'un aspect de l'élaboration de cet univers, il va de pair avec la construction cognitive de l'objet et tous les deux supposent une décentration par rapport à l'activité propre qui est en même temps une structuration de l'univers pratique extérieur.

Cette structuration suppose un aspect cognitif parce qu'il faut construire l'objet, et pour le construire, il faut, coordonner les perceptions, les mouvements, les actions successives, et il faut une coordination extrêmement poussée pour en arriver à ce système des déplacements dans l'espace dont je parlais tout à l'heure. Mais cette élaboration suppose en même temps et par le fait même (car ce n'est que l'autre aspect de la même réalité) une décentration affective, c'est-à-dire un intérêt pour une série de sources nouvelles d'impressions, sources d'intérêt, de plaisir, de joie, de tristesse aussi, d'émotions, sources dorénavant conçues comme des stimuli de l'activité propre et comme commençant à établir avec l'activité propre des relations d'échanges et non plus simplement des relations d'indifférenciation ou de symbiose.

Il y a donc là un problème plus profond qu'on ne pourrait penser et nous reprendrons ce problème la prochaine fois puisque c'est un problème central au point de vue des relations de l'affectivité et des fonctions cognitives.

Nous en sommes restés l'autre jour à l'examen des premiers sentiments inter-individuels qui débutent déjà au niveau sensori-moteur et à ce propos, nous avons soulevé le problème de l'interprétation freudienne du narcissisme d'une part et du choix de l'objet d'autre part.

Nous avons vu que le narcissisme n'est pas une tendance attachée à un moi qui serait conscient de lui, mais que ce niveau affectif est au contraire lié à un état d'indifférenciation entre le moi et le milieu extérieur, entre le moi et les objets, entre le moi et la personne des autres, indifférenciation qui va jusqu'à un état tel qu'il n'y a pas à ce niveau d'objets permanents dans le monde extérieur. Le monde extérieur du bébé consiste en tableaux perceptifs, mouvants, qui apparaissent et disparaissent sans consistance au point de départ.

Par contre, au niveau du choix de l'objet - et c'est là que nous en étions restés - en même temps que se produit ce déplacement des sentiments sur la personne des autres dont nous parle FREUD, il se produit corrélativement au point de vue de l'intelligence une construction proprement dite de l'objet, et je vous ai rappelé les principaux éléments qui permettent d'interpréter les choses ainsi et qui montrent ce qu'est cette construction de l'objet à partir de l'action propre et à partir de la structuration de l'espace.

Je reprends mon problème là où je l'ai laissé : on peut dire qu'au niveau de l'objet se produisent ainsi cinq transformations corrélatives et

contemporaines dans leurs grandes lignes. La première transformation, c'est cette construction de l'objet en liaison donc avec l'espace, parce que l'objet ne devient permanent, ne devient substantiel qu'à partir du moment où il est localisé, et que pour être localisé il s'agit de coordonner les uns avec les autres ses déplacements successifs. L'objet est donc lié à l'organisation des déplacements dans l'espace, à la construction de ce que les géomètres appellent le groupe des déplacements et c'est là la première transformation que nous pouvons noter du point de vue de l'intelligence, à ce niveau.

Mais en second lieu, en même temps que s'élabore l'objet en tant que substance, en tant qu'élément permanent, même, lorsqu'il sort du domaine de la perception, il produit une transformation de la causalité qui, elle aussi, a une importance en ce qui concerne la personne des autres. Jusque-là, la causalité du nourrisson était essentiellement liée à l'action propre avec, comme d'habitude et dans tous les domaines, indifférenciation entre ce qui vient de l'action propre et ce qui est relatif aux relations entre les choses elles-mêmes. Par exemple, dans l'observation que nous avons commentée précédemment du bébé qui secoue le toit de son berceau, soit en tirant un cordon, soit en se cambrant, soit en agitant les mains de manière à ébranler les objets suspendus à ce toit : en tous ces cas la cause est liée à l'action propre, et l'effet, à un mouvement quelconque des objets mais sans qu'il y ait de délimitation entre ce qui tient au sujet et ce qui dépend de l'objet. Au contraire, au niveau que nous considérons maintenant, la causalité s'objective et se spatialise en même temps que s'élabore l'objet; dire qu'elle s'objective signifie que dorénavant, un objet peut être cause du mouvement ou du déplacement d'un autre objet. Il peut y avoir des liaisons causales entre les objets eux-mêmes sans que l'activité propre intervienne nécessairement. Et dire que la causalité se spatialise signifie que la relation de cause à effet suppose alors des contacts entre la cause située dans un objet et l'effet situé dans un autre.

Voici un petit exemple. Il est facile de faire avec des bébés de différents niveaux l'expérience consistant à tambouriner de la main sur un couvercle en métal puis de s'arrêter en laissant les doigts à proximité de cet objet. Au niveau précédent, l'enfant se borne à essayer de faire continuer le spectacle qui l'amuse, en s'agitant lui-même, en se secouant, en remuant les bras et éventuellement, en tirant le cordon du toit, dans le cas de l'enfant que j'observais pour ma part. Au contraire, au niveau de l'objectivation et de la spatialisation de la causalité, l'enfant, au moment où je m'arrête, reprend ma main, la porte sur le couvercle en métal et s'attend donc à ce que d'elle-même elle se remette à tambouriner. La cause est cette fois bien située dans mes doigts, l'effet est bien situé sur le couvercle en métal, il y a eu liaison causale objectivée et spatialisée, détachée de l'action propre du bébé lui-même qui n'est que spectateur. Il y a donc là une seconde transformation importante qui contribue à une nouvelle structuration de l'univers propre de l'enfant.

Troisième transformation : les personnes présenteront dorénavant ces deux caractères; jusque-là, les personnes étaient avant tout des présences perceptives et en même temps des présences affectives, cela va sans dire, mais des présences momentanées qu'on peut rappeler au moyen de cris divers quand elles disparaissent, mais sans localisation dans l'espace après leur disparition. Au contraire dorénavant : 1. les personnes deviennent des *objets*

au sens de l'objet permanent dont nous parlions l'autre jour, c'est-à-dire des objets localisables dans l'espace, conservant leur forme, se déplaçant et toujours situés à un point déterminé de l'espace; 2° elles deviennent du même coup des sources autonomes de *causalité*, des sources d'actions diverses, intéressantes, et d'actions indépendantes de l'activité propre du bébé lui-même.

En quatrième lieu, et ce n'est sans doute pas une simple coïncidence, l'imitation d'autrui, l'imitation des mouvements et des sons liés à autrui devient beaucoup plus systématique à ce même niveau. Il y a dorénavant imitation de modèles nouveaux et en particulier, imitation de modèles relatifs à des parties invisibles du corps propre, telles que le visage lui-même par exemple.

Jusque-là, il y avait déjà imitation sporadique, ensuite, de plus en plus systématique mais liée toujours à des modèles connus. L'étude de l'imitation dépend bien entendu de la définition qu'on donnera de ce terme, selon qu'on y inclut ou que l'on en exclut avec WALLON les formes inchoatives. Nous dirons pour notre part que l'imitation débute dès le commencement des habitudes acquises, des acquisitions en fonction du milieu extérieur : elle se présente alors sous la forme de contagion momentanée, d'excitation en cours d'action; une action parallèle semblable d'autrui va renforcer ou exciter l'action propre.

Ensuite, l'imitation sera la reproduction de modèles connus par opposition aux modèles nouveaux; comme l'a bien montré GUILLAUME, c'est toujours par le connu que débute l'imitation et j'ai pu longuement vérifier la chose sur mes propres enfants. L'enfant connaissant certains mouvements de la main imitera ces mouvements quand il les verra reproduits par autrui. Tandis qu'un mouvement nouveau tel que le mouvement des marionnettes ou le geste d'adieu ne sera pas imité pendant longtemps.

Au niveau que nous considérons maintenant, il y a au contraire un effort systématique pour imiter les gestes nouveaux. Dans les régions visibles du corps propre (par exemple les mains et les bras) les gestes nouveaux sont justement la manifestation de cette causalité autonome dont nous venons de parler et qui est prêtée à autrui. Or, ils intéressent comme tels le sujet et donnent lieu à un effort systématique d'imitation.

Mais ce qui est frappant, c'est qu'il y a aussi un essai d'imiter les modèles connus mais relatif aux parties invisibles du corps propre, telles que le visage; l'enfant ne connaît pas son visage visuellement; il le connaît tactilement pour se palper le nez ou les yeux; et bien entendu, devant un miroir il ne saura pas pendant longtemps qu'il a à faire à sa propre image. Or, au niveau que nous considérons maintenant, l'enfant commence à établir des correspondances entre les parties du visage propre qui ne lui sont pas visibles et qu'il ne connaît que tactilement et les parties visuelles correspondantes du visage d'autrui. Cela commence généralement par les mouvements de la bouche parce que ces mouvements s'accompagnent la plupart du temps de sons et que le son va servir de signal permettant de faire la correspondance entre la bouche d'autrui et la bouche propre. Mais l'imitation va s'étendre à bien d'autres parties du visage avec des erreurs d'ailleurs pleines d'intérêt; par exemple, quand on ferme ou qu'on ouvre les yeux devant l'enfant, il

peut répondre en ouvrant et en fermant la bouche; il perçoit quelque chose qui s'ouvre et qui se ferme et par assimilation aux modèles déjà acquis, il imite comme il peut le modèle nouveau. Mais, partant de telles erreurs, il arrive à les corriger. On voit souvent l'enfant qui cherche à toucher le visage d'autrui puis le sien et à faire correspondre ces impressions tactiles pour faciliter le repérage visuel. Bref, sans entrer dans le problème d'imitation qui ne nous concerne pas ici, il y a toute une connaissance nouvelle du corps propre et de ses relations avec la personne d'autrui qui débute à ce niveau et qui converge avec cette objectivation générale dont nous constatons ainsi les divers aspects.

Enfin, cinquième et dernière nouveauté : grâce à cette imitation en particulier et à l'ensemble des autres transformations, il y a finalement prise de conscience du moi et de l'activité propre en tant que distincte des objets extérieurs et des personnes extérieures, et en même temps, prise de conscience des analogies entre l'autrui et le moi.

L'autrui et le moi, comme BALDWIN l'a profondément montré, se construisent corrélativement de façon complémentaire; c'est en se retrouvant sur le visage d'autrui que l'enfant élabore la notion de ces schèmes relatifs à son propre visage, et en même temps, qu'il favorise l'échange à la fois cognitif entre l'autrui et le moi, le moi qui commence à prendre conscience de lui en tant que distinct du monde extérieur et dans la mesure où le monde extérieur s'objective.

Si nous revenons maintenant au problème affectif du choix de l'objet qui était notre propos, vous voyez d'emblée que ce déplacement de l'affectivité de l'activité propre sur autrui, dont nous parle FREUD, ce déplacement donc qui va libérer l'enfant de son narcissisme pour reporter l'affectivité sur la personne d'autrui, est en réalité beaucoup plus qu'un déplacement. Il y a là bien davantage qu'un transfert parce qu'auparavant il n'y avait ni autrui, dans le sens d'un objet autonome, d'une source autonome de causalité, d'un corps semblable au corps propre, etc., ni objet indépendant.

Le déplacement est beaucoup plus qu'un déplacement, parce qu'il s'accompagne d'une construction générale totale, d'une *restructuration* de tout l'univers proche. Mais l'univers pratique de l'enfant de ce niveau est un univers à la fois cognitif et affectif; tant que les personnes ne sont pas des objets, tant qu'elles ne sont pas des sources de causalité, que du point de vue de l'imitation ou de la structure du corps, elles ne sont pas des *alter ego*, etc., les personnes sont simplement sources de plaisir momentané, à l'instant du repas, des échanges de sourires, des jeux, des échanges de tout genre, autrement dit au moment précis et actuel où il y a contact perceptif (voir, toucher, caresser, entendre...) Il s'y ajoute, bien entendu, le désir que ce contact dure, mais il n'y a là qu'affects perceptifs et régulations d'actions propres indifférenciées par rapport aux interventions d'autrui.

Il n'y a donc, à ce niveau, d'échanges que dans la mesure où ils sont perceptibles et se confondent avec cette sorte d'échange général, cette symbiose dont parle WALLON, qui se traduit par une série de régulations et d'affects perceptifs momentanés. Tandis qu'au moment où la personne d'autrui

devient un objet indépendant, une source autonome de causalité, en même temps qu'un *alter ego*, un corps semblable au corps propre et doué de toutes sortes d'activités semblables à l'activité propre, alors l'échange donne lieu à tout autre chose : il se traduit en valorisations beaucoup plus structurées et également plus stables, par une systématisation affective parallèle à la structuration cognitive. Bref, le choix de l'objet est donc construction de l'objet affectif en même temps que construction de l'objet cognitif.

Mais avant de poursuivre se pose le problème des relations entre ces deux aspects de l'objet. On a soulevé le problème de savoir si c'est l'objet affectif qui précède l'objet cognitif ou l'inverse, et bien entendu, les freudiens sont portés à penser que l'objet affectif précède et détermine l'objet cognitif.

Dans ses ouvrages récents, d'un grand intérêt, le Dr ODIER cherche par exemple à reprendre le problème de la structuration du moi et du choix de l'objet; il s'efforce de montrer précisément que le "choix de l'objet" ou la construction de l'objet affectif, précède et entraîne celle de l'objet cognitif, l'objet sensori-moteur au sens où je l'avais décrit l'autre fois et que je vous ai rappelé tout à l'heure.

On pourrait admettre donc en première hypothèse une priorité de l'affectif sur le cognitif dans cette structuration générale, et singulièrement dans celle de la personne d'autrui, objet par excellence. Mais on pourrait dire l'inverse : on pourrait soutenir que quelle que soit la valeur spécial et particulière des sentiments en jeu, ils supposent tout de même des conditions préalables, et que ces conditions font intervenir des mécanismes cognitifs, des mécanismes tels que la perception pour commencer par là. Une physionomie aimée est d'abord une figure, une configuration, impliquant donc un ensemble de facteurs perceptifs, autrement dit cognitifs. Et puis il intervient un élément de structuration spatiale, un élément d'imitation, etc. et dans tous ces processus interviennent à nouveau des facteurs cognitifs. Nous pourrions donc dire que le cognitif précède. Mais je me garderai bien de soutenir une telle thèse, parce que je pense que le problème ainsi posé est très mal posé, et cela, pour les raisons suivantes :

La première raison est qu'il n'existe pas d'objet cognitif et d'objet affectif; on ne peut classer les objets dans l'une ou dans l'autre catégorie parce que tous les objets sont simultanément affectifs et cognitifs. La personne d'autrui est un objet affectif, bien entendu, au suprême degré, mais c'est en même temps l'objet cognitif le plus intéressant, le plus vivant, le plus imprévu, le plus instructif à ce niveau, objet je le répète, qui est source de perception, d'actions de tout genre, d'imitation, de causalité, de structuration spatiale. Donc, la personne d'autrui est un objet qui suppose une multitude d'échanges dans lesquels interviennent des facteurs cognitifs tout autant que des facteurs affectifs, et s'il est d'importance prédominante quant à l'un de ces deux aspects, il l'est, je pense, tout autant quant à l'autre également.

Examinons l'objet matériel à l'autre extrême, par exemple la montre que vous cachez sous l'écran dans les expériences que je vous ai décrites; or, il ne constitue pas du tout l'objet purement cognitif qu'on pourrait opposer à l'objet affectif représenté par la personne; la montre a de l'intérêt,

elle amuse, elle suscite un désir dans la mesure où elle disparaît, un effort pour la retrouver, des déceptions et des satisfactions au moment de la réussite, etc. C'est un *objet chargé d'affectivité autant que chargé d'éléments cognitifs* et tous les objets présentent les deux caractères à la fois; il est tout à fait impossible - et il me semble tout à fait artificiel - de parler comme on l'a fait d'objet affectif d'une part et cognitif de l'autre.

Toutes les conduites - et là, je ne veux pas me répéter - sont simultanément affectives et cognitives, aussi haut que vous remontez, et nous sommes remontés jusqu'aux affects instinctifs et aux émotions primaires où vous avez des réactions des deux types à la fois. Les réactions affectives les plus primitives ont sans doute pour "siège" tel ou tel organe indispensable à leur fonctionnement, l'hypothalamus par exemple. Mais l'hypothalamus assure en même temps une fonction de "vigilance", comme on nous l'a décrit ces dernières années en opposant la veille et le sommeil. Mais qu'est-ce que la vigilance sinon une attention à tous les signaux dignes d'intérêt, quels qu'ils soient; attention qui suppose donc un facteur cognitif en même temps qu'affectif. Il n'y a pas de conduites affectives et de conduites cognitives : elles sont toujours l'une et l'autre à la fois. Ces deux caractères ne sont donc distincts que par l'analyse, que grâce à l'abstraction destinée à étudier leur mécanisme respectif, mais dans le réel, tout présente *simultanément* les deux aspects. Et alors, si l'on reconnaît dans l'affectivité et dans la connaissance (perceptive ou intelligente) deux aspects de la conduite, il est absolument sans signification de se demander quel est entre eux le rapport de causalité, ou même le rapport d'antériorité : un aspect n'est pas cause d'un autre aspect, n'est pas antérieur à un autre aspect, ils sont complémentaires parce que l'un des deux processus ne peut pas fonctionner sans l'autre.

Il faut ici reprendre notre vocabulaire de la structure et de l'énergétique : il est alors inconcevable que l'une des deux puisse exister sans l'autre. Par contre, - et si je viens de rappeler tout cela, ce n'est pas pour me répéter, mais parce qu'il faut bien distinguer le problème que je viens de rappeler du problème suivant qui, lui, alors, est un problème réel - ce qui donne lieu aux oppositions habituelles entre l'intelligence et l'affectivité, ce sont les réactions individuelles différentes d'un nourrisson à l'autre. Et là, on trouve une gamme extrêmement différenciée entre les individus, selon en particulier le milieu familial, selon que l'enfant vit dans une famille normale, ou que dans les cas extrêmes, il est séparé de tout contact avec sa famille et avec sa mère. C'est le cas de l'hospitalisme que SPITZ a décrit. Notons d'abord que l'hospitalisme présente ses effets dès l'âge de 6-8 mois et qu'ils sont justement importants au niveau que nous considérons maintenant. Rappelons, d'autre part, que, outre les différences relevant du milieu, il existe bien entendu des réactions distinctes d'un individu à l'autre aux personnes et aux objets. SPITZ et ses collaborateurs, et d'autre part Kathe WOLF, son ancienne collaboratrice, font actuellement des séries de recherches sur ces réactions différentielles; ils étudient de nombreux nourrissons à différents niveaux, à la fois dans leurs réactions aux personnes et dans leurs réactions aux objets matériels. SPITZ en particulier a repris nos expériences sur l'objet et sa disparition et a pris de beaux films où l'on assiste à la recherche par le bébé de l'objet disparu, en particulier la situation du bébé entre les deux écrans avec l'objet caché tantôt à gauche, tantôt à droite. Or, toutes ces réactions que j'avais décrites autrefois, simplement d'après mes trois enfants, élevés dans le même milieu et dans la

même famille, sont assez différentes d'un bébé à l'autre, d'un milieu à l'autre, en particulier selon les conditions de milieu et de constitution individuelle que je rappelais tout à l'heure.

Il y a là un problème, bien entendu, un problème de psychologie différentielle en plus de la question de psychologie générale, quant à l'antériorité de l'affectif sur le cognitif ou l'inverse. Mais ce problème nous ramène précisément à la complémentarité de ces deux aspects de la conduite : là où nous observons un retard anormal, un retard profond, dans ces cas extrêmes d'hospitalisme, il y a perturbation du moteur affectif de la conduite, et en même temps un trouble de toutes les structurations cognitives. Mais c'est un retard de la personnalité entière, faute d'aliments affectifs et aussi d'aliments cognitifs puisqu'ils ne font qu'un et que l'objet le plus intéressant est en même temps le plus excitant au point de vue cognitif. Faute d'aliments, la personnalité subit un retard général. Dans d'autres cas, il y aura évolution normale ou avance générale à cause d'une situation affective normale ou spécialement privilégiée.

Certes, nous pouvons dire dans tous les cas de retard que la structuration cognitive (perceptive, intellectuelle, etc.) ne s'effectue pas, faute d'intérêts, faute de mobiles affectifs. Mais cela signifie simplement que les troubles du mobile affectif entravent le fonctionnement et empêchent la structuration; cela ne signifie pas que le mobile affectif comme tel explique la structuration. Les troubles du moteur affectif expliquent des régressions fonctionnelles, des fixations fonctionnelles à des structures antérieures, empêchent les structurations nouvelles, mais l'affectif n'explique pas pour autant le détail de la structuration.

Pour être concret, je me limiterai à un seul problème parmi une quantité d'autres possibles : celui de la localisation dans l'espace. L'amour pour la mère dans une situation normale fera de la mère un objet particulièrement intéressant au point de vue cognitif, en même temps particulièrement aimé au point de vue affectif, mais c'est naturellement l'aspect cognitif qu'il faudra invoquer pour expliquer le détail des faits déterminant à chaque instant sa localisation dans l'espace. En effet, si l'amour pour la mère constitue certes le mobile du besoin de la localiser dans l'espace, le mobile affectif n'explique en rien la structuration de l'espace. La structuration de l'espace, avec l'organisation des déplacements et des localisations, suppose quelque chose de plus que le moteur affectif : il n'y a aucune commune mesure entre l'amour et l'espace. Les troubles qu'on nous décrit dans ce domaine, compte tenu des cas multiples de psychologie différentielle, intéressent les deux facteurs à la fois, mais on n'en peut pas conclure que l'un soit antérieur à l'autre ni que l'un soit cause surtout de l'autre, et en particulier, on ne peut pas réduire pour autant les facteurs de localisation à de simples facteurs affectifs.

Quoi qu'il en soit, avec l'ensemble des faits que je viens de rappeler, nous sommes maintenant au seuil de la période suivante : la personne d'autrui prend une valeur particulière, il n'intervient plus simplement des affects liée au succès momentané des contacts, il se constitue des échanges qui s'entretiennent jour après jour, qui commencent à introduire quelque chose de plus durable et qui sont au seuil de ces sentiments interindividuels dont nous allons parler maintenant à propos du stade suivant.

Mais avant de passer à ce stade, j'aimerais en deux mots jeter un regard en arrière sur l'ensemble de ce troisième stade qui nous a retenus longtemps et vous rappeler, d'une part ce que nous avons déjà établi, mais en même temps poser le problème que nous allons retrouver sans cesse dans la suite. Ce stade, qui est donc celui de l'épanouissement de l'intelligence sensori-motrice, au point de vue cognitif, est celui des conduites pratiques complexes, les plus complexes au point de vue sensori-moteur, supposant des subordinations de moyens au but, des coordinations multiples.

Premier groupe de sentiments : tous les sentiments liés à l'action propre, à ses coordinations, à ses régulations élémentaires. Ce sont les sentiments décrits par JANET, les quatre régulations d'activation et de terminaison, ce sont les intérêts au sens de CLAPAREDE, l'organisation du champ affectif au sens de LEWIN, autant de variétés de sentiments qui, nous l'avons vu, constituent pour une part un premier système affectif, le système de la régulation des forces internes, des forces en jeu dans l'action propre.

Mais nous avons vu poindre déjà à ce stade un second système, celui des valeurs, qui caractérise non pas la régulation énergétique interne mais qui caractérise la finalité de l'action. Nous avons vu déjà, à propos de l'intérêt que les valeurs interviennent en tant que les objets ont plus ou moins d'intérêts, des intérêts qui se subordonnent les uns aux autres, comme les moyens se subordonnent au but. Il y a là donc un système relativement, indépendant du premier.

Nous avons retrouvé les valeurs dans les débuts de valorisation de soi, de confiance ou de méfiance dans l'action propre en fonction des échecs ou des succès antérieurs, à propos de LEWIN par exemple et nous venons de voir maintenant, à propos de la construction de l'objet, que la personne d'autrui devient un centre de valorisation, que les échanges entre l'autrui et le moi constituent avant tout des échanges de valeurs.

Nous avons donc là un second système et un second système, nous l'avons vu, de plus en plus distinct du premier. Rappelons en une seule formule pourquoi ils sont distincts : ils le sont pour cette raison très simple que c'est la valeur d'un but qui détermine l'énergie à employer pour l'atteindre et non pas l'énergie à disposition qui détermine la valeur ou la non valeur du but. La valeur du but l'emporte donc. Le système des valeurs domine le système des régulations de forces dans la mesure où la valeur du but détermine l'emploi des énergies disponibles.

Mais alors, comment définirons-nous la valeur ? C'est là que j'aimerais, à la fois clore cette première partie du cours et passer à la seconde aux sentiments inter individuels représentatifs débutant à partir de l'appa-

rition du langage et des faits sociaux proprement dits. Si la valeur ne relève pas simplement d'un réglage de forces internes, la valeur est du moins - et là, on peut continuer si l'on veut, et c'est même utile à certains égards, d'employer le langage de l'économie qu'emploie JANET mais en l'étendant et en le transformant ad hoc - la valeur est en tout cas un enrichissement.

Un objet a de la valeur quand il enrichit l'action propre; une personne a de la valeur quand elle enrichit également le domaine d'action propre. Cet enrichissement peut être dans certains cas affaire de forces; mais cet enrichissement suppose de façon générale un échange avec le milieu extérieur et non plus simplement une régulation interne, et cela même lorsque l'échange est coûteux pour l'avenir comme dans le présent.

Dans certains cas, cet enrichissement peut être une affaire de forces, c'est-à-dire qu'il y a des objets ou des personnes qui peuvent être source d'énergie pour l'action propre, qui peuvent par exemple exercer des pressions, des contraintes qu'on peut traduire également dans le langage des forces. Mais cet enrichissement est surtout fonctionnel, il est avant tout une source d'activités nouvelles, il est avant tout une extension de l'activité à de nouveaux buts, à de nouveaux objets, à de nouvelles situations.

Mais alors le problème nouveau qui va se poser, c'est que dès que nous passerons aux échanges sociaux proprement dits, aux sentiments interindividuels proprement dits, se posera le problème suivant : si nous définissons la valeur par l'enrichissement, comment passerons-nous de là aux valeurs qu'on peut appeler désintéressées, aux valeurs altruistes ?

Dès qu'il y a échange inter-individuel, des sentiments pour autrui se constituent qui sont en partie des sentiments altruistes conduisant donc non pas à de l'enrichissement mais à des sacrifices, à des dons. Or, ces sentiments qui sont extrêmement précoces, - le petit enfant est capable d'altruisme et accède aux valeurs désintéressées tout autant que l'adulte, - quel sera le passage de la valeur-enrichissement, si nous la définissons ainsi sur le plan sensori-moteur, aux valeurs désintéressées et en particulier aux valeurs morales, valeurs qui se traduiront au contraire toujours par de l'obligation, par des sacrifices, des soumissions à des degrés divers à ce qu'on ne désire pas au moment ou une règle l'emporte sur le désir actuel ?

Nous nous trouvons ici - et c'est par là que j'aimerais faire la transition entre ces deux périodes - en présence d'un problème qui comporte comme toujours un exact parallèle sur le plan des fonctions cognitives. Du point de vue de l'intelligence aussi, nous rencontrons un problème analogue. Il y a deux types d'intelligence : l'intelligence pratique qui tend à atteindre certains buts matériels, à résoudre certains problèmes d'utilisation. L'intelligence pratique, c'est d'abord l'intelligence sensori-motrice dont nous avons parlé jusqu'ici; elle se prolonge ensuite, après l'apparition du langage en intelligence pratique proprement dite. Mais il y a d'autre part l'intelligence représentative ou cognitive qui ne poursuit pas de buts matériels mais qui a pour intérêt central de comprendre. Or, nous avons de l'une à l'autre de ces deux formes une sorte de renversement des valeurs analogue à celui dont je parlais tout à l'heure. Sur le plan de l'intelligence pratique le but essentiel, c'est la réussite. Pour réussir, bien entendu, il faut utiliser des relations objectives, il faut donc faire intervenir une certaine adaptation au réel, une certaine vérité, mais la vérité qui intervient là,

j'entends par là l'ensemble des liaisons objectives découvertes par le sujet, est subordonnée à la réussite. Au contraire, dans le cas de l'intelligence représentative, le but est de comprendre. La vérité devient donc une fin en elle-même avec comme intermédiaire entre ces deux variétés d'intelligence cette forme de pensée égocentrique du petit enfant qui est à mi-chemin du sensori-moteur et du représentatif, qui tend encore à assimiler les choses à l'activité propre, qui tend encore à la réussite plus qu'à la compréhension objective. Quant à la compréhension objective, elle suppose une sorte de décentration et une sorte de réciprocité des différents points de vue possibles sur une même situation, un même système de relations objectives et c'est ce qui permet l'objectivité.

On reconnaît ainsi l'opposition entre les valeurs intra-individuelles, les valeurs d'intérêt, ces valeurs que je viens de définir par l'enrichissement, et les valeurs d'échange, les valeurs inter-individuelles qui, par le fait même qu'il y a échange, supposent la réciprocité.

Or, la réciprocité, c'est l'enrichissement mutuel, mais c'est beaucoup plus - et je ne prendrai jamais réciprocité dans le sens étroit du donnant donnant qui serait trop pauvre pour expliquer les sympathies et les sentiments multiples dont nous allons avoir à traiter - la réciprocité, c'est la coordination mutuelle des attitudes et des points de vue, affectifs comme cognitifs.

Mais alors, dans la réciprocité bien entendue, il y a ce qu'on reçoit mais il y a ce qu'on donne, il y a la valeur d'enrichissement mais il y a l'élément dette. Il ne s'agit pas d'emblée d'obligation parce qu'il y a dans la réciprocité une sorte d'engagement mutuel spontané qui précède l'obligation morale proprement dite, il y a donc une réciprocité spontanée avant la réciprocité morale stricte et ce n'est pas dans le domaine des sentiments moraux que nous étudierons d'abord ce phénomène.

En bref, dès qu'il y aura échange et réciprocité il y aura un élément d'enrichissement mais en retour un élément d'obligation, de dette, entraînant tôt ou tard à rendre ce qu'on a reçu; il ne s'agit pas là (ou pas seulement) d'un échange matériel, mais d'un échange d'attitudes plus large et plus profond.

Donc, en définissant la valeur par l'enrichissement, ne nous mettons pas dans une situation difficile quant aux sentiments inter-individuels ultérieurs, nous pourrons l'appliquer et l'étendre à l'échange inter-individuel lui-même, en distinguant les dettes à côté de l'enrichissement strict.

Cela dit, je passe à la seconde période du développement des sentiments chez l'enfant, période qui comprendra les stades IV, V et VI (alors que nous venons de terminer l'étude des stades I, II et III), période que j'appellerai période des sentiments interindividuels, ce qui bien entendu signifie que de nouveaux sentiments vont s'ajouter à ceux que nous avons vus jusqu'ici mais non pas les supprimer. Toutes les formes d'affectivités que nous avons analysées jusqu'ici subsistent en effet à tous les niveaux et subsistent chez

l'adulte (par exemple les régulations de JANET se retrouvent en toute conduite adulte du point de vue du réglage interne des forces, etc.).

Cette période débute entre un an et demi et deux ans, avec l'apparition du langage et avec l'apparition de la représentation. A ce niveau, une série de transformations fondamentales se produisent dans la conduite entière qui intéresse l'affectivité aussi bien que l'intelligence, et une fois de plus, avec un parallèle étroit entre les deux sortes de transformations.

Partons, si vous voulez, du fait essentiel qui n'est pas nécessairement la cause de tout, qui n'est peut-être qu'une manifestation, mais par lequel il est commode de partir : c'est l'apparition de la fonction symbolique. Alors que jusque-là, l'intelligence consistait simplement à coordonner des perceptions et des mouvements, à agir sur des objets en coordonnant les structures perceptives et les actions, dorénavant il devient possible à l'enfant d'évoquer des objets ou des situations non perceptibles actuellement, de les évoquer au moyen d'autre chose; cette autre chose étant par exemple le geste symbolique dans le jeu symbolique qui va se superposer au jeu d'exercice et qui permettra, par l'imitation en particulier, de représenter toutes sortes de situations non données perceptivement dans la configuration extérieure actuelle.

La fonction symbolique, ce sera en outre l'image mentale ou imitation intériorisée, ce sera l'imitation différée, ce sera surtout le langage, le système des signes collectifs par opposition à ces symboles individuels dont nous venons de parler; autant de signifiants qui permettent d'évoquer des objets non donnés perceptivement et qui permettent par conséquent la représentation, la représentation qui alors va étendre indéfiniment le domaine de l'intelligence.

L'intelligence jusqu'ici servait à résoudre les problèmes actuels donnés dans la configuration perceptive. Avec la représentation au contraire, l'intelligence peut porter sur le passé, le passé reconstitué par la mémoire imagée ou par le récit, le langage; l'intelligence peut aussi porter dorénavant sur l'espace lointain aussi bien que sur l'espace propre; elle peut porter sur l'avenir par les projets verbaux. En un mot, l'intelligence n'est plus liée à la configuration perceptive : il y a donc pensée et représentation se superposant à l'intelligence sensori-motrice.

Mais en même temps, et de façon inséparable, il y a du point de vue cognitif un début de socialisation de l'intelligence, étant donné précisément que le langage, qui est l'un des instruments essentiels de la représentation, constitue la principale manifestation de la fonction symbolique. En effet, la parole est essentiellement un échange, et, comme le langage se transmet du dehors et n'est pas inné, il suppose à tous les points de vue l'interaction sociale.

Or, du même coup, la représentation est d'emblée affaire d'échange entre les individus. Le langage est l'instrument de la conceptualisation et les concepts verbaux sont des concepts communs appartenant à tous les partenaires de l'échange que constitue la parole. Il y a donc simultanément du point de vue cognitif constitution de la représentation et socialisation de la pensée.

Une socialisation qui se fait bien entendu par étapes, qui ne va pas sans heurts. La pensée égocentrique de l'enfant constitue à cet égard une phase de transition, une de ces étapes entre le niveau sensori-moteur où il n'y a pas ces échanges et l'échange complet qui permettra un certain niveau de coopération sociale. Mais il y a dès le début, quels qu'en soient le degré et l'importance, un élément d'échange social dans la représentation, dans cette transformation fondamentale de la pensée.

Or, ces deux transformations qui sont des transformations de la conduite entière et non pas seulement de l'intelligence intéressent naturellement la vie affective tout autant que les structures cognitives; par le fait même qu'il y a fonction symbolique, qu'il y a capacité de représentation, du même coup, il y a capacité d'introduire une certaine permanence dans les valeurs, une certaine durée dans les sentiments qui n'était pas possible au niveau sensori-moteur. Les sentiments deviennent donc, comme nous le dirons par analogie, représentatifs, c'est-à-dire que le sentiment persiste en l'absence perceptive de la personne aimée ou non aimée, le sentiment dure indépendamment de la présence de l'objet, il dure grâce précisément à l'ensemble de ces appareils symboliques sur lesquels s'appuie la pensée aussi bien que l'affectivité.

Car bien entendu, les instruments symboliques dont je viens de parler ne sont pas des instruments purement intellectuels, loin de là. Le jeu symbolique intéresse l'affectivité - et nous en parlerons à la fin de ce cours autant que l'intelligence; le langage comporte, comme l'a montré BALLY un "langage affectif" autant qu'un langage intellectuel; on peut dire ainsi que les sentiments deviennent représentatifs comme la pensée, c'est-à-dire qu'ils acquièrent une durée indépendante de la situation affective présente, ce qui va les transformer profondément.

Mais du même coup et pour les mêmes raisons, ils deviennent en même temps inter-individuels. La dimension inter-individuelle que nous avons vu poindre tout à l'heure à propos du premier choix de l'objet au niveau sensori-moteur verra son importance décuplée par les échanges verbaux et les échanges de tout genre que permettent précisément la représentation et les affects représentatifs.

Nous en arrivons ainsi au quatrième de nos stades, c'est-à-dire à celui qui correspond au début de la représentation dans le domaine du développement intellectuel. Rappelons que trois nouveautés marquent ce nouvel état au point de vue des fonctions cognitives : d'abord l'apparition de la fonction symbolique, ensuite la représentation rendue possible par le système des symboles et des signes et, en troisième lieu, l'échange inter-individuel de pensées assuré par le langage, c'est-à-dire la forme socialisée de la fonction symbolique.

Du point de vue des sentiments, nous assistons à des transformations parallèles et correspondantes, c'est ce que j'aimerais vous montrer aujourd'

hui à propos de la sympathie d'une part, c'est-à-dire des phénomènes de valorisation inter-individuelle et ensuite, à propos de l'autovalorisation, c'est-à-dire des sentiments d'infériorité ou de supériorité.

Commençons par le problème des sympathies et des antipathies : nous nous trouvons en présence de différentes interprétations, à commencer par celle de JANET.

On se rappelle que JANET, sur le plan inter-individuel, a cherché à rendre compte de l'ensemble des sentiments élémentaires au Moyen de son schéma de la régulation interne des énergies dont dispose l'individu, d'où quatre régulations que nous avons analysées en détail et sur lesquelles je ne reviens pas. Or, JANET a cherché à étendre son schéma au problème des sentiments interindividuels également et en particulier, au problème de l'antipathie, dans un article plein d'idées, suggestif comme tout ce qu'il écrivait, qui a paru, il y a longtemps déjà, dans la Revue Philosophique, cet article étant intitulé : "Les fatigues sociales et les antipathies".

JANET cherche à expliquer le caractère sympathique et antipathique des gens qui nous entourent par la manière dont ils ont un effet sur notre régulation interne des forces. Autrement dit, les personnages qui nous entourent se classeraient selon différentes catégories dans deux pôles extrêmes : il y a des individus fatigants d'une part et des individus économiques de l'autre.

Les individus fatigants sont ceux dont le comportement nous coûte à chaque instant des efforts; ce sont des gens bavards qui nous forcent à les écouter, ce sont des gens encombrants qui nous empêchent d'agir comme nous le voulons, ce sont des gens égoïstes, etc. bref, qui ont le caractère commun d'être épuisants, c'est-à-dire de nous forcer sans cesse à des actions coûteuses auxquelles nous ne nous livrerions pas tout seuls. C'est pourquoi ces gens-là seraient antipathiques.

Au contraire, les gens sympathiques sont les gens économiques, comme dit JANET, qui ne nous coûtent rien mais au contraire, dont la bonne humeur, l'euphorie nous stimulent au lieu de nous épuiser comme les premiers.

Cette analyse de JANET n'est pas à priori, elle est fondée, comme toute sa psychologie même quand il faisait de la psychologie génétique, sur l'analyse des malades. C'est en étudiant le comportement des psychasthéniques qui évitent la société et en étudiant leurs réactions affectives que JANET est arrivé à ces conclusions. Or, un tel schéma comporte une part de vérité mais limitée qui est relative avant tout aux sympathies et antipathies superficielles et momentanées. Je parle de l'homme normal indépendamment des cas particuliers qu'on peut analyser dans des névroses. Quand nous choisissons un compagnon de voyage ou un voisin de table, je pense bien que nous nous bornons à appliquer les critères de JANET : nous évitons les gens fatigants et recherchons les gens qui nous stimulent. Mais cela n'explique pas les sympathies et antipathies plus profondes et plus durables; on peut avoir une sympathie réelle et profonde pour des personnages fatigants et l'on n'épouse pas une femme simplement parce qu'elle est économique. Le problème n'est pas seulement de savoir si nos amis sont fatigants ou pas, le problème de la sympathie est de savoir s'il vaut la peine de les fréquenter, s'ils méritent l'effort qu'on

peut faire quand ils sont fatigants. C'est un problème de valeurs plus qu'un problème de régulation des forces.

Par conséquent, ici de nouveau - et je pense, plus clairement encore que sur le plan intra-individuel - le problème des valorisations prime le problème de l'économie interne. Dans la sympathie, il intervient avant tout une question de valorisation réciproque et dans l'antipathie, de dévalorisation, relative à la finalité de l'action, à nos échelles de valeurs et qui ne s'explique pas simplement par ces questions de régulation des forces.

En ce cas - et je me réfère à ce que nous disions de la valeur dans notre dernière leçon en soutenant que la valeur comporte toujours un échange avec le dehors et une sorte d'enrichissement - une seconde interprétation reviendrait à dire simplement que la sympathie résulte d'un enrichissement mutuel conformément à l'hypothèse utilitariste.

C'est bien ainsi que l'utilitarisme classique expliquait la sympathie et les sentiments altruistes. BENTHAM, Stuart MILL, etc. expliquaient la sympathie et l'altruisme en général par une sorte d'extension de l'intérêt propre, de l'intérêt bien entendu, par une sorte d'élargissement du domaine du moi, de telle sorte que l'égoïsme, racine de tous les sentiments, finirait par englober la personne des autres au moyen d'intérêts dérivés en fin de compte de cet intérêt fondamental qu'est l'expansion et l'enrichissement du moi.

Mais au nom même des analyses que nous avons pu faire à propos des stades précédents, il nous faut opposer à l'utilitarisme deux sortes d'objections. L'utilitarisme repose, avec son apparence d'évidence et de simplicité, sur deux postulats qui en réalité ne sont nullement démontrés. Le premier postulat est que toute conduite est à base d'intérêt et que par conséquent, quand nous nous livrons à des conduites désintéressées ou quand nous éprouvons des sentiments altruistes, il s'agira de trouver la racine de ces mécanismes dans l'intérêt lui-même, qui est à la base de tout. Or, il y a sans doute là une première équivoque, équivoque qui tient au double sens du mot intérêt. On peut parler de l'intérêt dans le sens du mécanisme psychologique général de l'intérêt en disant comme CLAPAREDE que toute conduite suppose un intérêt dicté par un besoin; dans ce cas, le mot intérêt aura pour négation ce qui n'est *pas intéressant*, c'est-à-dire que l'intérêt est simplement le mobile d'une conduite; et ce qui n'est pas intéressant, c'est ce qui ne suffit pas à activer une conduite. Mais l'intérêt pris dans ce sens ne comporte pas de facteur égoïste ni d'ailleurs altruiste; il est neutre, il peut s'appliquer à tout, à des intérêts moraux aussi bien qu'alimentaires, etc. etc.

Et d'autre part, il y a le mot intérêt - et la langue est en partie responsable de cette confusion - qui a pour négation *désintéressé* et non pas non intéressant. L'intérêt qui a pour antithèse la conduite désintéressée, c'est l'intérêt à base d'égoïsme, c'est-à-dire à base d'enrichissement du moi, l'intérêt dominé par le moi, sous quelque forme que ce soit.

Or, quand l'utilitarisme nous dit qu'à la base de tout sentiment et de toute conduite, même altruiste, même désintéressée, il y a toujours un intérêt et que par conséquent l'égoïsme est primaire, un tel postulat repose simplement sur la confusion des deux sens du mot intérêt. Il est parfaitement vrai qu'à la base de toute conduite, il y a un intérêt, mais dans le premier sens du

mot intérêt, et c'est un intérêt qui ne préjuge en rien du caractère intéressé ou désintéressé de la conduite, dans le second sens du mot intérêt. L'intérêt au sens général est situé sur un autre plan, il s'agit d'une autre dimension, qui ne comporte pas d'éléments nécessaires d'égoïsme ou d'altruisme.

Il y a donc là une sorte de jeu de mots sur l'intérêt, de telle sorte que nous n'avons aucune raison de conclure, du fait que toute conduite est à base d'intérêt, qu'elle est par cela même à base d'égoïsme, puisque l'intérêt selon le second sens n'a pas de rapport avec l'intérêt selon le premier sens de ce terme.

En second lieu - et c'est là la seconde difficulté centrale de l'utilitarisme - il est très loin d'être prouvé, et je pense même qu'on est en état de montrer le contraire aujourd'hui, que les conduites égoïstes précèdent les conduites altruistes. Une telle notion allait de soi dans une certaine psychologie génétique calquée sur l'esprit de l'adulte et où l'on se bornait à reconstituer les étapes du développement en partant de la perspective de l'adulte; en une telle perspective, il allait de soi que la conscience du moi est une donnée primitive, une donnée qui apparaît simultanément avec la conscience tout court, et, admettant que la notion ou la conscience du moi est primitive, du même coup, on pouvait conclure par une sorte de conséquence directe que l'égoïsme précède l'altruisme.

Mais nous savons aujourd'hui, et nous y avons insisté à nouveau à propos des stades précédents, que la conscience du moi est loin d'être une donnée élémentaire ou primitive, que le point de départ au contraire est une indifférenciation entre le moi et le monde extérieur, entre le moi et la personne des autres. Il y a au point de départ donc quelque chose qui n'est centré ni sur le moi, ni sur le monde extérieur mais qui est essentiellement indifférencié. On peut baptiser cet état initial comme on l'entend : syncrétisme, etc. J'ai employé moi-même le terme d'égocentriste mais pour dire qu'il y avait là indifférenciation et non pas hypertrophie du moi, centration sur l'activité propre, et non pas sur la conscience du moi, ce qui n'est nullement identique.

C'est à partir de cet état d'indifférenciation que se construisent simultanément, d'un côté la conscience du moi et d'un autre côté, la notion de l'autrui, la personne d'autrui conçue comme un alter ego. Mais ces deux constructions - et nous y avons insisté à propos de la notion d'objet - sont simultanées, corrélatives et complémentaires, l'une n'allant pas sans l'autre.

Rien ne nous autorise par conséquent à penser que l'égoïsme précède l'altruisme. Ce sont là sans doute deux pôles qui se constituent simultanément à partir du moment où l'enfant sort de son état d'indifférenciation pour polariser le monde, comme je viens de le rappeler. Par conséquent, nous n'avons aucune espèce de raison de nous poser un faux problème à la manière de l'utilitariste, et de nous demander comment l'individu en viendra à la sympathie ou à l'altruisme en partant de l'égoïsme, comme si cela allait de soi que l'égoïsme fût primitif. Le vrai problème est de comprendre la constitution des deux sortes de pôles à la fois.

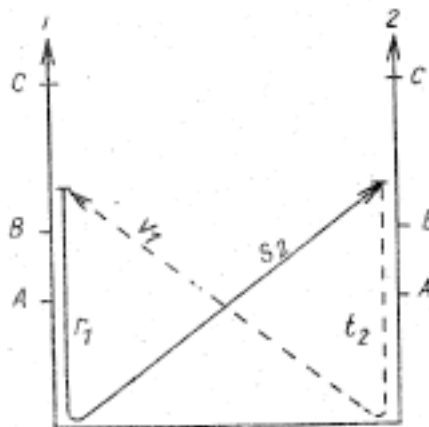
Si la sympathie n'est pas simplement un enrichissement mutuel (je ne nie pas qu'elle le soit en partie), si elle est quelque chose de plus, essayons de construire un schéma plus compréhensif de la sympathie qui ne parte pas de

ce préjugé de l'égoïsme primitif; essayons donc de concevoir la sympathie comme une sorte de réciprocité dans les attitudes, non pas simplement un enrichissement mutuel au sens utilitaire, au sens du donnant-donnant, mais une réciprocité dans les attitudes, c'est-à-dire une valorisation mutuelle. Essayons donc de nous représenter par une sorte d'analyse schématique en quoi consiste cette valorisation mutuelle. Cherchons, autrement dit, à construire un schéma - et nous pouvons le faire à partir de ce niveau pour tous les sentiments que nous rencontrerons - un schéma un peu comme nous avons cherché l'année dernière à construire des schémas logiques dans le domaine du développement de l'intelligence. Il s'agira cette fois-ci de schématiser les valeurs relatives aux inter-évaluations et aux échanges, mais comme nous le verrons, il y aura un parallélisme de plus en plus grand entre ces deux sortes de schématismes.

Posons d'abord - et ceci me paraît la condition préalable de toute sympathie - qu'il intervient dans la sympathie des éléments de valorisation, c'est-à-dire que chaque individu, dans un échange affectif que nous supposons pour simplifier un échange à deux, chaque individu valorise, apprécie les actions de l'autre, les situations, les objets... Autrement dit, au moment de l'échange, chaque individu évalue sans cesse en fonction de ce que nous appellerons pour simplifier une échelle de valeurs.

C'est là employer un bien grand mot pour caractériser les débuts de ces sentiments interindividuels, parce que qui dit échelle de valeurs pense à quelque chose de permanent, de stable; et en effet, de telles échelles deviendront dans la suite plus permanentes, et plus stables. Mais pour l'analyse que nous allons faire maintenant, il nous suffit d'une échelle toute momentanée autrement dit, d'une sorte de hiérarchie de valeurs au moment précis des appréciations. Rien ne nous empêche alors de la schématiser d'une manière analogue aux échelles proprement dites de valeurs ultérieures; à cette seule différence que cette échelle peut d'abord changer d'un instant à l'autre, avant de se stabiliser progressivement sous l'influence des facteurs moraux.

1° Cela dit, admettons pour simplifier une même échelle de valeurs pour les deux partenaires dont nous allons schématiser l'échange et, toujours pour simplifier, représentons ces échelles de valeurs par de simples échelles linéaires. Pour un individu, une action B lui paraît préférable à une autre A, une troisième C préférable à la seconde, etc., et, je le répète, sans qu'il soit encore question de permanence ou de conservation.



2° Nous avons un échange proprement dit d'actions et de paroles qui seront donc toujours, au moment de l'échange, appréciées conformément à ces échelles. Il convient alors de distinguer ici quatre sortes de valeurs intervenant dans un tel échange, dont deux sont actuelles et réelles, tandis que deux sont virtuelles, au sens que nous définirons tout à l'heure.

Les *valeurs réelles et actuelles* sont les suivantes :

I°.- L'un des individus, disons 1, agit sur l'individu 2, agit dans le sens le plus général et le plus large, fait quelque chose d'agréable ou de désagréable, rend service ou le contraire, et ainsi de suite. Pour traduire cette action, nous partirons, pour simplifier mais également pour nous instruire, du langage de l'économie de JANET ou du schéma de l'enrichissement mutuel de l'utilitarisme, de manière à voir ensuite ce qui s'y ajoute. De ce point de vue, l'action du premier individu que j'appellerai r1 sur mon schéma est à traduire en négatif; elle représente autrement dit une dépense si faible soit-elle, un sacrifice de temps, de forces, etc.

II°.- Mais du fait même qu'il y a contact et échange, chaque action du premier individu est appréciée par son partenaire 2; autrement dit, à r1 va correspondre nécessairement, dans l'esprit de l'individu 2, quelque chose que j'appellerai S2 et qui sera la satisfaction éprouvée par le second individu; satisfaction que je prends à nouveau dans le sens le plus général et qui peut être positive (le plaisir causé) ou négative (impression désagréable).

J'ai admis, pour simplifier, dans le schéma provisoire que nous construisons, une égalité entre r1 et S2, mais nous verrons les autres cas possibles tout à l'heure. En outre, il va de soi qu'il convient ensuite de renverser les rôles et d'introduire l'action du second individu (r2) et la satisfaction du premier (S1) mais il est inutile de dessiner ces réciproques.

Ces deux premières valeurs r1 et S2, négatives ou positives, constituent des valeurs réelles ou actuelles, c'est-à-dire qui correspondent à des affects perceptifs ou à ces sortes de sentiments relatifs aux régulations de l'action que nous avons décrites précédemment. Il n'y a donc jusqu'ici, à part la forme même de l'échange, rien de nouveau par rapport au niveau sensori-moteur.

III°. Mais ensuite interviennent ce que j'appellerai les *valeurs virtuelles*, c'est-à-dire l'élément nouveau correspondant à l'étape représentative qui débute avec notre stade IV : c'est que la satisfaction éprouvée par le partenaire, par l'individu que j'appelle 2, donne lieu à quelque chose de durable. Au niveau sensori-moteur, il y a déjà des échanges; un bébé peut se livrer à toutes sortes d'échanges de sourires, de mimiques d'imitation avec un personnage quelconque, et quand il le revoit, il le reconnaît, lui sourit, l'aime à cause du plaisir qu'il lui cause, etc. Mais entre deux, il ne se souvient de rien, faute de représentation, ou de mémoire d'évocation. Il y a donc disparition des sentiments à peu près immédiatement après la disparition perceptive, sauf un besoin momentané de faire durer le plaisir.

Au contraire, au niveau représentatif, il intervient quelque chose de plus : la satisfaction éprouvée dans un échange avec autrui laisse plus qu'

une lacune, un besoin; elle laisse une trace positive, un dispositif qui, affectivement, correspond à ce qu'est la représentation au point de vue de l'intelligence.

Au point de vue de l'intelligence, en effet, un objet qui disparaît du champ perceptif continue de pouvoir être évoqué : il peut être évoqué par le langage, par l'image visuelle, par la mémoire d'évocation, par le jeu symbolique, etc. Il ne disparaît pas du fait qu'il n'est plus perceptible, il est simplement représenté au lieu d'être présenté perceptivement.

De même au point de vue affectif : la satisfaction éprouvée par notre partenaire 2 se conserve sous une forme quelconque, non pas intégralement, sans doute, mais il en reste quelque chose sous forme d'un sentiment qui, lui, est nouveau par rapport aux sentiments sensori-moteurs. Le vocabulaire psychologique est malheureusement trop pauvre pour permettre de désigner ces sentiments élémentaires; il faudrait créer tout un vocabulaire suivant les différentes étapes pour savoir de quoi on parle et l'on voit d'ici la complication. Contentons-nous donc des mots du langage courant. Je dirai simplement que l'individu qui a éprouvé une satisfaction en conserve quelque trace sous forme de "reconnaissance" . Certes le mot de reconnaissance est beaucoup trop fort; mais j'indique simplement une direction, quelque chose qui peut aboutir à ce qu'on appelle couramment la reconnaissance. L'important est de noter le parallélisme qui existe entre la reconnaissance et la représentation. Dans les deux cas, il s'agit d'une sorte de durée de l'impression en dehors de l'impression perceptive momentanée, il s'agit d'un début de conservation cognitive dans la représentation, de conservation affective dans cette espèce de gratitude ou de reconnaissance élémentaire que je ne sais pas comment désigner.

En quoi consiste ce sentiment élémentaire que j'appelle reconnaissance faute de mieux ? D'abord en une tendance à la réciprocité, une réciprocité qui n'est d'ailleurs pas encore normative. Ici de nouveau, le vocabulaire est dangereux; on peut parler de réciprocité dans le sens moral, normatif, et il y aura alors une obligation à la réciprocité. Mais je parle ici d'une réciprocité toute spontanée, de cette réciprocité élémentaire qui débute précisément avec la vie sociale naissante et s'appuie d'ailleurs sur un début de réciprocité qui existait déjà au niveau sensori-moteur. A ce niveau déjà, en effet, il y a dans l'échange de gestes, de sourires, de mimiques, dans l'imitation réciproque, une esquisse de réciprocité. Mais cette réciprocité spontanée des premiers échanges sensori-moteurs est renforcée bien entendu avec le langage et donne alors lieu à des besoins plus durables. Ces réciprocités sont précisément le point de départ du sentiment que j'essaie de vous décrire maintenant.

Un auteur déjà ancien et trop peu lu aujourd'hui, WERTERMARCK, a insisté jadis sur cette sorte de gratitude ou de reconnaissance élémentaire que l'individu prouve vis-à-vis d'autrui quand il en a obtenu quelque plaisir ou satisfaction. Dans son gros livre sur l'origine des idées morales, WERTERMARCK cherche la racine des sentiments moraux dans ces réactions affectives qui ne seraient pas encore de nature morale, c'est-à-dire qui ne comporteraient pas encore ni obligation, ni règle, ni devoir, et qu'il appelle les "sentiments rétributifs". (Dans la traduction française de WERTERMARCK, on parle même d'émotions rétributives, le mot émotion étant pris ici dans le sens large anglo-saxon; disons simplement "sentiment rétributif"). Nous avons une tendance immédiate dès qu'il y a contact social, dit WERTERMARCK, à éprouver un sentiment

bienveillant à l'égard de l'individu qui est cause de plaisir et un sentiment malveillant à l'égard de l'individu qui est cause de déplaisir ou de douleur. C'est cette sorte d'attitude de réciprocité qui entraîne une conservation de l'impression, S2, impression de plaisir ou, impression négative à l'égard d'autrui.

Dans le schéma, nous traduirons cela sous forme d'une ligne en pointillé, puisque nous entrons ici dans le domaine des valeurs virtuelles et non plus actuelles : il n'est plus question d'action ou de satisfaction actuelles, il y a simplement une réciprocité d'attitudes qui engage pour la suite. Nous désignerons cette reconnaissance par la lettre t_2 , que nous considérerons comme représentant une sorte de dette de l'individu 2 vis-à-vis de l'individu 1.

IV°. - Mais par le fait même que l'individu n° 2 est en dette vis-à-vis de l'individu n° 1, par le fait même donc qu'il présente une attitude de réciprocité qui n'a pas encore entraîné une action réelle et actuelle, l'individu 2 attribue alors à l'individu 1 une valeur positive que j'appellerai V_1 . Cette valeur conférée à l'individu 1 provient précisément de ce qu'il est l'objet d'un sentiment bienveillant et d'une attitude de réciprocité qui portera l'individu 2 à passer à l'action tôt ou tard.

S'il ne s'agit pas simplement de deux partenaires mais d'un groupe social quelconque, de dimensions plus larges, cette valeur virtuelle que j'appelle V_1 prend alors des noms précis : ce sera la réputation qu'a acquis l'individu par les services antérieurs qu'il a rendus, ce sera ce qu'on peut appeler son crédit social. Nous ne parlerons pas encore d'autorité ou de prestige parce que nous verrons qu'en ceux-ci il intervient une valorisation de la personne elle-même et pas simplement des services ou des actions qui ont été exécutées. Mais l'ensemble des V_1 peut mener à l'autorité et au prestige. En tout cas, c'est une sorte de crédit, c'est le fait que l'individu 1 est l'objet d'une valorisation, qu'il a acquis une valeur aux yeux de l'individu 2, du fait même qu'il intervient dans l'échange une réciprocité demeurant virtuelle, demeurant source d'action ultérieure possible.

Les quatre valeurs dont deux actuelles et deux virtuelles que je viens d'inscrire sur mon schéma peuvent aboutir à une égalité. Nous pouvons ainsi introduire toutes sortes de relations entre les valeurs posées. Nous pouvons écrire d'abord : $R_1 = S_2 = T_2 = V_1$. Dans ce cas, personne ne perd ou ne gagne. Mais il peut se présenter aussi n'importe quelle forme d'inégalité : le premier individu peut agir sans donner satisfaction au second, ce qui est un échec au point de vue social et au point de vue de l'échange. Il peut au contraire agir en donnant au second une satisfaction supérieure à ce qu'il attendait ou à ce que lui a coûté l'action, il y aura là une sorte de succès qui dépasse l'égalité (un bénéfice, du point de vue d'un schéma économique de valeurs).

Mais il peut y avoir surtout, et ce sont ces cas qu'il faut analyser, une usure ou un effritement des valeurs virtuelles, c'est-à-dire que t_2 peut être plus faible ou devenir plus faible que S_2 , c'est-à-dire qu'il y aura oubli, ingratitude, il y aura affaiblissement de la valeur. Et la valeur V_1 elle-même peut s'user en cours de route, et c'est ce qui se produit toujours dans le domaine des sentiments spontanés quand il n'y a pas nouvel échange entretenant les valorisations.

Ce sont là, bien entendu, banalités pures, mais, si je vous présente un tel schéma, c'est que je pense que de telles symbolisations peuvent nous être utiles dans l'avenir et cela à deux égards :

1° par comparaison avec les sentiments moraux. Nous sommes maintenant en présence d'un échange spontané dans lequel il peut y avoir toutes sortes d'inégalités, d'usure, de dégradations de ces valeurs qui disparaissent ou qui s'oublent, etc. Nous verrons dans la suite que le propre des sentiments moraux est au contraire d'introduire un nouveau dispositif de conservation, une conservation obligée, précisément grâce au mécanisme de l'"obligation" ou du devoir, et intervenant là où l'échange spontané aboutissait sans cesse à des usures et à des oublis.

2° Mais un tel schéma peut nous être utile et j'espère qu'il nous le sera dans la suite, par comparaison avec les régulations et les opérations proprement dites de l'intelligence. En étudiant comment passer des sentiments spontanés aux sentiments moraux, et comment, en introduisant les clauses de conservation dans une matière ne comportant d'abord que régulations momentanées, nous pouvons espérer dégager des schémas communs et par conséquent être conduits à une analyse plus profonde des parallèles et correspondances entre les mécanismes affectifs et les mécanismes cognitifs.

Mais je conclus simplement cette description préalable en disant que la sympathie suppose deux conditions : la première est qu'il y ait correspondance entre les échelles de valeurs, c'est-à-dire que les appréciations du premier individu correspondent aux appréciations du second, selon les mêmes gradations et une même hiérarchie. C'est ce que le langage courant traduit en disant que deux individus s'entendent, qu'ils ont les mêmes goûts, qu'ils voient les choses de la même manière, qu'ils s'accordent, série d'expressions qui signifient simplement qu'il y a correspondance entre leurs échelles de valeurs.

Deuxième condition de la sympathie : c'est que l'échange effectué sur la base de telles échelles ne soit pas déficitaire, mais qu'il y ait au minimum équilibre ou enrichissement mutuel. Mais je le répète - et puis le justifier maintenant par l'introduction des valeurs virtuelles, - l'enrichissement n'est pas qu'une affaire de donnant-donnant, c'est un résultat essentiel de la réciprocité dans les attitudes bien plus que dans les actions matérielles comme telles.

La discussion d'un second problème nous permettra de mettre immédiatement à l'épreuve le schéma proposé. C'est le problème de l'*autovalorisation*, c'est-à-dire non plus de l'échange avec autrui, mais comme nous le verrons, d'une sorte d'échange avec soi-même en réplique à l'échange avec autrui. L'*autovalorisation* s'exprime notamment par les sentiments d'infériorité et de supériorité.

Nous avons déjà vu au niveau sensori-moteur que le succès ou l'échec

d'une action quelconque influence la suite des actions de l'individu en ce sens que le succès donne confiance, que l'échec inquiète, angoisse, et diminue la confiance. Autrement dit, nous avons déjà au niveau sensori-moteur la racine de ce que sont, au niveau représentatif, les sentiments d'infériorité ou de supériorité.

Mais ce qui s'y ajoute au niveau représentatif, exactement comme tout à l'heure pour la sympathie, c'est précisément le fait que le sentiment dure, en dehors des situations perceptives actuelles, c'est le fait que le sentiment devient plus ou moins permanent, qu'il donne lieu à une valeur, à une évaluation durable, du fait que l'individu est conduit à se juger lui-même tout entier (par opposition à l'évaluation des actions particulières et actuelles), à s'apprécier en tant qu'inférieur aux autres ou en tant que supérieur aux autres, en tant qu'égal aux autres ou indifférent, autant de sentiments plus ou moins durable, qui ont, comme vous le savez, une grande importance dans la vie courante et qui n'étaient pas possibles sous cette forme généralisée au niveau sensori-moteur.

Comme vous le savez, le sentiment d'infériorité a été découvert, je ne dis pas inventé mais découvert, par ADLER. Il y a une quarantaine d'années, seuls les spécialistes parlaient du sentiment d'infériorité ou du "complexe d'infériorité" issu des travaux d'ADLER sur les insuffisances organiques, sur ce qu'il appelle la psychologie individuelle. Ces notions ont fait fortune; n'importe quel journaliste parle aujourd'hui couramment de complexe d'infériorité à propos de tout ou rien, c'est devenu une notion courante et banale. On oublie souvent ce qu'on doit à ADLER à cet égard. ADLER, contrairement à FREUD, pensait que l'instinct fondamental qui inspire la conduite des individus est l'affirmation du moi, une sorte de volonté d'expansion du moi, de tendance dominatrice dans certains cas ou en tout cas, de tendance à la puissance et à l'expansion du moi. CLAPAREDE, dans la belle brochure qu'il a consacrée au sentiment d'infériorité chez l'enfant, dit qu'au point de départ, il s'agit simplement d'une tendance à la conservation, à l'adaptation, et surtout à la croissance. Cette expansion du moi est avant tout une tendance de croissance au début de l'existence.

Mais une telle tendance, selon ADLER, se heurte à deux sortes d'obstacles généraux dans le cas de l'enfance; parce que l'enfant est petit, parce qu'il est entouré d'adultes, d'aînés, il se sent inférieur, plus faible, il se sent inexpérimenté, ignorant. Il a des raisons permanentes de faire de l'infériorité, d'aboutir à un sentiment durable, à une sorte de complexe général d'infériorité. Mais il y a des situations particulières où le sentiment d'infériorité apparaît dans l'enfance également, mais peut être plus grave et plus durable, ce sont tous les cas que ADLER a appelés les cas d'insuffisance organique, les cas de bégaiement, de troubles sensoriels de l'ouïe, de la vue, de malformations physiques, etc.. et dans ces cas-là, l'individu bien entendu se sent inférieur d'une manière permanente et fait également des sentiments d'infériorité.

Mais ADLER a montré qu'au sentiment d'infériorité correspond une tendance à la compensation, tendance qui se rencontre constamment chez l'enfant et qui se marque dans son action, par sa volonté de grandir, d'égaliser les aînés, de se libérer, d'imiter les grands et les adultes, qui se marque d'une

manière symbolique dans son jeu, un jeu qui est si souvent un jeu d'évasion, un jeu de puissance, de domination dans certains cas, etc. Mais cette compensation toutes les fois qu'il s'agit d'un sentiment d'infériorité spécialisé, concentré sur tel ou tel point, peut aller jusqu'à ce qu'ADLER appelle la *surcompensation*, c'est-à-dire que dans de très nombreux cas, l'enfant qui, au départ, souffre d'insuffisance, lors de l'entrée à l'école, par exemple d'une difficulté particulière pour l'arithmétique ou pour l'orthographe, etc., l'effort de compensation qu'il fait aboutit à un renversement de la situation : ce qui était source d'infériorité au départ devient centre d'intérêt au point d'arrivée, devient la préoccupation dominante de l'enfant jusqu'au moment où ayant mis toute son énergie à combler la lacune, il prend un plaisir particulier à s'occuper précisément de ce qui était pour lui autrefois cause d'inquiétude et de difficulté.

Dans le domaine des infériorités organiques, ADLER a cité un grand nombre de cas de ces surcompensations qui vont jusqu'à influencer le choix de la vocation même de l'individu. A commencer par les cas historiques, ADLER a fait un recensement impressionnant des orateurs qui ont commencé par des troubles de la parole, Démosthène, Camille Desmoulins et tant d'autres, des peintres qui avaient des troubles de la vision, des musiciens devenus sourds comme Beethoven, etc. Chacun de nous peut trouver autour de lui de ces cas de surcompensation adlérienne : j'ai connu un jeune homme qui souffrait d'un bégaiement incoercible et qui n'a pu, malgré tous les traitements, se guérir de ce mal; il a fini par faire de la théologie et est devenu pasteur pour parler en public; or, il a une éloquence admirable en chaire mais il ne peut toujours pas mener une simple conversation sans un léger bégaiement.

CLAPAREDE, qui a étudié ces compensations dans la brochure que je vous citais, distingue quatre cas : 1°) les compensations *héroïques* (les cas d'ADLER : l'orateur qui bégaye et qui devient un grand orateur); 2°) les compensations *protectrices*, conduisant aux apparences trompeuses : l'enfant qui a peur la nuit et qui siffle et chante, pour se donner du courage; attitude qu'on retrouve à toutes les échelles, qui ne mène pas seulement à la vantardise mais parfois à une sorte de vanité insupportable. Combien d'individus qui au premier abord paraissent des exemples typiques de sentiment de supériorité et qui en réalité, souffrent d'une infériorité continue mais la cachent soigneusement par nette apparence protectrice qui donne le change à peu près à tout le monde. 3°) la compensation *fictive* par le jeu, par la rêverie, par l'art lui-même dans bien des cas. Et enfin 4°) l'*acceptation de l'infériorité*, mais comme le note CLAPAREDE, avec la plupart du temps, exagération de l'infériorité de manière à s'excuser soi-même de ses échecs.

Voilà donc les faits; et maintenant, retournons au problème et demandons-nous comment expliquer ces sentiments d'infériorité et de supériorité. Essayons de nous représenter cette autovalorisation et de la comparer avec l'hétérovalorisation, avec l'échange des valeurs dont je viens de vous donner un schéma tout à fait élémentaire dans le cas de la sympathie. Quelles peuvent être les causes de cette autovalorisation qui joue un rôle si considérable dans le développement de l'individu et qui, on peut bien l'avouer, continue de jouer un rôle chez la plupart des adultes, et un rôle à peu près continu ? Quelle est la source de tels sentiments ?

Une première solution consisterait à dire que c'est simplement le

résultat de l'échange avec autrui : là où un individu 1 agit dans le sens *R1* et que son action ne donne pas lieu à des satisfactions *S2* de la part de l'entourage, n'est pas approuvée par l'entourage, ne conquiert pas l'entourage, dans la mesure où il est dévalorisé par les autres à des degrés divers, il va se valoriser lui-même. Au contraire, dans la mesure où il est encouragé, il éprouvera un sentiment de supériorité.

Bien entendu, il y a là un facteur fondamental : à chaque moment, nous avons besoin de nette appréciation des autres, il nous est tout à fait impossible d'agir longtemps de suite, sans éprouver le besoin, au moins à l'arrière-plan, de l'estimation et de l'approbation des autres. Nous nous la représentons, même quand elle ne se manifeste pas effectivement, même quand notre action n'est pas publique, n'est pas connue. Nous reprendrons ce problème la prochaine fois et j'aimerais vous montrer que dans le sentiment d'infériorité ou de supériorité, nous retrouvons les quatre formes de valorisation que je vous ai indiquées dans le schéma adopté, et non pas seulement les deux premières. Autrement dit, nous retrouvons aussi les valeurs *virtuelles* et c'est pourquoi elles me paraissent importantes parce qu'elles expliquent plusieurs aspects de ces sentiments plus complexes qui resteraient inexplicables sans elles.

Les explications du sentiment d'infériorité sont nombreuses. Il y a tout d'abord celle d'ADLER lui-même qui attribuait tout sentiment d'infériorité à des insuffisances objectives quelconques, insuffisances organiques dans le cas de troubles sensoriels et de malfaçons, ou bien insuffisances générales dans la situation de l'enfant comparé à l'adulte. Mais je ne crois pas que le sentiment d'infériorité s'explique nécessairement par des insuffisances; on trouve des sujets qui souffrent de sentiments d'infériorité, on en trouve chez des adultes qui ne présentent aucune espèce d'insuffisance intellectuelle ou autre; il s'agit beaucoup plus en ce cas d'une espèce d'illusion subjective sur soi-même que d'insuffisance objective précise.

On peut alors songer à un second type d'explication qui est celle des freudiens par opposition à celle des adlériens. En particulier, ODIER, dans ses ouvrages récents si intéressants où il étudie les valorisations et les sentiments d'infériorité, attribue tout sentiment d'infériorité à un défaut d'affection ou d'amour dans l'entourage. Le sentiment de supériorité au contraire venant de situations normales, ou d'un excès inverse.

Mais cette interprétation, tout en étant vraie dans certains cas, me paraît insuffisante à titre général. Et cela pour deux raisons : la première est qu'à côté de l'affection ou de l'amour dont un enfant ou un adulte peut être l'objet, il y a les succès ou les échecs sociaux dans l'action poursuivie en tous les domaines, et il existe des individus aboutissant, par leurs succès, à des sentiments de supériorité qui ne sont pas dus nécessairement à l'amour excessif dont ils sont l'objet. De multiples facteurs interfèrent donc ici et l'amour n'explique pas tout; les échecs et les réussites professionnels, en particulier, en ce qui concerne l'adulte, ou bien l'échec et la réussite dans

tous les domaines de l'activité en ce qui concerne l'enfant, peuvent être des raisons de sentiments d'infériorité ou de supériorité, autant que l'amour lui-même.

D'autre part, invoquer l'affection ou l'amour, est-ce réellement une explication aussi claire qu'il pourrait sembler au premier abord ? Je ne le pense pas. L'amour et nous aurons l'occasion de revenir sur ce problème à propos des schèmes relatifs aux personnes - l'amour n'est pas nécessairement le résultat d'une simple charge énergétique, suivant une image qu'affectionne FREUD, qui se déplacerait d'un objectif à un autre; l'affection en général suppose une série d'échanges entre les partenaires, d'actions et de réactions de tous genres et par conséquent également de succès et d'échecs, en tout cas de valorisations.

C'est pourquoi nous avons essayé de symboliser les échanges qui interviennent dans la sympathie au moyen d'un schéma de valorisation mutuelle, et ce schéma s'applique évidemment aux échanges dus à l'amour lui-même. Il en résulte que d'invoquer l'affection n'est qu'une explication globale et appelle une dissection plus fine des mécanismes en présence. Il nous faut donc en revenir aux valorisations et je pense que les sentiments de supériorité ou d'infériorité sont des sentiments tout à fait analogues aux valorisations que nous avons étudiées l'autre jour entre partenaires différents, dans le cas de la sympathie entre deux individus, sauf qu'il s'agira ici d'un seul individu; il s'agira des réactions d'un seul individu vis-à-vis de lui-même.

Plaçons-nous donc au point de vue des valorisations, ce qui est une méthode pour éviter des termes trop globaux et pour chercher à entrer dans le détail des mécanismes.

1° On pourrait invoquer - et c'est évidemment un facteur qui joue un rôle considérable dans les sentiments d'infériorité ou de supériorité - le résultat des évaluations d'autrui. Autrement dit, on pourrait invoquer des causes sociales simples, en ce sens que le sentiment d'infériorité ne serait que la réplique des échecs, des désapprobations, des insatisfactions ou dévaluations provenant d'autrui, le sentiment de supériorité étant alors le contraire.

Nous sommes en effet sans cesse encouragés ou au contraire dévalués dans nos activités par les autres; tout ce que nous faisons est sans cesse évalué par les autres et ces évaluations influent bien entendu non seulement sur notre conduite mais sur le sentiment que nous prenons de nous-mêmes. Par conséquent, on pourrait songer à une explication simple, vraie en partie mais trop simple, qui consisterait simplement à faire du sentiment d'infériorité le résultat des dévaluations provenant d'autrui; dans les cas, pour reprendre mon schéma, où S2 serait sans cesse inférieur à R1, il y aurait dévaluation de la part d'autrui, autodévaluation ensuite, par l'application des jugements d'autrui à soi-même.

En effet, quand nous sommes dévalués par autrui, quand autrement dit ce que nous faisons n'aboutit pas à un succès mais aboutit à la critique ou au blâme, quelles sont les solutions ? Il n'y en a que trois possibles :

Première solution : ne pas s'occuper des jugements dont on est l'objet et poursuivre tranquillement son activité, solution simple à énoncer verbale-

ment mais qui en réalité est quasi l'impossible dans la vie parce que nous tenons extrêmement compte de la réaction d'autrui. Il faut une force de caractère peu commune pour n'en pas tenir compte même pendant une période si courte soit-elle, et seuls les schizoïdes s'en passent à la longue.

Chez l'enfant, il peut y avoir parfois apparence d'une telle attitude; les enfants qu'on appelle des mauvaises têtes n'ont pas l'air de se soucier des blâmes dont ils sont l'objet, mais ce n'est qu'une attitude extérieure qu'il faut distinguer des sentiments d'anxiété intérieure pouvant l'accompagner sans qu'on les aperçoive du dehors. Chez l'adulte, ne pas s'occuper des jugements d'autrui est quasi impossible. On pourrait songer à cette situation où se sont trouvés beaucoup de grands hommes dont l'œuvre a été incomprise pendant longtemps, des peintres, des musiciens qui n'avaient pas l'audience du public. Mais on s'aperçoit, lorsqu'ils ont poursuivi leur œuvre, qu'en réalité, il y avait toujours autour d'eux un petit groupe d'intimes sur lesquels ils pouvaient s'appuyer, une ou deux individualités d'élite qui remplaçaient l'opinion générale, qui constituaient les juges dont ils avaient besoin et représentaient l'approbation d'autrui; l'approbation est quelque chose de tout à fait essentiel dont l'homme a grand'peine à se passer.

PARETO, le sociologue dont l'œuvre est discutable à bien des égards mais qui présente cet intérêt d'avoir tenté une classification des sentiments sociaux (qu'il appelle des "résidus"), PARETO fait une remarque très profonde à propos de l'approbation : il va jusqu'à dire que le besoin d'approbation est probablement un des besoins les plus profonds de l'homme et peut-être un des fondements des sociétés humaines, ce qui est moins paradoxal qu'il semble étant donné le rôle de ces sentiments dans la formation des sentiments moraux sur lesquels nous reviendrons dans la suite.

Seconde solution : elle consiste à dévaloriser ses juges; du moment qu'on est mal jugé, il suffit de dévaluer ses juges actuels et de s'en référer aux générations ultérieures en espérant convaincre l'opinion; mais cela suppose déjà quelques juges contemporains qui, eux, approuvent ce que la majorité désapprouve.

Enfin la troisième attitude consiste à accepter les jugements d'autrui et alors, de se dévaloriser soi-même; il y a là certainement une des causes du jugement d'infériorité.

Mais je ne pense pas que ces causes sociales directes soient la seule explication du sentiment d'infériorité, car s'il y a des auto-évaluations qui sont certainement influencées par le groupe social et par le partenaire de tous les rapports affectifs, il y en a aussi qui en sont indépendants en partie, comme on peut le constater génétiquement. Vous vous rappelez, et c'est dans ce but que nous y avons insisté dès notre stade III, qu'au niveau sensori-moteur déjà, on constate chez le bébé que les succès et les échecs dans l'action, par exemple dans l'apprentissage de la marche ou autre, influencent la conduite ultérieure. Autrement dit, il se manifeste déjà à ce niveau une sorte d'auto-évaluation qui dans ce cas-là est antérieure aux rapports sociaux reposant sur la parole et l'échange de pensées. Dans la suite, c'est-à-dire au niveau du IV^{ème} stade où nous en sommes maintenant, il existe d'autre part une autovalorisation qui intervient sans cesse, dans l'intimité de la conscience ou de l'inconscient individuels et qui, elle, dépend bien des échanges sociaux, mais d'une

manière indirecte et qui constitue, je pense, dans bien des cas la vraie source des sentiments d'infériorité ou de supériorité. Nous sommes ici en présence d'un cas particulier de la loi générale qui régit toutes les conduites sociales, toutes les conduites que l'individu acquiert en fonction d'autrui – et cela dès l'acquisition du langage : toutes ces conduites sociales sont tôt ou tard appliquées par l'individu à lui-même, par une sorte de généralisation à soi-même des relations sociales acquises en fonction d'autrui. Beaucoup de psychologues ont insisté sur ce mécanisme qui est en effet fondamental dans les conduites humaines. On a parfois appelé ce mécanisme la loi de ROYCE, du nom d'un psychologue américain, et l'on pourrait aussi l'appeler la loi de BALDWIN car BALDWIN en a fait un emploi fondamental dans ses études sur le développement mental. Dans la sociologie et la psychologie françaises, il faut citer avant tout Gabriel TARDE et Pierre JANET qui ont utilisé ce même schéma, c'est-à-dire l'application à soi-même des conduites socialement acquises.

Rappelons quelques exemples d'ordre banal, à commencer par le langage : le langage constitue le prototype des conduites sociales, puisqu'il s'apprend par transmission extérieure, par échange avec d'autres individus; mais une fois que l'enfant sait parler, il se parle à lui-même, tout d'abord à haute voix, comme dans les monologues d'enfants que vous connaissez tous, et finalement à voix basse, intérieurement, et ce langage intérieur se poursuit toute la vie et constitue l'un des instruments fondamentaux de la pensée. Mais il n'y a pas que le langage : on s'imité soi-même de même qu'on imite autrui, et BALDWIN a insisté sur cette auto-imitation. L'imitation de soi-même, qui est utile dans l'acquisition de certaines conduites, peut devenir dangereuse chez l'adulte quand on commence à imiter les rôles que l'on a réussis jadis et à jouer son personnage. De même, on se fait à soi-même des promesses, on se donne des ordres à soi-même, on s'oblige soi-même par des obligations de tous genres, et dans tous ces cas, ce sont bien entendu des conduites sociales qu'on applique à soi-même, les particularisant. JANET a même cherché à expliquer la réflexion intérieure par l'application à soi-même d'une conduite sociale qui est la conduite de la discussion : les petits enfants ne savent pas discuter; dès qu'une idée leur vient en tête, ils y croient immédiatement sans freinage, sans examen critique et quand ils se trouvent en contradiction avec l'idée contraire, ils ne savent pas peser le pour et le contre. Il y a un apprentissage de la discussion; la discussion est une conduite tardive qui est d'ailleurs encore très imparfaite chez l'adulte et même chez les intellectuels; mais une fois la discussion moyenne acquise, on finit par discuter avec soi-même, c'est-à-dire qu'au moment où il vous vient une idée en tête, on cherche à peser le pour et le contre par cette sorte de délibération intérieure qu'a décrite JANET et il attribuait la réflexion aux résultats de cette discussion intérieure. Bref, dans tous les domaines, nous trouvons des applications de cette loi de ROYCE-BALDWIN.

Or, il est fort probable que dans la question des valorisations - et c'est ce qui nous occupe en ce moment -, nous nous trouvons en présence d'une situation semblable, c'est-à-dire que l'échange des valeurs réelles et virtuelles dont nous parlions l'autre jour, et que j'ai cherché à représenter par un schéma, n'est pas simplement applicable dans les relations avec autrui dans le cas où il y a deux partenaires différents, mais que nous nous appliquons à nous-mêmes ce même schéma, c'est-à-dire que nous nous évaluons sans cesse. Mais nous ne nous bornons pas à nous évaluer, à être satisfaits ou insatisfaits de nos actions actuelles, en fonction des valeurs réelles que

j'appelais *R* et *S* sur mon schéma; nous nous faisons en outre des sortes d'obligations, nous nous créons des sortes de dettes vis-à-vis de nous-mêmes qui nous obligent dans la suite, qui jouent un rôle certain dans les sentiments d'infériorité et de supériorité. Autrement dit, nous nous appliquons aussi les valeurs *T* et *V*.

Examinons la chose dans un ou deux cas. Il y a d'abord le cas, simple à expliquer où l'individu a de lui-même une opinion supérieure à celle exprimée par autrui; l'individu dans mon hypothèse, en agissant, est sans cesse évalué par autrui, ce que j'appelle *S2* sur le schéma que j'ai rappelé ici; mais supposons maintenant un schéma où les deux colonnes portent le même n° 1; c'est-à-dire que c'est le même individu qui tantôt agit et tantôt se satisfait ou ne se satisfait pas lui-même de ses propres actions. Dans ce premier cas, l'individu agit, se satisfait donc plus facilement qu'autrui de sa propre action, c'est-à-dire qu'il sera content de lui là où autrui ne l'est qu'à moitié. Ce cas ne soulève aucun problème psychologique : c'est celui de la vanité ou l'amour-propre courants.

Mais où commence le problème - et c'est là où il faut faire intervenir les quatre valeurs et non pas seulement les deux valeurs réelles - c'est dans le cas inverse où l'individu n'est pas satisfait de lui-même alors que les autres sont contents de lui : il agit, il satisfait autrui, il reçoit approbations et éloges, mais lui-même n'est pas satisfait.

Je prendrai deux exemples pour montrer que le phénomène se retrouve à tout âge. D'abord un exemple adulte que nous connaissons tous par introspection : supposez un conférencier qui a fait un exposé moyen et qui ensuite est félicité par ses amis tandis que lui a de bonnes raisons pour savoir qu'il n'était pas à la hauteur de ce qu'il aurait voulu faire. Il se dévalorise et estime que c'est à juste raison même si les autres n'en voient rien. Il n'a pas fait ce qu'il aurait voulu faire tandis qu'il a donné aux autres l'impression de réussir. On retrouve cette réaction chez l'enfant aussi bien que chez l'adulte : supposez par exemple un garçon qui est fort dans un domaine particulier, qui sait faire des sauts plus longs que ses camarades et qui participe à un concours. Il arrive à battre tous les autres et à parcourir une distance déterminée. Ses camarades le félicitent ensuite mais lui n'est pas content; il s'était donné pour tâche d'arriver à davantage, il a fait moins que ce qu'il aurait voulu, il éprouve l'impression d'infériorité. Comment expliquer ces sortes de faits-là qui, eux, sont plus intéressants que les précédents ? Dans ces cas, il est évident que nous avons à faire intervenir les quatre valeurs de notre schéma et non pas seulement les deux valeurs initiales. Il y a l'action de l'individu *R1*, il y a les satisfactions qu'il en éprouve *S1*, mais ces satisfactions se créent au niveau représentatif c'est là ce qu'il y a de nouveau par rapport au niveau sensori-moteur. Dès qu'il y a représentation, il y a durée de ces évaluations antérieures. Dès lors, par le fait même qu'il est satisfait ou qu'il ne l'est pas, il se conserve ce que j'appelle *T1* sur mon schéma, c'est-à-dire cette sorte d'obligation qui, dans l'échange avec un partenaire, n'est que la marque de la réciprocité, mais qui dans l'échange avec soi-même constitue une sorte d'obligation que l'on s'impose à soi-même de ne pas déchoir dans la suite, de rester au niveau qu'on a atteint et même de le dépasser, si on désire un développement, une extension de l'activité propre.

Autrement dit; la satisfaction antérieure s'inscrit sous forme d'une sorte de dette ou d'obligation qui détermine ce qu'il faut faire plus dans la suite et c'est en fonction d'elle qu'on finit par se valoriser ou se dévaloriser. Ainsi s'expliquent ces réactions bien distinctes de la simple vanité dont nous parlions tout à l'heure, et qui sont bien plus profondes et peut-être plus estimables, qu'on appelle communément l'ambition ou l'orgueil. Les timides par exemple sont souvent des personnages qui souffrent de ces sortes de sentiments; le timide n'est pas vaniteux mais le timide peut très bien être orgueilleux; il peut souvent être timide parce que précisément, il se donne à chaque moment des tâches et des obligations qui sont supérieures à ce qu'il fait réellement ou à ce qu'il croit faire réellement.

Voilà donc les différentes directions dans lesquelles on pourrait - chercher une explication du sentiment d'infériorité. Si vous acceptez ce schéma, vous constaterez alors - et c'est par là que je conclurai cette discussion - qu'il y a deux sortes de systèmes réglant les actions propres : il y a le réglage énergétique de JANET, mais il y a aussi l'autovalorisation, deux systèmes que nous avons distingués précédemment comme étant l'un, celui des forces internes et l'autre, celui des valeurs ou de la finalité de l'action. Mais dans le cas particulier du sentiment de supériorité ou d'infériorité, cette finalité est aussi relative à l'action propre, cette valorisation porte aussi sur l'action propre. Nous avons donc là deux systèmes intérieurs et pas seulement un système d'échanges avec l'extérieur, bien qu'il en constitue la réplique.

Comment les distinguer ? la distinction me semble aisée. Dans le cas du système énergétique de JANET ou de ce qu'il appelle l'économie de l'action, le budget de l'esprit, etc. (vous vous rappelez ses métaphores économiques), nous avons à faire à un système purement quantitatif; ce sont des forces en présence avec leur intensité, mais sans qualités. Au contraire, dans le système de l'auto-valorisation, nous avons à faire à un système qualitatif, ce sont les valeurs dans leur contenu qualitatif qui interviennent et non plus seulement leur intensité.

Cela nous conduit à une remarque finale que j'aimerais faire à propos des valorisations en général, aussi bien dans le cas de l'échange avec autrui dont nous parlions l'heure dernière qu'à propos de ces auto-valorisations. Cette remarque aura trait à la différence en général entre les valeurs qualitatives qui ne sont pas économiques et ne tiennent pas l'économie de l'action, et, d'un autre côté, les valeurs économiques.

Dans ces valeurs économiques, nous avons deux cas particuliers à distinguer : nous avons l'économie interne de l'action, c'est-à-dire celle que nous décrit JANET à propos de ses régulations ou celle qui résulte de l'application à l'action propre de certaines lois économiques générales : par exemple, la loi du moindre effort (obtenir le *maximum* de résultats avec le *minimum* de dépenses); mais nous avons aussi des valeurs économiques dans l'échange avec autrui. Or, l'on peut se demander de façon générale quelles sont les relations entre les valeurs qualitatives et les valeurs économiques.

A propos des valeurs économiques, on pourrait poser un problème génétique. On pourrait faire des recherches, et cela nous a souvent tenté, sur la genèse de certaines conduites économiques élémentaires, telles que

l'échange, le troc d'objets, de jouets par exemple, ou l'échange de services dans la vie sociale entre enfants. On pourrait se demander s'il existe déjà chez l'enfant des rudiments de conduites économiques et comment ces conduites se développent. Nous avons déjà recueilli quelques informations à ce sujet; mais c'est un sujet très difficile, qui ne présente aucun intérêt si l'on s'en tient à des situations artificielles. Ce sont les situations spontanées qui seules ici sont valables, et l'on ne peut guère les trouver que dans des internats ou dans des communautés d'enfants plus ou moins durables, où il y ait une vie sociale suffisamment étroite pour qu'on assiste à des échanges, spontanés d'objets, à des trocs ou à des échanges de services qui puissent poser le problème de la conduite économique.

Mais sans avoir de faits précis à vous apporter, j'aimerais simplement poser le problème : à partir de quand dirons-nous qu'un échange est de nature économique et jusqu'à quel point parlerons-nous simplement d'échange de valeurs qualitatives dans le sens que nous avons adopté jusqu'ici, celui des actions et réactions entre deux individus qui s'évaluent sans cesse l'un l'autre, qui contractent des dettes morales et des obligations pour la suite, etc.

Or, la seule différence qui paraisse fondée entre une valeur économique et une valeur qualitative qui ne soit pas économique est précisément une différence faisant intervenir la quantification et la mesure. Je ne pense pas que la différence entre la valeur économique et les valeurs qualitatives soit une différence d'intérêt simplement, parce qu'il peut y avoir des conduites qui n'ont rien d'économique et qui sont néanmoins des conduites essentiellement intéressées. On peut utiliser autrui dans des fins égoïstes sans qu'il y ait là pour autant une conduite économique. Et on peut d'autre part faire intervenir des valeurs économiques, sans faire appel nécessairement à un intérêt dans le sens d'une conduite intéressée. On peut acheter économiquement parlant, à titre de marchandise, un billet de concert ou un ouvrage de métaphysique, et on peut les acheter pour en faire cadeau à autrui.

Ce n'est donc pas dans la finalité des conduites que l'on trouvera la différence : il y a des conduites intéressées et désintéressées dans les deux cas. La différence commence, au contraire, dès qu'intervient la mesure. Je me contenterai d'un exemple d'adulte, mais je pense qu'on trouverait la même chose chez l'enfant en étudiant le passage d'échange quelconque à un début d'échange économique ou de troc. Supposons deux étudiants qui ont du plaisir à se promener ensemble et à échanger leurs idées. Voilà un échange où interviendra comme partout notre schéma des valeurs (ce que peut dire l'un sera valorisé par l'autre, etc.) mais où il n'y a pas trace de conduite économique. Supposons maintenant qu'il y ait spécialisation dans l'échange : l'un parle à l'autre de psychologie, l'autre parle au premier de mathématiques et chacun trouve plaisir à apprendre quelque chose de l'autre. Sommes-nous cette fois en présence d'une conduite économique telle qu'un troc élémentaire ? Il serait difficile de l'affirmer bien que chacun puisse tirer profit de l'autre, indépendamment de la sympathie qu'il peut éprouver à son égard. Supposons maintenant - 3ème état - que ces deux personnages fassent intervenir une mesure quelconque; on ne peut mesurer le nombre des idées échangées, mais le temps de l'échange. Supposons donc qu'ils conviennent d'échanger une demi-heure de psychologie contre une demi-heure de mathématiques. Cette fois il s'agit d'un troc, c'est-à-dire d'une conduite économique.

Du fait même que l'on introduit la mesure, la valeur ainsi quantifiée devient une valeur économique. Et cependant ces individus ont le même sympathie l'un pour l'autre qu'auparavant, ils ont le même intérêt à entrer dans le point de vue de l'autre, etc. mais le seul fait d'introduire la mesure change le caractère de l'échange et introduit un aspect économique. Le schéma est le même mais il y a eu quantification de la valeur. Autrement dit, il suffit de passer de la quantité intensive qui intervient dans toute échelle de valeurs à une quantité métrique ou extensive, et par cela même, on transforme la valeur en valeur économique.

Je conclurai en disant qu'il y a des valorisations partout. Tel est le phénomène fondamental. Il y a hétérovalorisation dans l'échange avec autrui et des autovalorisations dans l'action propre, mais ces valeurs peuvent être ou qualitatives ou quantitatives, quantifiées de façon extensive pour parler plus précisément, et dès qu'elles sont quantifiées selon la quantité métrique ou extensive, elles prennent un aspect économique : économie interne, régulation des forces de l'action propre, loi du moindre effort dans l'économie de l'action; ou économie dans l'échange avec autrui. Dans tous les cas, par contre, le contenu qualitatif des valeurs n'est plus économique : il est déterminé par l'affectivité en général, dans l'échange ou dans l'application à soi-même du même schéma.

Abordons maintenant un autre problème qui nous conduira aux sentiments moraux. La valeur en général dont nous venons de donner quelques esquisses nous conduira aux sentiments moraux qui, comme nous le verrons, constituent une sorte de disposition de conservation des valeurs : valeurs obligées, valeurs normatives et non plus spontanées.

Mais pour en arriver aux sentiments moraux, il est une question qu'il nous faut réexaminer au préalable : celle des schèmes relatifs aux personnes et en particulier des schèmes relatifs à la personne des parents et le problème du surmoi, autrement dit, les schèmes qui interviennent dans les conduites familiales et qui ont donné lieu aux interprétations psychanalytiques bien connues. Il est en particulier nécessaire de rappeler les problèmes du surmoi pour comprendre la nature des sentiments moraux.

Nous avons vu, à propos du stade III, qu'il existe déjà au niveau sensori-moteur une sorte de choix de l'objet affectif et de centration de l'affectivité sur la personne de la mère et du père. Bien entendu, ces sentiments-là ne sont que renforcés par l'échange que rend possible la parole, la représentation et toutes les conduites sociales à la fois cognitives et affectives que j'ai rappelées à propos de ce stade IV.

Ces sentiments ne sont que renforcés : en effet, c'est autour de deux, trois ans que les freudiens placent habituellement le fameux complexe d'Oedipe qui marque l'apogée de cette polarisation sur la personne des parents. Mais le problème que j'aimerais examiner et qui me paraît important comme introduction aux sentiments moraux, c'est le problème de ce qu'on appelle le transfert de ces sentiments sur d'autres personnages. C'est le problème des modèles affectifs constitués par les parents et qui conditionnent

la vision que le sujet se donne des autres personnes. En effet, les freudiens ont mis en évidence que ces sentiments à l'égard de la mère et du père vont influencer le sujet pendant sa vie entière; ces sentiments vont être reportée inconsciemment sur d'autres personnages et vont créer toutes sortes de situations qui, ne s'expliqueraient pas sans cette intervention des sentiments familiaux inconscients. Ceci est déjà très net chez l'enfant du niveau que nous considérons maintenant. Supposez par exemple l'enfant qui entre à l'école, qui se trouve en présence d'un instituteur ou d'une institutrice inconnus et qui va réagir à cette nouvelle situation. La réaction ne sera pas seulement fonction du caractère des deux personnages en présence, l'instituteur et le garçon, mais il intervient à l'arrière-plan un troisième personnage qui joue un rôle souvent essentiel et qui est le personnage du père.

Supposez un garçon qui a un père autoritaire et qui a été élevé dans la crainte et dans la discipline, et aura pris par exemple une attitude de soumission et d'obéissance. En présence d'une nouvelle situation d'autorité, celle où il entre en classe par exemple, il va transférer tout naturellement l'attitude qu'il a déjà prise dans la famille sur cette nouvelle situation.

Supposez au contraire qu'il ait adopté une attitude de révolte intérieure et de libération, l'instituteur devant qui il se trouve aura beau n'être pas du tout lui-même un personnage autoritaire, mais au contraire compréhensif et libéral, il y aura toute une période d'adaptation où il va transférer des attitudes de révolte ou des complexes de tous genres qui ne s'expliqueraient pas de nouveau sans le tiers invisible que représente le père. De même, bien entendu, en présence d'une femme de l'âge de sa mère, il verra des ressemblances ou au contraire sera déçu de ne pas trouver des ressemblances, etc., et présentera ces réactions qui sont banales et qu'il est inutile de vous rappeler dans le détail.

Mais le problème que j'aimerais poser, c'est le problème du *mécanisme*; les freudiens ont donné à cet égard un schéma d'explication qui est bien clair et qui semble le plus simple possible au premier abord. Je rappelle deux ou trois de ces notions. Tout d'abord, la notion de la fixation de l'inconscient au passé: l'individu a fait des expériences affectives uniques lors du choix de l'objet; l'image de la mère ou l'image du père reste gravée dans l'inconscient pendant toute l'existence et influence sans cesse, sans que le sujet s'en doute, la conduite parce qu'il y a fixation à ces expériences antérieures. On nous dit, par exemple, que l'homme n'aime toute sa vie qu'une seule femme, sa mère, dont il recherche sous des formes diverses l'"*imago*", soit ressemblante, soit corrigée. De même l'expérience de l'autorité paternelle jouera également par fixation au passé un rôle continu dans les expériences nouvelles.

Mais en quoi consiste ce rôle? L'affectivité conçue par FREUD (nous l'avons dit à propos du choix de l'objet) constitue une sorte d'énergie qui peut se déplacer d'un objet à un autre, qui donne lieu donc à des transferts affectifs par simples déplacements d'un personnage antérieur sur un personnage ultérieur, en général sur des personnages réels, mais parfois sur des personnages idéaux comme dans le jeu avec possibilité de sublimation, comme dans la création artistique, etc. On se rappelle, par exemple, les travaux de la revue *Imago*, sur la création artistique, la manière dont on retrouve dans le thème de la lutte contre les tyrans, chez Schiller, la révolte contre le père subsis-

tant dans toute l'œuvre du poète, etc.

J'aimerais rappeler deux ou trois notions courantes. D'abord l'identification : un personnage nouveau quelconque est identifié inconsciemment à la mère ou au père, identification affective qui rend possibles les transferts et qui se manifeste sous une forme plus ou moins directe dans le symbolisme du rêve ou du jeu chez l'enfant. Rappelons de même le mécanisme de projection dont on fait un si large usage aujourd'hui. Rappelons de même que, dans l'interprétation freudienne classique, toute la vie reste dominée par le besoin de réaliser les désirs inassouvis de l'enfance, désirs d'amour, désirs de libération, etc., par le besoin de résoudre d'anciens conflits non entièrement résolus et enfouis dans l'inconscient, chaque situation nouvelle donnant lieu, par le jeu des identifications, des transpositions, des projections, à une sorte de solution symbolique de conflits antérieurs. L'adaptation à une situation nouvelle ne serait donc jamais compréhensible chez un individu sans faire la part de son histoire affective antérieure, et en particulier, de cet événement affectif considérable que sont les expériences familiales.

Ces faits sont d'une grande importance, et je ne cherche pas à les mettre en doute. Peut-être les a-t-on exagérés dans certains cas mais peu importe : c'est le propre de toute théorie que d'exagérer tant soit peu la portée des exemples qu'on donne; mais les faits existent et ces faits, je ne cherche pas à les discuter. Le seul problème que j'aimerais poser devant vous est le problème de l'interprétation : l'interprétation, dont je viens de rappeler les grandes lignes, est-elle la seule possible ou peut-on concevoir d'autres interprétations plus simples du point de vue des rapports entre l'intelligence et l'affectivité qui nous préoccupent en ce cours ? Nous avons déjà noté certaines difficultés dans la conception que le freudisme se donne de la permanence des courants affectifs avec simple déplacement d'un objet à un autre. A propos du narcissisme et du "choix de l'objet", nous avons vu que ce déplacement impliquait en réalité une construction, une refonte systématique, une restructuration de l'ensemble de l'univers aussi bien cognitif qu'affectif.

J'aimerais maintenant poser le problème de la conservation de la vie affective de l'enfant dans l'inconscient adulte. C'est un autre aspect du même problème. Comment expliquer cette continuité affective ? Le fait que l'individu réagit, pendant toute l'enfance, et cela reste visible jusque chez bien des adultes, d'une manière continue comme s'il conservait inconsciemment en lui les images familiales semble au premier abord imposer l'hypothèse d'une conservation inconsciente comme si le sujet conservait inconsciemment en lui ses sentiments infantiles vis-à-vis du père et de la mère.

Mais est-ce le sentiment qui se conserve dans cette continuité ou devons-nous chercher à expliquer la continuité par la conservation d'autre chose que le sentiment lui-même conçu comme une sorte de courant d'énergie ? Je prends d'abord l'exemple d'une tendance agressive : supposez deux individus qui ne s'entendent pas; quand ils se trouvent ensemble, ils en arrivent parfois à quelque violence de langage; puis ensuite, les sentiments agressifs disparaissent et ils s'entendent pendant une période donnée, puis la crise réapparaît périodiquement à intervalles que nous supposons plus ou moins éloignés. Il y a donc tour à tour manifestation puis disparition, puis réap-

parition de l'agressivité. Que s'est-il passé entre deux ? Nous pouvons certes recourir au schéma topographique de l'inconscient de FREUD, distinguant deux régions dans la vie mentale, la conscience et l'inconscience : l'agressivité affleure alors de temps en temps dans la conscience, puis disparaît dans l'inconscient pour revenir, etc. Il y aurait donc dans cette première hypothèse conservation de la charge affective; le sentiment se conserve et c'est pourquoi il y a continuité. Dans ce cas-là, il va de soi que toute notre vie, nous serons influencés par les images familiales, chargées de sentiments variés.

Mais rien ne prouve qu'il en soit ainsi. Le fait à expliquer est la continuité mais elle pourrait tenir à de simples schèmes de réaction en faisant l'économie des représentations inconscientes et de la conservation des sentiments. L'agressivité n'est peut-être que le résultat d'un déséquilibre momentané entre deux caractères qui s'opposent. Le facteur de continuité serait le caractère, c'est-à-dire l'ensemble des schèmes de réaction. En présence de certaines situations, les caractères des deux partenaires vont donner lieu à un conflit parce qu'il y aura tension entre des réactions contraires, il y aura crise à cause du déséquilibre. Puis, une fois l'équilibre rétabli, il n'y aura plus de sentiment d'agressivité. Dans la première hypothèse on ne le voit plus, mais il est toujours là; dans ma seconde hypothèse, il n'y en a plus parce qu'il n'y a plus de cause de déséquilibre. Lors d'une nouvelle occasion de conflit, les deux caractères vont se heurter de nouveau, etc. Dans la seconde interprétation, ce qui se conserve, ce n'est donc ni des images inconscientes ni des sentiments mais ce que j'appellerai des schèmes de réactions. De même qu'il existe des schèmes de réaction aux objets (tous les schèmes de l'intelligence, etc.) il y aurait des schèmes de réactions aux personnes.

Le schème se conserve en tant que mode de réaction et l'ensemble de ces schèmes est ce qu'on appellerait le caractère de l'individu. Tels sont les modes de réaction tendant à la soumission, à la libération, à la révolte, etc. Mais ce sont de simples modes de réaction, dus à l'expérience antérieure, de même qu'il existe des modes d'adaptation relatifs aux objets. Il est alors inutile de considérer une agressivité enfouie dans l'inconscient qui va ressortir et être refoulée ensuite. Il est plus simple de dire qu'il y a, dans les caractères en présence, des modes de réagir qui de temps en temps peuvent s'accommoder et de temps en temps peuvent donner lieu à des conflits.

Or, rien n'empêche, dans le domaine des affections et de l'amour lui-même, de concevoir les choses de la même manière.

L'observation nous montre que l'amour lui-même, si grand soit-il, n'a pas toujours la même intensité; il y a les intermittences du cœur dont parle Proust, il y a l'"*acedia*" dont parlent les mystiques, il y a les oscillations, les fluctuations. On peut avoir un sentiment très intense, puis une intermittence et ensuite une réapparition. Que se passe-t-il ? Le sentiment est-il toujours le même ? De temps en temps, il percerait dans la conscience, se manifesterait avec éclat, puis rentrerait dans l'inconscient, etc. Ou bien s'agit-il à nouveau des schèmes de réactions entre deux individus qui s'entendent, qui réagiront de la même manière dans les mêmes situations et qui créeront ainsi des liens toujours plus étroits par leurs réactions complémentaires ? En ce cas, ils recréeront sans cesse le même sentiment, sans que celui-ci se conserve comme tel. Certains préfèrent d'ailleurs être l'objet d'un sentiment qui se recrée périodiquement que d'un sentiment qui se conserve automatiquement...

Nous avons vu qu'il existait une certaine continuité affective mise en évidence par les freudiens à partir des modèles parentaux, continuité qui influence tous les sentiments ultérieurs, toutes les réactions ultérieures aux personnes.

Mais nous avons vu que cette continuité soulève certains problèmes d'interprétation, c'est-à-dire qu'il n'est pas indispensable pour rendre compte d'un tel fait d'adopter les interprétations freudiennes ou, du moins, certaines d'entre elles. Il n'est pas nécessaire par exemple de faire appel à une conservation des sentiments antérieurs ou des pulsions en général. Il n'est pas nécessaire de faire appel à une fixation inconsciente au passé comme si d'une part, la conscience seule s'adaptait aux circonstances nouvelles et comme si l'inconscient conservait intégralement tout le passé affectif de l'individu par une mémoire qui serait pure conservation et non pas, comme l'admettent les interprétations actuelles, une reconstruction ou une reconstitution du passé.

En troisième lieu, il n'est peut-être pas nécessaire non plus, toutes les fois qu'il s'établit une analogie entre une situation nouvelle et une situation ancienne d'adopter l'hypothèse d'une identification entre les personnages nouveaux et les modèles parentaux, cette identification au père et à la mère dont on nous parle sans cesse.

Autrement dit, les faits eux-mêmes pourraient peut-être être expliqués plus simplement par la notion de schème. L'hypothèse consisterait à admettre qu'il existe des schèmes relatifs aux personnes comme il existe des schèmes relatifs aux objets.

Ces schèmes relatifs aux objets, nous les connaissons bien par l'étude de l'intelligence sensori-motrice et des formes ultérieures de l'intelligence et il va de soi que ces réactions aux objets sont simultanément cognitives et affectives, supposant des intérêts aussi bien que des instrumenta de compréhension.

Mais les schèmes relatifs aux personnes, de même sont cognitifs et affectifs simultanément. L'élément affectif est peut-être plus important dans le domaine des personnes et l'élément cognitif peut-être plus important dans le domaine des choses, mais ce n'est qu'une question de degré. Nous ne disons donc pas - et j'évite de le faire - schèmes affectifs pour les personnes et schèmes cognitifs pour les objets, nous disons que tous les schèmes sont l'un et l'autre avec un dosage en plus ou en moins suivant l'intérêt des objets et des personnes auxquels s'adressent les schèmes.

Que sont les schèmes ? Un schème est un mode de réactions susceptibles de se reproduire et susceptibles surtout d'être généralisées. Nous parlons par exemple de schèmes au niveau sensori-moteur de l'intelligence pour décrire certains modes de conduite du bébé qu'il va, une fois découverts, appliquer à des séries de situations nouvelles : le schème de balancer des objets ou de tirer à lui des objets, et ainsi de suite. Mais notons que ces schèmes sensori-moteurs ne sont pas simplement ce qu'on appelle parfois des

"patterns", c'est-à-dire qu'ils ont un pouvoir de généralisation en plus, un pouvoir d'assimilation en plus. Ils ne sont pas simplement des modèles, des formes qu'on retrouve dans certaines situations analogues; ce sont des instruments de généralisation *active*. De même dans le domaine perceptif, en plus des Gestalts, on peut entrevoir l'existence de schèmes proprement dits. Quand on perçoit un carré et qu'ensuite, on perçoit un autre carré de dimensions différentes, on ne se borne pas à transposer la forme indépendamment des grandeurs, on transfère également toute une activité, une activité d'analyse qui permettra de recomparer entre eux les côtés, les angles, etc. De même on peut parler de schèmes conceptuels. Telle sera une classe d'objets qui présente des caractères communs, c'est-à-dire auxquels on adapte des mêmes formes de réaction. Entre les schèmes élémentaires sensori-moteurs ou perceptifs d'une part et les schèmes conceptuels de l'autre, nous avons toutes sortes de formes intermédiaires au niveau préopératoire en particulier. Nous avons des schèmes qu'on peut appeler préconceptuels, c'est-à-dire qui ne prennent pas encore la forme de classes logiques proprement dites. Ils ne peuvent pas être intégrés dans des classifications strictes mais font appel à des situations à mi-chemin, si l'on peut dire, entre l'individuel et le général. Par exemple, quand on interroge des enfants de 4 à 5 ans sur le mécanisme des ombres ou bien sur le mécanisme d'un déplacement d'air avec un éventail, etc.. on s'aperçoit que pour l'enfant, l'ombre ne forme pas une classe de phénomènes distincts les uns des autres mais analogues et équivalents par leur mode de formation; les ombres participent en quelque sorte les unes des autres, elles se déplacent de dessous un arbre sur la table où se fait l'expérience, et ainsi de suite.

Nous avons cherché à décrire l'année dernière une de ces situations intermédiaires entre l'individuel et le générique. Je vous ai raconté par exemple l'observation que j'avais faite sur un de mes enfants en me promenant avec lui et en cherchant avec lui régulièrement par les temps de pluie, les limaces qui l'amusaient. Or, l'enfant disait : "Voilà la limace" et 500 m plus loin, "Voilà de nouveau la limace"; Il m'a été impossible de trancher la question de ce que signifiait ce "de nouveau", car le problème ne se posait pas pour l'enfant dans les mêmes termes que pour nous : était-ce la même limace en tant qu'individu, ou de nouveau la même espèce de limace, ou une sorte de nouvelle exemplarité, si on peut dire, à mi-chemin de l'individuel et du générique ?

Cela pour vous dire qu'il y a toutes sortes de schèmes et qu'en employant ce mot, il ne faut pas imaginer un schème logique, une classe au sens du concept en extension. Entre le schème sensori-moteur et perceptif d'une part et les schèmes proprement conceptuels à l'autre extrême, il y a toutes les formes intermédiaires de schèmes qui marquent toujours cette capacité d'assimilation, de généralisation du passé à des situations nouvelles et qui marquent ainsi une activité de mise en relation de la part du sujet.

Or, il n'est aucune raison que cette schématisation jouant un si grand rôle dans les réactions aux objets, dans le comportement de l'enfant vis-à-vis des choses, ne se retrouve pas dans son comportement vis-à-vis des personnes. Il y a des schèmes de réaction vis-à-vis des personnes, c'est-à-dire que nous réagissons de manière semblable en des situations analogues selon notre caractère, mais qu'est-ce que le caractère sinon précisément l'ensemble de ces schèmes de réaction ?

Nous réagissons d'une manière plus ou moins constante dans des

situations analogues, même vis-à-vis de personnes différentes, nous établissons un rapport, rapport qui vient de notre mode de réactions et pas uniquement des caractères objectifs des personnes en cause.

Autrement dit, les modes de réaction acquis par l'enfant vis-à-vis de ses parents sont vraisemblablement le point de départ d'une telle schématisation. Bien entendu, les parents présentent certains caractères individuels uniques, irremplaçables, des valeurs qu'on ne retrouvera pas dans la suite. Mais à côté de cet aspect individuel de la mère ou du père, il y a, dans les réactions de l'enfant à leur égard, des caractères transposables à d'autres individus; la réaction à l'autorité, la réaction à l'affection, la réaction à toutes sortes de situations familiales sont des réactions qui pourront être transposées d'une situation à l'autre et qui permettront d'établir des analogies de toutes sortes entre les situations successives que l'individu va vivre. Ces schèmes vont donc conduire à établir des relations entre tous les personnages nouveaux et ces premiers modèles de conduite inter-individuelle constitués par les parents.

Autrement dit, nous pouvons concevoir tout un schématisme des réactions, je le répète, réactions affectives et cognitives à la fois, qui constituent le caractère de l'individu, qui constituent ces constantes affectives, ces modes permanents de réaction vis-à-vis des personnes. Or, ce schématisme paraît être susceptible d'une dynamique, tout à fait analogue à celle qu'on voit en œuvre dans la construction de l'intelligence et une dynamique qui me paraît plus compréhensible, plus acceptable que l'hypothèse d'un inconscient qui serait simplement le magasin, si on peut dire, des souvenirs passés, le dépôt des charges affectives passées; d'un inconscient qui serait affecté avant tout à la conservation des souvenirs et des sentiments antérieurs. Si l'on cherche à traduire cette conservation en termes dynamiques, si l'on cherche à y voir plus qu'une simple identification inconsciente du nouveau passé, alors on tombe dans le schématisme dont je viens d'essayer de vous rappeler les propriétés et les analogies avec ce qu'on trouve dans le domaine de l'intelligence.

On rétablit autrement dit l'unité de la conduite; on découvre un double processus d'assimilation et de construction continues, les schèmes de réaction constituant alors l'élément général et commun aux réactions cognitives et aux réactions affectives.

Il est vrai qu'on pourrait me faire l'objection suivante : c'est que très souvent, dans la pensée symbolique du sujet, qu'il s'agisse de rêves chez l'adulte, qu'il s'agisse de jeux proprement dits chez l'enfant, on assiste à ces identifications auxquelles les freudiens nous ont habitués. On voit sous une forme symbolique tel personnage nouveau identifié réellement au père et à la mère. On voit dans les images du symbolisme une sorte de condensation, de fusion de caractères qui évoque nettement cette notion d'identification pure et simple.

Mais il ne faut pas être dupe du symbolisme : le rêve d'une part, le jeu de l'enfant de l'autre, n'ont que l'image comme procédé d'expression et de symbolisation; ils ne peuvent pas représenter le schématisme autrement qu'avec des images et alors bien entendu, l'image créera une identification plus concrète, plus crue si je puis dire, que la schématisation qui, elle, est beaucoup plus générale.

Le prototype de ces schèmes de réaction auquel je pense, c'est le *surmoi*, le surmoi décrit par FREUD et qui a connu le succès que vous savez. Le surmoi, c'est l'intériorisation de la personne des parents et la source d'une sorte d'autorité morale inconsciente et permanente qui engendrera toutes sortes de résultats. C'est un exemple à imiter, c'est en même temps une source de devoirs, d'obligations de tous genres, de censure, de refoulement, une source de remords, une source d'auto-punition. Vous savez tout ce qu'on peut rattacher au surmoi.

Or, le surmoi est l'exemple le plus simple de ce que j'appelais tout à l'heure des schèmes de réaction; ce n'est pas uniquement l'identification au père ou à la mère, une image passée à laquelle tout est ramené dans les situations présentes. Le surmoi, c'est le produit d'une assimilation continue et par analogie entre les situations actuelles, qui rappellent le passé, et les situations vécues jadis dans la famille. Le surmoi, c'est d'autre part un schème susceptible de généralisation. Il n'est pas simplement instrument de répétition; l'individu qui a un fort surmoi se donne à lui-même des ordres, et des ordres nouveaux qu'il invente, s'impose des consignes en plus de celles qu'il a reçues et éprouve des remords en plus de ceux qu'il a vécus en fonction des devoirs réels que lui donnaient ses parents autrefois.

Bref, le surmoi est donc une source d'assimilation et de généralisation continues; c'est un schème et non pas simplement un mécanisme d'identification à un ensemble de souvenirs affectifs qui seraient conservés statiquement dans l'inconscient.

Ceci nous conduit au problème des premiers sentiments moraux et vous voyez pourquoi j'ai tenu à faire cette parenthèse en ce qui concerne les sentiments familiaux puisque le surmoi est justement l'une des sources de cette morale de l'obéissance qui est sans doute la première morale de l'enfant.

Les premiers sentiments moraux ont donné lieu à toutes sortes d'études, d'abord des psychanalystes eux-mêmes puisque nous parlions d'eux. Rappelons que, dès les débuts du freudisme, et bien avant que FREUD ait inventé le surmoi, un disciple de FREUD, FERENCZI, avait publié dans la revue "Imago" un article plein d'intérêt dans lequel il se demandait pourquoi les enfants obéissent à leurs parents ? Il y a là en effet un problème.

Les enfants obéissent à leurs parents même quand ils semblent ne pas se soumettre et qu'en fait ils n'appliquent pas tous les ordres reçus. Ils intériorisent tout de même ces derniers sous forme d'obligations senties, vécues et telles qu'elles donnent un sentiment de remords lorsqu'elles ne sont pas suivies. D'autre part, l'enfant n'obéit pas à n'importe qui, il obéit à ses parents et non pas à un personnage quelconque qui donnerait les mêmes ordres.

FERENCZI, analysant le problème, aboutit à la solution que le rapport affectif de l'enfant et des parents est un rapport fait simultanément de crainte et d'affection, que l'affection est l'un des éléments mais qu'à lui seul, il n'expliquerait pas l'obéissance parce que l'affection ne crée pas le sentiment du devoir. L'affection crée simplement le besoin d'être agréable, de faire plaisir, mais ce n'est pas encore une obligation proprement dite.

La crainte d'autre part n'est pas non plus un élément suffisant; la crainte fait que le plus faible se soumettra au plus fort mais il peut se soumettre d'une manière tout extérieure, non seulement par un jeu de forces mais par un simple calcul d'intérêt (plier en apparence pour éviter le désagrément que donnerait la non soumission). Au contraire, le mélange de crainte et d'affection, ce mélange qui fait que l'enfant aime ses parents et les sent en même temps supérieurs, plus puissants que lui, fait que les ordres, les exemples, les désirs des parents prennent une valeur obligatoire et créent ainsi ce mécanisme curieux, si courant soit-il, qu'est l'obéissance spontanée de l'enfant à ses parents.

Ce sont vraisemblablement ces travaux de FERENCZI qui ont été au point de départ des réflexions ultérieures de FREUD sur le surmoi. Mais notons qu'avant le surmoi de FREUD, et avant les articles de FERENCZI, le surmoi a eu des précurseurs. Il faut que j'en rappelle deux : c'est BALDWIN d'une part et BOVET d'autre part.

BALDWIN, dans son livre si intéressant bien qu'ancien sur "Le développement mental au point de vue social et moral", cherche à expliquer par des relations inter-individuelles et en particulier par l'imitation une série de propriétés de la conduite qui semblent au premier abord purement individuelles et indépendantes de la personne des autres.

Nous avons déjà vu comment BALDWIN pose le problème de la conscience même du moi. Cette conscience du moi, que les anciens psychologues croyaient contemporains de la conscience tout court et dont BALDWIN, le premier, a eu le mérite de montrer qu'elle était très tardive par rapport à la naissance, qu'elle s'élaborait peu à peu, cette conscience du moi, BALDWIN cherche à l'expliquer par l'imitation, par l'échange avec autrui, par un échange qui donne d'abord la conscience de la ressemblance entre le corps d'autrui et le corps propre, entre les gestes d'autrui et les gestes propres et qui crée une similitude en même temps qu'une opposition : d'où la construction simultanée et corrélative de la personne d'autrui d'une part et du moi physique et mental d'autre part.

Cette construction du moi par l'imitation ne s'arrête pas là, et, pour BALDWIN, elle n'est que le début d'un processus qui va bien plus loin et qui expliquerait précisément le début du sentiment du devoir, des premiers sentiments moraux et de la conscience morale en général.

En effet, pour BALDWIN, le petit enfant imitant ses parents peut les imiter jusqu'à un certain degré mais découvre assez vite tout un ensemble de réactions des parents qui ne sont pas immédiatement imitables, qui dépassent les capacités et les possibilités de l'enfant, qui le dépassent parce que les parents sont plus grands, plus rapides, plus intelligents, plus puissants, etc.

Autrement dit, à côté de cette construction du moi par analogie, par l'ensemble des caractères communs entre les modèles et le corps propre, il y aura en même temps toute une partie de la personne des parents qui dépasse le moi de l'enfant et qui constitue ce que BALDWIN appelle, non pas le surmoi (mais il aurait pu justement employer déjà ce terme pour désigner le phénomène qu'il décrit), mais le "moi idéal", c'est-à-dire un modèle qui ne

peut pas être imité actuellement mais qui s'impose comme devant être imité, obligeant à toute une série d'imitations ultérieures. Ce moi idéal dont nous parle BALDWIN présente tous les caractères du surmoi de FREUD, c'est-à-dire que ce moi idéal est justement pour BALDWIN la source du sentiment de l'obéissance, de l'obligation, etc. Le moi idéal des parents, c'est ce qui fait que les parents sont sentis comme supérieurs, ont par conséquent une autorité sur le petit et constituent des exemples obligatoires; et notamment une autorité dont les ordres sont suivis, sont sentis comme impératifs. Le même processus, autrement dit, qui engendre le moi tout court, engendre ensuite une sorte de surmoi, une sorte de moi supérieur qui serait la source de la morale de l'obéissance,

Mais j'aimerais vous rappeler d'autre part les travaux de BOVET qui sont beaucoup plus précis; BALDWIN est un auteur qui certainement a beaucoup observé et a dû recueillir une grande quantité de faits mais qui malheureusement ne les cite pas et qui écrit d'une façon abstraite, non pas que ses concepts soient difficiles à manier mais parce qu'il oublie le détail des faits auxquels il se réfère. On est obligé de les imaginer, ce qui est relativement aisé mais suppose un certain effort.

Au contraire l'étude de BOVET sur les sources du sentiment d'obligation est une étude expérimentale et fournissant sur chaque point les matériaux mêmes dont il s'est servi. Dans ses articles qui ont paru aux environs de 1908 - 1912, dans *l'Année psychologique* d'une part et dans les *Archives de Psychologie* d'autre part, BOVET se pose la question de savoir quels sont les facteurs qui vont engendrer le sentiment d'obligation, d'une manière générale, mais en particulier chez le petit enfant.

BOVET répond d'abord que le sentiment d'obligation suppose deux individus au moins. Le sentiment de devoir ne surgirait pas tel quel de la conscience individuelle, indépendamment d'un rapport avec autrui : il procède d'un rapport avec les parents ou avec d'autres personnages, un rapport qui suppose au moins deux individus. Cela dit, il faut, nous dit BOVET, et il suffit que deux conditions soient remplies pour que l'enfant ou le sujet en général éprouve le sentiment d'être obligé, le sentiment du "devoir" :

Première condition : il faut que l'un des deux partenaires du rapport inter-individuel donne à l'autre des ordres, ou plus précisément des consignes; les consignes étant des ordres à échéance indéterminée, valables non pas simplement dans une situation unique mais indéfiniment tant qu'il n'y a pas eu contre-ordre. Telle est par exemple la consigne ne pas mentir, cette consigne qu'on donne si précocement à l'enfant, même bien souvent avant qu'il ne comprenne de quoi il peut bien s'agir.

Deuxième condition il faut que la consigne soit acceptée, et pour que l'enfant accepte un ordre ou une consigne de la part d'un personnage quelconque, il faut qu'il éprouve vis-à-vis de ce personnage un sentiment particulier, sentiment fait d'affection et de crainte. Et on trouve ici le parallèle de l'analyse de FERENCZI, la crainte étant le sentiment que la personne est supérieure, qu'elle est plus forte.

Ce sentiment de crainte et d'affection mêlés est ce que BOVET appelle le respect. Autrement dit, pour qu'il y ait sentiment d'obligation, les

deux conditions sont : 1°) une consigne et 2°) que la personne qui donne la consigne soit respectée par celle qui la reçoit, le respect étant ainsi conçu par BOVET sous la forme d'un sentiment inter-individuel comme les autres, mais simplement composé de ce mélange d'affection et de crainte vis-à-vis de ce qui dépasse, vis-à-vis de ce qui est supérieur. BOVET considère le respect comme très primitif, comme lié de très près au sentiment filial, au sentiment du petit vis-à-vis de ses parents, de ses aînés, des personnes de son entourage qu'il aime mais qui le dépassent.

Notons ici - et il est nécessaire d'ouvrir cette parenthèse - que BOVET prend vis-à-vis du respect une position qui est exactement contraire à la position traditionnelle soutenue avant lui par les philosophes et par les sociologues. Tous les moralistes ont parlé du respect, mais pour la plupart le respect n'est précisément pas un sentiment inter-individuel comme les autres.

En effet, le respect a été conçu la plupart du temps comme un sentiment sui generis qui ne rentre pas dans le cadre des sentiments interindividuels. Rappelons-nous par exemple l'analyse célèbre de KANT : le respect, disait KANT, n'est pas un sentiment comme les autres, car nous ne respectons pas les personnes comme telles; le respect est un sentiment que nous éprouvons à l'égard de la loi morale (et cela, d'une manière explicable, d'ailleurs, dans la thèse kantienne puisque la loi morale était au préalable dissociée de tout contact avec la sensibilité), et, quand nous respectons une personne, c'est la loi morale que nous respectons en elle; nous respectons la manière dont elle incarne la loi, dont elle la met en pratique, dont elle la représente quand nous respectons une personne, ce n'est donc pas l'individu ou le moi que nous respectons, c'est la loi morale incarnée en lui.

Rappelons-nous de même l'analyse du respect par DURCKHEIM. DURCKHEIM avait été kantien lors de sa formation et il s'est borné à bien des égards à traduire KANT en sociologie, si je puis dire, à remplacer l'*a priori* par la conscience collective. Dans le cas du respect, l'analogie est frappante. DURCKHEIM nous dit : le respect n'est pas un sentiment que nous éprouvons pour des individus, il est le sentiment que l'individu ressent à l'égard du groupe, des valeurs collectives, des impératifs collectifs et quand nous respectons un personnage individuel, c'est le groupe que nous respectons en lui, c'est la manière dont il incarne les valeurs ou les règles du groupe social.

BOVET s'oppose à ces deux interprétations et à toute interprétation semblable en disant que, génétiquement, la situation devient inexplicable en de tels termes. Si l'on ne regarde que la conscience adulte, bien entendu on ne pourra plus dissocier, dans le respect pour une personne, la part de la loi morale et la part de l'individu qui l'incarne. Chez l'adulte, il y aura action et réaction ou plutôt mélange des facteurs d'une manière telle que nous ne pourrions pas les dissocier. Mais si nous suivons les choses dans l'ordre de la genèse et si nous nous demandons comment le petit enfant en arrive à la notion de la loi morale, nous constatons qu'il y arrive à travers les personnes qui la lui prescrivent. Sans un sentiment préalable à l'égard des personnes, il ne sera pas possible, sauf à faire appel à une innéité dont on ne trouve pas la confirmation, d'expliquer comment l'enfant arrivera à obéir aux règles faute d'un facteur qui lui fera accepter ces

règles de la part des personnes qui les lui transmettent ou les lui imposent.

Autrement dits, là où KANT et DURCKHEIM admettaient une loi morale préalable et le respect ensuite, BOVET retourne l'ordre des choses en faisant du respect la condition préalable de l'acceptation des ordres et des consignes qui, alors, prennent une valeur obligatoire et engendrent cette morale d'obéissance qui est la morale primitive de l'enfant. Voilà donc en deux mots en quoi consiste la thèse.

Mais BOVET cherche à examiner tous les autres facteurs possibles, à faire une sorte d'inventaire des hypothèses qu'on pourrait lui opposer. Il les examine une à une pour montrer qu'aucune ne joue, ou que là où elle joue, elle recouvre en réalité implicitement ces deux conditions permanentes que sont les consignes et le respect.

Suivons rapidement BOVET dans l'examen de ces autres facteurs possibles. En premier lieu, on pourrait invoquer l'habitude, et, pour expliquer les sentiments d'obligation on a souvent comparé l'obligation à une forme d'habitude, et en particulier à une habitude collective. Les sociologues ont parfois assimilé les règles morales en vigueur dans une société déterminée à des habitudes proprement dites, la règle devenant obligatoire simplement parce qu'elle est un usage ou une habitude.

L'habitude présente en effet deux propriétés qui rappellent à certains égards le sentiment du devoir : 1°) Elle est source de régularité comme la règle morale elle-même, et 2°) l'habitude crée une sorte de contrainte, une sorte de coercition sur l'individu qui, dans bien des cas, ressemble d'assez près à une forme d'obligation morale, à tel point que quand on sort de ses habitudes, dans certains cas, on en éprouve comme une sorte de gêne qui à certains égards rappelle le remords.

Supposez par exemple que vous ayez l'habitude de vous lever de bon matin tous les jours de la vie pour vous mettre au travail à heure fixe : le jour où vous ferez grasse matinée, vous éprouverez une gêne qui ressemblera d'assez près à du remords. Supposez que chaque après-midi à la même heure vous soyez à votre table; le jour où vous n'y êtes pas, vous éprouvez quelque chose de gênant du même ordre. On pourrait donc dire que l'obligation est la résultante d'une habitude consolidée.

Mais BOVET n'a pas de peine à répondre que les habitudes qui créent ces sentiments analogues à ceux du devoir, et que le langage courant appelle précisément les bonnes habitudes, comportent un mode particulier de formation. Ce n'est pas l'automatisme propre à l'habitude qui crée les sentiments que je viens de rappeler, Ce sont les facteurs qui l'ont engendrée dans le cas particulier. Comment l'habitude de se lever de bon matin a-t-elle pris naissance chez ceux qui la possèdent ? Elle peut être née de l'exemple, de l'éducation. Dans une famille laborieuse, on aurait quelque vergogne à ne pas suivre l'exemple général. Ici, de nouveau, vous aurez alors un facteur de respect, un facteur de relation inter-individuelle et non pas simplement l'automatisme de l'habitude. Mais dans bien des cas, l'habitude peut être née d'une consigne proprement dite; on a pu recevoir un ordre dans le passé et l'avoir oublié complètement. On a reçu des consignes dans son éducation dont beaucoup restent valables toute la vie alors qu'on a perdu de vue ce

point de départ. BOVET a décrit quelques exemples de ces habitudes qui au premier abord ont l'air de purs automatismes, et même d'automatismes voisins du scrupule dans certains cas, et qui ont, au point de départ, une consigne depuis lors oubliée : il nous cite, par exemple, le cas d'un personnage qui ne pouvait mettre une lettre à la boîte à lettres sans se retourner quelques mètres plus loin pour vérifier que la lettre n'était pas tombée par terre, habitude qui ressemble d'ailleurs à un scrupule de psychasthénique et non pas à une habitude saine. Or, ce personnage a fini par retrouver un souvenir d'enfance qu'il avait oublié : son père qui écrivait beaucoup de lettres l'envoyait souvent à la boîte, à une époque où il était petit, et son père lui disait : tu feras bien attention de regarder si aucune lettre n'est tombée par terre. Il a fait cela durant des mois tout enfant et il en avait gardé l'habitude : en un tel cas l'habitude elle-même est née d'une consigne. Ce n'est donc pas l'habitude comme telle qui crée le devoir, c'est la source dont procède l'habitude.

Autre contre-épreuve : il est des habitudes tout aussi coercitives mais dont la violation n'entraîne aucun remords. Le même personnage qui se lève de bonne heure pour travailler peut très bien par exemple ne pas s'empêcher en s'habillant d'allumer une pipe ou une cigarette. S'il ne le fait pas, il sera complètement malheureux : l'habitude crée donc une contrainte mais personne ne dira ici que celle-ci rappelle une obligation morale; l'individu, tout en souffrant de ne pas appliquer son habitude, sent très bien qu'elle n'a aucun rapport, avec, l'habitude morale et peut-être même la condamne-t-il moralement. BALDWIN avait déjà discuté le problème de l'obligation et de l'habitude et avait conclu sa discussion par un mot qui paraît clore le débat : le devoir est une habitude si l'on veut, mais qui présente cette particularité de nous pousser à lutter contre la plupart de nos autres habitudes ! Autrement dit, c'est une habitude qui est d'un type sui generis et BOVET nous explique pourquoi.

Examinons un second facteur : le rôle des décisions. On peut très bien recevoir des ordres et des consignes d'autrui, mais on peut se donner des ordres à soi-même. Il y a des individus qui se donnent des ordres à eux-mêmes, et qui s'en font ensuite des devoirs. J'ai connu un adolescent scrupuleux qui souffrait même terriblement des ordres qu'il se donnait à lui-même ; il décidait par exemple un après-midi de congé de faire chez un camarade ses devoirs de grec et le camarade, qui était en retard pour les mathématiques, arrivait à le convaincre de faire plutôt des mathématiques; par pur altruisme, il cédait, mais rentré chez lui, il avait des remords de n'avoir pas fait le grec qu'il avait décidé de faire le matin.

Mais il est clair que, si la décision proprement dite engendre un devoir, le personnage qui se donne sans cesse des ordres à lui-même, le fait par prolongement de ceux qu'il a reçus. Les ordres qu'on se donne à soi-même ne sont qu'une réplique de la conduite sociale d'abord acquise en fonction d'autrui. C'est un de ces nombreux cas particuliers où l'on s'applique à soi-même une conduite sociale (loi de ROYCE - BALDWIN). Ce n'est donc pas contraire à l'explication de BOVET.

Troisième facteur possible : l'imitation, l'imitation qui pour BALDWIN joue un rôle égal aux consignes et, pourrait être conçue comme facteur de contrainte et d'obligation. En effet, dans bien des cas, on se sent obligé

d'imiter. BOVET cite le cas d'une cérémonie religieuse où un individu qui n'appartient pas au groupe dans lequel il se trouve par hasard se sent obligé de se lever avec les autres, d'exécuter momentanément certains gestes par imitation. Mais il répond que dans ce cas-là, l'imitation est due à un sentiment qui n'est autre chose que le respect. Nous retrouvons alors l'une des composantes du sentiment d'obligation. D'une manière générale, il ne suffit pas de considérer l'imitation en tant que mécanisme de contagion, de répétition : il s'agit de trouver le mobile ou la source de l'imitation. Et le vrai problème, nous dit BOVET, en présence de l'imitation et de son rôle dans le développement de l'enfant, est de savoir qui l'enfant imite et non pas simplement quel est le mécanisme de l'imitation. On constate alors qu'il imite les adultes, les aînés, certains contemporains mais dans la mesure où ils lui sont supérieurs sur tel ou tel point, tandis qu'il n'imitera pas les autres, et qu'il imitera encore moins les cadets. Autrement dit, l'imitation n'est qu'un véhicule, un instrument qui comporte une motivation; or ses mobiles sont précisément le prestige ou le respect de l'inférieur pour le supérieur. Le modèle imité, c'est le modèle senti comme supérieur et dans la mesure où le modèle crée un sentiment d'obligation, de près ou de loin, c'est qu'il y a respect vis-à-vis de la personne imitée, vis-à-vis du modèle choisi. L'imitation comme telle, et en dehors de ces motivations affectives, ne crée par contre aucune espèce d'obligation ressemblant à l'obligation morale. Par exemple, si dans un cinéma quelqu'un crie au feu, la panique sera contagieuse; elle sera même absolument coercitive au point de vue du mécanisme de l'imitation, et pourtant, l'individu qui la subira ne sentira aucune espèce d'obligation. Il pourra au contraire éprouver après coup un sentiment de honte : l'imitation contagieuse, pour être irrésistible en tant que contagion, n'en crée pas pour autant une obligation.

Enfin, dernier facteur : la contrainte sociale. Et ici, BOVET discute la thèse de DURKHEIM; la loi morale aurait comme source le groupe comme tel et non pas le rapport de personne à personne. Effectivement, DURKHEIM a mis en évidence un grand nombre de faits dans lesquels l'usage collectif, la règle collective, l'impératif collectif engendre des sentiments de devoir ou d'obligation. A quoi BOVET répond : comment génétiquement l'enfant va-t-il accepter un usage collectif ou un impératif collectif ? Il commence par ces règles en tant qu'émanant des parents. A quoi DURKHEIM répondra que le père est le représentant du groupe social, qu'il est le chef de la famille, un individu qui en plus de son individualité représente et exerce une fonction sociale.

Mais le petit enfant qui commence à accepter les consignes et les ordres du père, à un an et demi, 2 ans par exemple, va-t-il distinguer dans son père le père en tant qu'individu et le père en tant qu'investi de la dignité sociale de chef de la famille ? Distinction évidemment inexistante dans l'esprit d'un enfant de ce niveau.

Mais les durkheimiens répondraient cependant : la mère, le père, les adultes éduquant l'enfant lui transmettent certes des consignes, mais des consignes qui ont, en plus de la qualité d'être transmises par eux, cette dignité éminente d'être des règles applicables à tout le groupe social et aux parents eux-mêmes, des règles immédiatement senties comme des traditions, comme des règles s'imposant à tout le monde et s'imposant aux parents eux-mêmes.

Je me suis posé ce problème de vérifier ou l'hypothèse de BOVET ou celle de DURKHEIM, quand mes enfants étaient en âge où de telles observations étaient possibles. J'aimerais vous citer un petit fait pour montrer que des règles non appliquées par les parents, des règles tout à fait particulières à l'enfant et non senties comme obligatoires par les parents, sont tout aussi coercitives et créent tout autant le sentiment d'obligation que les règles auxquelles les parents s'astreignent eux-mêmes (règle de ne pas mentir, etc.) et qu'ils cherchent à mettre en application en même temps qu'ils les imposent aux enfants.

Mes enfants ont passé tous les trois par une période assez longue, et dont j'ai le regret aujourd'hui, où ils s'amusaient dans mon cabinet de travail; j'étais à ma table et eux faisaient tout ce qu'ils voulaient dans la pièce, ce qui, quand le père est psychologue, favorise son travail au lieu de lui nuire; il était entendu que dans mon bureau, ils pouvaient toucher à tout, mais à une exception près - et c'était la seule règle de leur morale dans ce lieu particulier - c'est qu'il ne fallait pas toucher aux papiers qui étaient sur ma table : ces papiers étaient tabous. On voit que cette règle était spécifique et non universelle puisque moi, j'avais tout le droit de toucher à tout ce que je voulais sur ma table et d'utiliser mes papiers. Pourtant, ce fut une règle immédiatement sentie comme obligatoire, exactement comme n'importe quelle règle sacrée de la morale : quand j'entrais dans mon bureau et qu'un de mes enfants avait touché aux papiers, je le voyais à la rougeur de son visage et à ses gestes embarrassés.

On ne peut donc dire que la règle soit valable seulement en tant qu'elle est représentée par un père qui incarne le groupe et qui applique une tradition du groupe. Ce n'est pas le caractère social au point de départ qui fait la valeur obligatoire, c'est le rapport de respect de l'inférieur pour le supérieur, de la génération montante pour la génération précédente. Ce respect, bien entendu, va favoriser la cristallisation des usages collectifs, ce qui n'a rien de contradictoire avec les thèses des sociologues par la suite. Mais à leur point de départ et dans leur genèse, les facteurs me paraissent bien être ceux que décrit BOVET, dans l'ordre où il les décrit, c'est-à-dire le respect d'abord et la règle morale ensuite, tandis qu'on ne comprendrait pas du tout comment la règle pourrait être acceptée avant le respect et engendrer le respect, dans le schéma qu'avaient adopté KANT et DURKHEIM pour ne citer qu'eux.

J'aimerais enfin signaler que la thèse de BOVET, toute exacte qu'elle me paraisse, et même évidente qu'elle me paraisse dans le domaine qu'il a parcouru, est une thèse qui me semble limitée à la morale de l'obéissance, autrement dit à une morale que j'appellerai hétéronome, où la source du devoir est extérieure à la conscience morale de l'individu. Et BOVET lui-même fait une remarque fondamentale à cet égard en distinguant le sentiment du devoir d'un côté et le sentiment du bien moral d'un autre côté.

Il déclare explicitement que le mécanisme qu'il nous décrit est uniquement relatif à la conscience du devoir et non pas à ce sentiment du bien qui caractérisera la morale autonome et qui laisse la porte ouverte à d'autres facteurs comme nous le verrons dans la suite.

Le respect dont traite BOVET est l'une seulement de deux variétés

possibles de respect : c'est le respect unilatéral, le respect du petit pour le grand, de l'enfant pour l'adulte. Respect n'a pas de réciproque, puisque l'adulte ne respecte pas l'enfant de la même façon, en ce sens qu'il n'acceptera d'ordres ni de consignes de l'enfant ou ne se sentira pas obligé par des consignes émanant de lui.

L'autre respect, qui débute vers sept ou huit ans, est le respect mutuel, un respect sans autorité, entre deux partenaires qui s'estiment réciproquement sans que l'un sente l'autre supérieur à lui.

Les sentiments de devoir liés au respect unilatéral constituent la première forme d'affectivité qui annonce les sentiments normatifs, ou sentiments de "ce qu'il faut faire" par opposition aux sentiments de ce qui est simplement désirable ou souhaitable. Mais je vous propose de ne pas considérer encore ces premières formes d'obligation comme des sentiments normatifs proprement dits, mais de les considérer seulement comme "semi-normatifs", par opposition à ceux qui caractériseront les sentiments moraux de la période suivante, liés à la réciprocité, liés surtout à une certaine autonomie de la conscience de l'enfant, bien distincte de cette subordination qui caractérise la morale de l'obéissance et du respect unilatéral.

A cet égard, et pour préparer les conclusions de ce cours, lorsque nous reprendrons le problème général de l'affectivité et des fonctions cognitives, il faut faire un parallèle entre l'évolution des sentiments moraux et l'évolution des opérations dans le domaine de l'intelligence et de la logique. Au niveau que nous considérons maintenant, qui est celui de deux à sept ans, il existe en particulier un parallélisme entre ce que je viens d'appeler des sentiments semi-normatifs et la situation pré-opératoire de l'intelligence par opposition aux opérations proprement dites qui n'apparaîtront qu'au stade suivant.

Rappelons qu'une opération est une action réversible, une action qui se coordonne à d'autres opérations en des structures d'ensembles plus ou moins fermées, plus ou moins rigoureuses et qui engendrent les raisonnements logiques. Le niveau pré-opératoire, par opposition à l'opération proprement dite qui ne surgira que plus tard, est au contraire caractérisé par des raisonnements qui ne sont pas fondés sur l'opération, sur les transformations, sur les relations composées entre elles mais qui s'appuient au contraire sur des configurations perceptives statiques, c'est-à-dire sur la situation d'ensemble perçue au moment du raisonnement et qui domine ce raisonnement.

Voici deux exemples que nous allons reprendre du point de vue de ce parallélisme avec les sentiments semi-normatifs ou normatifs décrits à l'instant : Premier exemple : la notion de vitesse; l'enfant arrive assez vite à évaluer certaines vitesses en comparant des trajets de mobiles qui circulent simultanément, qui se rejoignent ou qui se dépassent, l'intuition du dépassement facilitant en particulier beaucoup l'évaluation de la vitesse.

Mais si les mobiles ne sont pas constamment perceptibles, autrement dit, s'il s'agit d'évaluer la vitesse de deux mobiles simplement, d'après les relations d'espace parcouru ou de temps occupé, alors l'évaluation devient plus difficile parce que la configuration perceptive ne la facilite plus.

On peut faire avec des petits de quatre à six ans l'expérience suivante, très simple et éloquente en général : on présentera à l'enfant deux tunnels de carton ou d'étoffe, l'un très long et l'autre très court; on fera circuler dans ces tunnels au moyen de tiges métalliques des poupées qui partent ensemble et qui arrivent ensemble de l'autre côté. On fait remarquer à l'enfant qu'une des deux poupées a suivi un trajet beaucoup plus long que l'autre, et, à voir les tunnels, il en convient facilement. On lui demande, une fois qu'il a bien noté l'inégalité de longueur des tunnels, laquelle des deux poupées est allée le plus vite : faute de voir les trajets eux-mêmes, les petits répondent : "la même vitesse parce qu'ils sont arrivés ensemble à l'autre bout". Une fois la réponse obtenue, on enlève les tunnels et l'on fait l'expérience sans eux, les mouvements étant cette fois entièrement visibles. Cette fois, l'enfant répond correctement. Après quoi, on remet les tunnels : eh bien, les plus petits, du niveau de 3-5 ans, oublient ce qu'ils viennent de voir et déclarent : "cette fois, elles arrivent ensemble, elles ont la même vitesse".

Autre exemple : la correspondance biunivoque entre deux quantités. On présente à l'enfant un certain nombre de jetons bleus, six ou huit, et on lui demande de trouver la même quantité de jetons rouges en mettant une collection à sa disposition. Au niveau pré-opératoire, l'enfant effectuera, par exemple, une correspondance terme à terme mais visuelle ou optique, simplement en mettant en regard un jeton rouge et un jeton bleu. Par contre, si l'on espace les éléments de l'une des deux collections ou bien qu'on les serre, il vous dira que ce n'est plus la même quantité parce qu'une des rangées est devenue plus longue. Le raisonnement est de nouveau subordonné à la configuration perceptive, il n'y a pas encore de composition possible des relations. Il n'y a pas de déduction, d'opération, faute de ce retour immédiat à l'état antérieur ou de ce raisonnement dans les transformations dans les deux sens, de cette réversibilité qui permet l'opération.

Dans le domaine des sentiments normatifs ou semi-normatifs on retrouve des faits semblable, selon un parallélisme qui paraît s'imposer. Là aussi, nous avons deux états, l'un qui correspond au niveau pré-opératoire qui serait celui de cette morale de l'obéissance que je vous décrivais l'autre jour et l'autre qui correspondrait au niveau opératoire et qui serait lié alors à l'autonomie des sentiments moraux, à cette morale de la réciprocité que nous décrivons dans la suite.

Commençons par définir ce que nous appellerons une norme morale pour préciser l'opposition entre le semi-normatif et le normatif. Nous dirons qu'il y a norme morale, sentiment d'une norme proprement dite lorsque trois conditions sont remplies :

1° - nous dirons qu'il y a norme quand le sentiment d'obligation dure en dehors de la configuration perceptive ou représentative de la situation à laquelle la norme a été liée, la situation dans laquelle la norme a été engendrée par une consigne au sens de BOVET.

2° - Il faut pour qu'il y ait norme qu'elle soit applicable à des situations multiples, autrement dit soit généralisable à toutes les situations analogues, par une sorte de généralisation de la norme, non pas seulement aux situations identiques.

3° - Nous dirons qu'il y a norme lorsqu'il y a sentiment d'autonomie, c'est-à-dire lorsque le sentiment de ce qu'il faut faire devient indépendant d'une simple obéissance à tel ou tel personnage particulier, lorsque l'enfant appliquera de lui-même et sentira par lui-même ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire, indépendamment d'une simple subordination.

Or, aucune de ces trois conditions n'est précisément remplie au niveau de deux à sept ans, à ce niveau qui, du point de vue cognitif, correspond donc à peu près à l'état "pré-opérateur".

Pour commencer par la condition n° 2, les normes qu'accepte l'enfant en fonction des consignes reçues ne sont pas généralisables; elles valent dans certaines situations particulières et ne sont pas applicables à d'autres situations analogues. Voici un exemple. Un des premiers devoirs qu'on donne aux enfants est de ne pas mentir; étant donné leur propension à raconter des histoires, on leur représente le mensonge comme une faute, on leur donne comme consigne de dire la vérité; ils acceptent la consigne et la sentent comme obligatoire, elle devient un devoir pour eux. Mais demandez aux enfants dans quelles situations il ne faut pas mentir et s'il existe des situations dans lesquelles il est possible de mentir. Il faut naturellement poser cette question d'une manière, indirecte, à propos d'une histoire dans laquelle l'enfant pourra faire les projections voulues dans les différents personnages de l'histoire. On s'aperçoit alors immédiatement que si le mensonge est interdit, c'est seulement vis-à-vis des parents et des adultes, mais, par exemple, pas du tout vis-à-vis des camarades. J'ai fini par poser la question suivante : est-ce pareil de mentir à un camarade ou de mentir à une grande personne, ou est-ce plus vilain dans un cas que dans l'autre ? Au niveau de cette autonomie dont nous parlerons dans la suite, les grands font des réponses très nuancées (j'entends par grands des enfants de 8 à 10 ans). Ils vous disent : non seulement c'est tout aussi vilain de mentir à un camarade, à un adulte, à un parent ou à un maître, mais dans certains cas c'est même plus vilain de mentir à un camarade parce qu'on n'est jamais forcé de mentir à un ami et que c'est lâche de le tromper; tandis qu'un adulte vous met parfois dans des situations bien difficiles... Et, quand il est en confiance, l'enfant vous raconte de ces situations : supposez qu'on me demande de rapporter ce qu'a fait un camarade, alors c'est presque plus vilain de dire la vérité que de faire semblant de ne rien savoir...

Mais pour les petits, la réaction est différente. Pour eux, mentir à un camarade n'est pas défendu du tout : on peut "raconter des blagues" à un camarade. Ce qui est vilain, c'est mentir à une grande personne parce qu'elle le défend. Autrement dit, il y a une consigne qui n'est pas généralisable pour toutes sortes de raisons : en partie parce qu'elle n'est pas comprise du point de vue de l'intention, comme nous le verrons tout à l'heure; mais surtout parce qu'elle vaut exclusivement dans les limites de la situation où le sentiment du devoir a été engendré. La morale d'obéissance ne présente pas encore cette construction continue des nouvelles normes, se diversifiant en fonction des situations multiples, comme ce sera le cas de la morale d'autonomie, par opposition à une simple obéissance à des consignes reçues.

La consigne ne vaut que dans certaines situations que je comparerai à des situations perceptives, c'est-à-dire qu'en présence de la personne qui a donné la consigne ou tout au moins dans les cas où la personne qui

a donné la consigne sait s'il y a application ou violation de la consigne.

Dans ces mêmes recherches sur le mensonge, nous avons été étonnés autrefois de constater qu'un des critères employés par l'enfant pour prouver que tel mensonge était plus vilain que tel autre et que tel autre n'était pas si vilain que ça, était le critère suivant : tel mensonge n'est pas vilain parce que maman n'a pas vu que c'était un mensonge. En bon français, elle a été dupe, donc ce n'est pas si vilain ! Mais un mensonge qu'elle a tout de suite aperçu comme tel, voilà un vilain mensonge ! A tout âge, et pas seulement chez l'enfant, une faute dont les autres ne s'aperçoivent pas apparaît toujours comme moins grave qu'une faute dont les autres s'aperçoivent et qui est l'objet d'un blâme ou une désapprobation de la part d'autrui. Cette sorte d'infantilisme moral lié à la configuration perceptive joue donc un rôle à tous les niveaux, sauf quelques rares exceptions propres à une élite morale. Mais chez l'enfant, il y a plus, comme nous le verrons tout à l'heure : il y a une sorte de réalisme moral, la faute évaluée du point de vue d'une responsabilité objective, ou d'une évaluation matérielle de l'acte, et pas seulement du point de vue intérieur des intentions et des relations d'intention entre les partenaires.

En troisième lieu, il n'y a pas autonomie et cela va de soi, puisque le bien et le mal à ce niveau, c'est simplement ce qui est conforme et ce qui n'est pas conforme à la loi, à la consigne reçue; c'est une morale d'obéissance, donc essentiellement hétéronome par opposition à l'autonomie.

Autrement dit - et c'est pourquoi je parlerai de sentiments semi-normatifs et non pas de sentiments normatifs proprement dits, ces premiers sentiments moraux constituent un simple cas particulier de l'échange des valeurs qui caractérise tout rapport affectif entre deux ou plusieurs partenaires d'un rapport inter-individuel.

Si nous reprenons le schéma dont je m'étais servi l'autre jour pour définir ces échanges de valeurs ⁽¹⁾, nous en retrouvons ici les quatre éléments sous la forme suivante :

1. - L'action du premier partenaire (ce que j'appelais R1 dans le schéma) émane dans le cas particulier d'une personne qui a de l'autorité, qui n'est pas un partenaire quelconque mais est sentie comme supérieure et est donc l'objet d'affection ou de crainte, et surtout comme possédant un pouvoir que n'a pas l'autre partenaire. Donc c'est une action émanant d'une personne, et c'est en tant qu'elle émane d'une personne qu'elle donne lieu à satisfaction ou non de la part du partenaire 2.

2. - En ce cas S2, c'est-à-dire la satisfaction de 2, devient cette satisfaction *sui generis* qui émane des actions de la personne pourvue d'autorité: c'est donc une satisfaction qui s'accompagne de ce sentiment particulier que décrit BOVET sous le nom de respect (respect unilatéral).

3. - La troisième valeur (que nous appelons T2) correspond alors à une *obligation*. Il n'est donc plus simplement question d'une réciprocité spontanée

¹ Voir page 77.

et momentanée, d'une sorte de dette oubliée plus ou moins rapidement : ce sera l'obligation qui résulte précisément des deux premières valeurs, cette forme d'obligation qui constitue la variété primitive et semi-normative du sentiment du devoir, mais qui déjà prend la signification d'une valeur morale.

4. - Enfin V1 est l'autorité attribuée au partenaire 1 et qui renforce en retour la valeur de ses actions R1.

Nous pouvons caractériser toute cette première période en parlant d'une sorte de réalisme moral, c'est-à-dire que la norme en formation est sentie comme extérieure à l'individu, comme existant en elle-même; elle n'est pas généralisable, elle est liée à certaines configurations, comme nous le disions tout à l'heure, mais elle est pour ainsi dire projetée dans le réel, existant d'une manière quasi substantielle. C'est pourquoi on peut parler de "réalisme" moral par analogie avec le réalisme intellectuel, avec le réalisme nominal, avec toutes les formes de réalisme qu'on observe à ce niveau. Prenons un exemple, et ici ce n'est pas à des expérimentations proprement dites qu'il faut recourir, mais à des observations directes, dans la famille, dans des internats, ou dans des communautés d'enfants où l'on peut relever les réactions spontanées des sujets, indépendamment de toute question ou de toute suggestion.

Je m'en tiendrai à un petit fait observé dans la famille. Il s'agissait d'une petite qui avait peu d'appétit et qui donnait du souci à sa mère parce que tous les repas étaient un problème. La petite était obligée – c'était une des consignes de son univers moral -, de boire tous les jours à 4h une tasse de chocolat, ce qui ne lui faisait pas particulièrement plaisir. Un jour, on lui apporte la tasse de chocolat, mais sa mère s'aperçoit qu'elle n'est pas très bien, qu'elle a l'estomac légèrement chargé et la dispense de sa corvée. Mais alors la petite proteste avec une sorte d'indignation et comme si elle éprouvait des sentiments de culpabilité à l'idée de ne pas remplir son devoir... un devoir qu'elle n'avait aucune envie de remplir. Il y avait donc d'un côté le désir de laisser partir cette tasse dont elle ne voulait pas, mais, d'un autre côté, l'idée que quelque chose n'était pas conforme à la consigne reçue, bien que la consigne provint précisément de sa mère et que sa mère l'en dispensât. Mais du moment que la consigne était régulière, qu'elle avait engendré l'une des règles de l'univers moral, la règle restait la règle indépendamment des intentions et des circonstances, dans la situation où elle avait eu force de loi jusque-là.

Ce réalisme moral se manifeste surtout par un phénomène qu'il est intéressant de retrouver chez l'enfant parce qu'il est bien connu dans l'histoire des idées morales et des idées juridiques : c'est la responsabilité objective. On appelle responsabilité en sociologie ou dans l'histoire des idées juridiques et morales la qualité de celui qui est passible d'une sanction ou d'un blâme, autrement dit la liaison entre l'acte et une sanction quelconque. Cette responsabilité, dans nos conceptions de la vie morale, nos conceptions d'adultes civilisés, est exclusivement subjective, c'est-à-dire qu'un acte n'est évalué bon ou mauvais, n'est passible de sanction que dans la mesure où il y a intention de nuire. Autrement dit l'intention est la condition *sine*

qua non de l'évaluation de la faute, tandis que comme vous le savez bien, par les travaux des sociologues WERTERMARCK ou FAUCONNET ou des historiens du droit comme von IHERING qui ont étudié l'évolution de la sanction ou l'évolution de la responsabilité, celle-ci demeure objective dans les sociétés primitives, dans toutes les formes archaïques et antiques du droit et de la morale et jusqu'assez tard dans nos civilisations. La faute est évaluée non pas en fonction de l'intention mais en fonction de son caractère matériel, en fonction de l'écart objectif si je puis dire entre ce qui est fait et ce qui est prescrit par la règle. Autrement dit, c'est le contenu matériel de l'acte et non pas l'intention qui l'a inspiré, qui constitue le critère de la responsabilité objective.

Il est donc curieux de trouver des phénomènes du même genre chez l'enfant précisément à ce niveau des sentiments que j'appelais tout à l'heure semi-normatifs. Montrons-le sur un exemple particulier, spécialement favorable au point de vue de l'interrogation, de la conversation avec l'enfant, et au point de vue également de la nature de la consigne : l'exemple du mensonge. Rappelons d'abord les notions classiques concernant le pseudo-mensonge des petits. Le petit enfant, au moment où il commence à parler et où il commence à être capable de recevoir des ordres et des consignes et à les intérioriser sous forme de devoir, se livre, d'autre part, la majeure partie de son temps, à des activités symboliques, à un jeu symbolique en particulier, qui consistent à déformer le réel en fonction des intérêts, des désirs, à transformer un bout de bois en une poupée ou en un personnage, à transformer des cailloux en des automobiles ou en des êtres vivants. Il est donc occupé presque toute la journée à assimiler le réel à ses intérêts du moment, à les transposer sous une forme ludique, à raconter des histoires à propos d'objets qu'il transforme ainsi. Bien entendu, quand il se trouvera dans des situations embarrassantes à l'égard de l'adulte, il utilisera son pouvoir, développé par l'ensemble de ses préoccupations ludiques, de raconter des histoires : histoires qui ne seront pas conformes à la vérité, qui peuvent être intéressées, etc., mais qui, d'autre part, sont très analogues à la fabulation et à la croyance volontaire dans le jeu, c'est-à-dire qu'on aura grand' peine à juger objectivement du degré de croyance ou de non croyance de l'enfant à leur sujet, de la manière dont il est lui-même dupe ou pas dupe du tout. De façon générale, les premiers mensonges de l'enfant constituent bien souvent ce que STERN a appelé des "pseudo-mensonges", c'est-à-dire des mensonges à propos desquels l'enfant ne peut décider lui-même ce qui est vrai et ce qui ne l'est pas, parce qu'il est entraîné par sa propre fabulation à laquelle, je le répète, est liée toute son activité symbolique.

Voici un exemple de pseudo-mensonge que j'évoquerai dans mes souvenirs paternels. Il s'agissait d'un de mes enfants dont une des règles de la morale, qu'il avait une peine particulière à supporter, était qu'à une certaine heure, le soir, on finit par aller se coucher, par éteindre les lumières et par interrompre tout rapport avec la société. Or, l'enfant, pendant des semaines, avait trouvé toutes les astuces possibles pour rallumer, pour rappeler et pour reprendre des conversations. Un jour, les parents, n'en pouvant plus, ont expliqué que cette fois, c'était fini, et fini une fois pour toutes : cette fois, on éteint et sous aucun prétexte, on ne reviendra, quels que soient les pleurs ou les cris qu'on pourrait entendre. Malheureusement, au bout de cinq minutes, il y a eu des pleurs tellement déchirants que pour ma part, j'ai cru à quelque chose de grave et suis allé regarder. J'ai trouvé l'enfant dans

un état lamentable, mais un état que je ne prévoyais pas : l'enfant s'accusait de quelque chose de défendu. J'ai oublié de vous dire qu'une des autres règles de sa morale était non seulement qu'on ne rallume pas l'électricité mais que même dans l'obscurité, on n'aille pas chercher sur l'étagère au-dessus du lit les petits jouets qui pouvaient empêcher de dormir. Or, l'enfant s'accusait d'avoir rallumé la lumière, d'avoir pris quelque chose sur l'étagère, et d'avoir renversé ou cassé quelque objet, toute une histoire normalement destinée à aboutir à quelque gronderie. Je regarde l'étagère : rien n'avait été touché. J'essaye d'expliquer à l'enfant qu'il n'a rien pris du tout : il continue de pleurer et il n'y avait plus moyen de le détromper. Autrement dit, comprenant qu'il ne parviendrait plus à faire revenir les parents, sinon en commettant une faute, l'enfant avait fini par inventer ce qu'il faudrait faire et en l'inventant il avait fini par pleurer comme si la faute était déjà commise. Or, le sommeil aidant, il n'y avait plus moyen de décider entre la croyance et la non croyance : c'était une histoire inventée de toutes pièces, mais dont l'enfant était complètement dupe lui-même. Voilà le "pseudo-mensonge".

Or, la plupart des parents prennent à ce niveau les mensonges pour des fautes avant que ce le soient, punissent l'enfant ou en tout cas, les interdisent par consignes et les représentent comme des fautes. Il s'y ajoute ce point essentiel que la valeur de la véracité ne peut pas être sentie par un enfant de ce niveau, car elle ne pourra être découverte qu'en fonction d'expériences sociales précises lors des échanges en particulier avec des égaux. C'est quand l'enfant découvrira dans ses rapports avec autrui ce que c'est qu'être trompé qu'il comprendra ce que signifie tromper. C'est en pouvant peser par des expériences vécues la valeur de la véracité, en tant que loyauté dans les relations sociales inter-individuelles, qu'il arrivera à comprendre cette consigne qui, quand elle arrive trop tôt, n'est pas compréhensible.

Néanmoins, grâce au mécanisme que nous a décrit BOVET, grâce à cette acceptation des consignes émanant des personnes respectées, l'enfant se sent obligé par la règle de véracité; il accepte l'idée qu'en racontant des choses pas vraies, il commet une faute; il acceptera la sanction comme juste. Bref, il se pliera par cette morale hétéronome de soumission à des consignes même lorsqu'il ne les comprend pas.

Nous nous sommes demandé comment en ces conditions l'enfant va évaluer les mensonges et à quel type de responsabilité il va recourir. Nous avons employé à cet effet une méthode de comparaison entre histoires : raconter deux histoires et les faire comparer deux à deux; nous avons commencé par chercher si l'enfant comprenait d'abord ce que veut dire le mot mentir et ce que signifie le mot mensonge.

Déjà sur ce point, on a des surprises; les petits vous disent : un mensonge, c'est ce qui n'est pas vrai; donne-moi un exemple, lui répond-on; l'enfant alors raconte une histoire quelconque dans laquelle vous ne pouvez décider s'il y a intention ou pas de tromper. Vous proposez à l'enfant des exemples de mensonge : 2 et 2 font 5, est-ce un mensonge ? Bien sûr, c'est un mensonge; c'est faux, donc c'est un mensonge : il y a donc une difficulté à dissocier l'erreur du mensonge parce que tous les deux ne sont pas vrais. L'intention n'est pas le mobile invoqué, mais l'accent est mis d'emblée sur le contenu matériel de l'affirmation.

En outre, il est révélateur, dans les définitions du mensonge, de voir les petits vous dire : un mensonge, c'est de dire quelque chose qu'on ne doit pas dire. On demande à l'enfant de vous donner un exemple; il devient rouge et répond : "ah! non, je n'ose pas dire; par exemple de vilains mots", un vilain mot est donc assimilé à un mensonge parce que, dans les deux cas, il s'agit de choses qu'on ne peut pas dire. Mais le rapprochement est à lui seul éloquent : le vilain mot, c'est le type de la consigne incompréhensible; quand l'enfant récolte des mots nouveaux à gauche et à droite, il s'aperçoit que certains d'entre eux provoquent une réaction vive dans l'entourage et on lui explique que ce sont des mots qu'on ne prononce pas dans une société polie. L'enfant accepte la consigne sans la comprendre, d'où l'idée de comparer le mensonge à un vilain mot. Le fait n'est pas général mais on l'observe souvent et à lui seul il montre combien le mensonge a été peu compris en tant qu'intention de tromper, combien il a été assimilé à ces choses qui, d'une manière imprévue et surprenante, sont interdites par l'adulte avant qu'on ait compris de quoi il s'agit.

Ensuite, on propose à l'enfant des histoires par couple comportant d'un côté un mensonge proprement dit, c'est-à-dire une intention de tromper, et d'un autre côté, une histoire qui n'est pas un mensonge, mais de la fabulation, de l'exagération, de l'erreur dans certains cas, et qui comporte un grand écart par rapport à la réalité objective.

Pour prendre un exemple, un des couples d'histoires était le suivant : l'enfant, en rentrant de l'école, raconte à sa maman qu'il a été interrogé ce jour-là et qu'il a eu une bonne note; mais en fait, il n'a pas été interrogé; la maman enchantée lui donne du chocolat pour le récompenser. - 2ème histoire: un petit garçon court dans la rue; à l'angle d'une maison, il se trouve nez à nez avec un très gros chien; il a très peur, le chien s'étant mis à aboyer, et il se sauve dans le couloir d'une maison en attendant que le chien ait passé. Il rentre chez lui encore tout ému et il dit à sa maman qu'il a vu un chien gros comme une vache.

On demande à l'enfant de répéter les histoires et il le fait facilement. On l'interroge ensuite sur les mobiles : pourquoi le premier enfant a-t-il raconté à sa maman qu'il avait été interrogé et qu'il avait eu une bonne note ? C'est simple, pour avoir du chocolat. Pourquoi le second a-t-il raconté qu'il a vu un chien gros comme une vache ? C'est également simple, l'enfant a eu très peur et quand on a peur, on exagère; il a raconté quelque chose qui n'existe pas en réalité parce qu'il a eu très peur, il a exagéré.

Cela établi, on demande à l'enfant : sont-ce là deux mensonges ? Oui, ce sont deux mensonges. On peut alors introduire le complément suivant : "Je suis un papa, peut-on dire à l'enfant; les papas sont quelquefois très embarrassés, ils ne savent pas comment faire avec de petits enfants; on ne comprend pas toujours exactement ce qu'il y a dans la tête des petits enfants, j'aimerais que tu me donnes ton avis. Si tu étais, toi, le papa de deux petits garçons qui te racontent deux histoires de ce genre, trouverais-tu ces mensonges également vilains ou pas ?" L'enfant, mis en confiance, répond ici d'une manière tout à fait différente au niveau de deux à sept ans et au niveau ultérieur. Au niveau ultérieur, l'enfant répondra : l'histoire de la mauvaise note, c'est un mensonge; le garçon a voulu tromper sa maman; tandis que l'histoire du gros chien, ce n'est pas un mensonge du tout; il a eu peur, il a exagéré,

il a raconté des blagues; on peut appeler cela une blague à la rigueur mais cela ne s'appelle pas un mensonge. Au contraire, les petits, à une grande majorité, ont répondu : les deux histoires sont des mensonges, mais le mensonge le plus vilain de beaucoup, c'est l'histoire du chien gros comme une vache. Et pourquoi c'est vilain ? Pour deux raisons : "première raison, on n'a jamais vu un chien comme ça, c'est un gros mensonge; tandis que d'avoir une bonne note mon Dieu, cela arrive d'être interrogé; ça ne lui est pas arrivé ce jour-là, c'est entendu, mais cela aurait pu lui arriver, et d'avoir une bonne note, cela aurait pu lui arriver. Ce n'est pas un vilain mensonge".

Deuxième argument : l'histoire du chien; la maman a tout de suite vu que c'était un mensonge, par conséquent c'est un vilain mensonge. Tandis que la première histoire, la maman l'a crue, et c'est bien la preuve que ce n'est pas un vilain mensonge.

Que veut dire l'enfant ? Justement que c'était quelque chose de vraisemblable puisque la maman l'a cru; du moment que c'est vraisemblable, cela s'écarte peu de la vérité. Si vous jugez du mensonge par le contenu matériel de l'affirmation et non pas par l'intention, il est évident que le fait que la maman l'ait cru montre que matériellement, ce n'était pas quelque chose de tellement invraisemblable. Autrement dit, l'esprit du petit n'est pas orienté vers l'intention; l'intention ne sera considérée qu'en fonction de la vie sociale entre enfants, qu'en fonction des expériences vécues montrant ce qu'est la véracité ou la tromperie. Les premières évaluations ne portent donc que sur l'aspect matériel de la chose; autrement dit, c'est une forme de responsabilité objective.

Prenons un autre exemple, et j'en aurai fini avec ce niveau : ce sont les réactions de l'enfant à la sanction; et là encore, nous voyons une opposition frappante entre les petits et les grands. Notons d'abord à propos du mensonge que ces recherches ont été reprises dans un tout autre milieu que le milieu de Genève où nous avons travaillé. Ces recherches ont été refaites par un psychologue de Louvain qui s'appelait CARUSO et qui a travaillé sur des petits belges; il a trouvé, non pas naturellement les mêmes âges moyens exactement, car il peut y avoir des variations et des intermédiaires plus ou moins nombreux entre les deux étapes; mais il a retrouvé tout à fait identiques les deux types extrêmes de responsabilité subjective et objective dont on vient de parler.

Quant aux réactions de l'enfant à la sanction, ici de nouveau, on peut procéder par histoires et ici de nouveau, on peut ajouter qu'un papa est toujours embarrassé pour savoir que faire dans telle ou telle situation : "Punirais-tu l'enfant ? Et si tu le punissais, il faut le punir de quelle façon : simplement gronder, parler, montrer que c'est vilain, ou bien priver de dessert" ou bien quelque exemple des punitions classiques si souvent absurdes qu'on emploie dans l'éducation courante ?

Eh bien, chose curieuse : ici, de nouveau, nous avons une différence d'attitude très nette entre les petits et les grands. Ces derniers ont une attitude très vite nuancée après 7 ou 8 ans. Ils vous disent non seulement que la punition la moins lourde sera toujours la meilleure mais que dans bien des cas, il vaut mieux ne pas punir. Ils vous disent très finement que quand on punit souvent, on engage l'enfant qu'on punit à persévérer dans son attitude,

parce que le seul fait de punir, c'est pour ainsi dire une déclaration de guerre, une lutte ouverte où alors, l'amour-propre de l'enfant fait qu'une fois la lutte engagée, il restera sur ses positions et recommencera.

Au contraire, les petits, tout en sentant sans doute des choses analogues dans la vie plus vite qu'ils ne savent l'exprimer, sont portés en principe à considérer la sanction comme juste; et quand on donne le choix entre deux punitions, l'enfant répond toujours que la plus sévère est la plus juste, comme si, là de nouveau, une sorte de réalisme moral de la règle faisait qu'il faut une balance exacte entre la violation de la consigne d'une part, et la réparation de l'autre.

On peut poser en outre la question de la responsabilité collective qui est, comme vous le savez, si délicate. Supposez que dans un groupe d'enfants, une bêtise ait été faite, une vitre cassée, et qu'on n'arrive pas à trouver le coupable. Vaut-il mieux ne punir personne pour ne pas risquer de punir des innocents ou vaut-il mieux punir tout le monde? Les grands sont unanimes: il ne faut punir personne; on ne doit pas punir un non coupable; si les enfants sont solidaires et ne veulent pas dénoncer le coupable, c'est non seulement leur droit mais leur devoir, d'après les grands. Au contraire pour les petits, l'idée qu'il faut punir l'emporte sur ce que peut avoir de choquant la sanction collective.

Encore un dernier mot sur la sanction que j'appellerai immanente. On sait que bien des parents, quand un enfant a fait une bêtise et qu'ensuite il est victime d'un accident quelconque, comme de tomber et de se faire mal, ont l'absurdité, de dire: "C'est ta punition" comme s'il y avait une espèce de punition automatique émanant de la nature des choses. On peut à cet égard raconter l'histoire suivante aux petits et aux grands. "Un enfant est chez lui; sa maman s'en va et, en partant, lui recommande entre autres de ne pas toucher aux ciseaux qui pourraient le blesser et qu'elle a laissés sur la table. L'enfant s'empresse de toucher aux ciseaux; il les remet à leur place pour qu'on n'y voie rien; après quoi, il part pour la promenade; il court dans les champs il traverse un ruisseau sur un petit pont en planches, et la planche est vermoulue. Il tombe, dans l'eau. Pourquoi est-il tombé?"

Réponse des petits: parce qu'il a désobéi.

Deuxième question: s'il n'avait pas désobéi, serait-il tombé? Pour plusieurs petits, il ne serait pas tombé s'il n'avait pas désobéi; pour d'autres, il serait tombé quand même parce que la planche était vermoulue. On repose la question: pourquoi est-il tombé dans l'eau, parce que la planche était cassée? "Non, parce qu'il a désobéi, mais s'il n'avait pas désobéi, il serait tombé quand même". Je n'insiste pas sur l'intérêt logique de ce raisonnement, mais j'insiste sur cette attitude à l'égard de la sanction. Bien entendu, ne prenez pas ces descriptions schématiques comme démontrant une opposition plus grande qu'elle n'est. Il y a en fait toutes les nuances et toutes les transitions. Je décris simplement des cas typiques, et dans la réalité on trouvera tous les intermédiaires.

Le cinquième de nos stades, qui débute vers 7 ou 8 ans, est caractérisé au point de vue de l'intelligence par une série de transformations fondamentales qui forment un tout très cohérent et dont nous allons voir l'analogie

au point de vue des sentiments moraux. Du point de vue de l'intelligence la grande nouveauté est l'apparition des opérations, l'opération étant l'action qui modifie un objet ou une collection d'objets, mais une action conçue comme réversible, c'est-à-dire telle que la transformation est immédiatement comprise comme pouvant se dérouler dans les deux sens. Enfin les opérations forment des structures, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'opérations isolées, l'opération est solidaire d'autres opérations.

Ces structures, c'est par exemple une classification : une classe n'existe qu'en fonction d'autres classes et c'est le système comme tel qui donne leur forme aux opérations. Ou bien la suite des nombres : un nombre n'existe pas indépendamment des autres, c'est l'addition de l'unité aux précédents qui engendre la suite des nombres, etc. Ajoutons que ces systèmes d'opérations aboutissent à la construction d'invariants. Ce sont bien des systèmes de transformation, mais pour comprendre la transformation, il faut que quelque chose demeure invariant, que tout ne change pas à la fois. Autrement dit, le transformation est toujours relative à un invariant, et la réversibilité solidaire d'une conservation. L'opération aboutit donc à des notions de conservation.

Du point de vue des valeurs morales, nous constatons de même un ensemble de nouveautés, qui n'abolissent pas les sentiments précédents, mais les intègrent, les modifient sur certains points mais en retiennent d'autres. Or, cet ensemble de transformations paraissent tout à fait parallèles à celles de l'intelligence. Par exemple, nous assistons à la formation d'un système de conservation des valeurs, de systèmes d'ensembles d'autre part, à base de réciprocité en particulier, et même de systèmes réversibles dans le sens d'un retour à des valeurs antérieures, d'une permanence des valeurs qui permet de comparer une situation nouvelle à une situation antérieure ou ultérieure.

C'est ce parallèle que je chercherai à vous décrire dans notre prochaine leçon.

Nous avons constaté jusqu'ici stade par stade un parallélisme entre le développement des fonctions affectives et celui des fonctions cognitives. Au fur et à mesure que nous nous rapprochons des sentiments supérieurs, la connexion devient plus étroite et c'est ce que j'aimerais vous montrer aujourd'hui à propos du cinquième de nos stades : le stade qui correspond dans le domaine de l'intelligence à l'apparition des opérations concrètes des premières formes de réversibilité et de conservation.

Trois caractéristiques à retenir à ce point de vue de la comparaison avec l'affectivité. En premier lieu l'opération est une action qui n'est plus à sens unique mais qui peut se dérouler dans les deux sens, la compréhension de l'un des sens impliquant la compréhension de l'autre (réversibilité).

En second lieu, les opérations n'existent pas à l'état isolé; une

opération est toujours solidaire d'autres opérations et par conséquent fait partie d'un système.

Et en troisième lieu, la caractéristique de ces systèmes est la découverte par l'enfant de notions de conservation, d'invariants qui permettent de composer les transformations les unes avec les autres en laissant inchangé un au moins des éléments.

Ce sont ces trois caractères que nous allons retrouver et à propos du problème de la volonté et au sein des sentiments moraux de ce cinquième stade, sentiments moraux qui cette fois seront autonomes, qui seront solidaires d'un respect mutuel et non plus seulement unilatéral, ce qui implique une structure de réciprocité.

Autrement dit, nous allons constater à ce niveau l'existence d'une sorte de conservation des sentiments; nous allons constater qu'après les fluctuations, l'usure ou la réapparition de sentiments spontanés qui caractérisent les sentiments interindividuels spontanés du stade dernier, nous allons observer une sorte de conservation des sentiments, conservation qui caractérise en propre les sentiments moraux. Ceux-ci ont en effet pour fonction d'introduire une certaine permanence dans des valeurs qui sans cela s'effriteraient, se transformeraient sans cesse.

On peut se demander à cet égard s'il existe une logique des sentiments et le parallèle que je vous propose inviterait à admettre l'existence d'une telle logique. Mais comme vous le savez, RIBOT a pris ce terme dans un sens tout différent en parlant, sous le nom de logique des sentiments, des formes de raisonnements passionnels qui sont paralogiques parce que les connexions logiques sont alors déformées précisément par des sentiments. Il en résulte qu'on a pu critiquer cette expression de "logique" appliquée aux sentiments et un auteur, le sociologue VAUCHER, dans un petit livre intéressant sur le jugement de valeur a essayé d'aborder le fond de ce problème. Indépendamment de la manière dont RIBOT adopte et utilise le terme, peut-il exister une logique proprement dite des sentiments ?

VAUCHER répond par la négative et pour les raisons suivantes : c'est qu'une logique, dit-il, suppose la conservation des concepts, des termes sur lesquels on raisonne. Quand on fait un syllogisme ou qu'on applique la transitivité à des relations quelconques, comme $A = B$ et $B = C$, donc $A = C$, il faut, pour que le raisonnement soit possible, que A, B et C conservent leur signification au moins pendant la durée du raisonnement.

Or, d'après VAUCHER, cette conservation n'existe pas dans le domaine affectif; un sentiment, par nature, apparaît et disparaît ou change d'intensité à chaque moment, il est fluctuant et ne dure pas. Mais VAUCHER dit plus : pour constituer une logique, dit-il, il faut comparer les termes, les rapporter l'un à l'autre par des relations d'égalité d'emboîtement, etc. Or, dans le domaine affectif, nous dit VAUCHER, si nous cherchons à rapprocher deux termes, deux formes de sentiment, nous les détruisons par cela même, nous les altérons. Il est impossible d'introspecter un sentiment sans même le modifier par cela. Une émotion vive dont nous cherchons à prendre conscience d'une manière réflexive, perdra immédiatement de sa vivacité, etc.

Autrement dit, pour VAUCHER, une logique des sentiments est contradictoire avec la nature même du sentiment et avec l'opération même de rapprocher ou de comparer.

Ces thèses seraient parfaitement exactes si nous n'avions affaire qu'aux sentiments inter-individuels spontanés, ou *a fortiori*, aux sentiments intra-individuels spontanés dont nous avons parlé jusqu'ici. Il est parfaitement exact que les sentiments interindividuels primitifs sont fluctuants, ne se conservent pas, sont essentiellement irréversibles; mais nous avons noté qu'ils étaient irréversibles à un niveau précisément où la pensée elle-même était irréversible, et de même qu'il n'y a pas de logique des sentiments pour un certain niveau de sentiments, de même il n'y a pas encore de logique de la pensée pour un certain niveau de pensée avant que se constitue précisément ce mécanisme relativement tardif qu'est le mécanisme des opérations.

Par contre, et précisément à cause de ces fluctuations initiales du sentiment, il se constitue tôt ou tard un besoin de conservation qui est dû exactement aux mêmes raisons que le besoin de conservation dans le domaine de l'intelligence. Dans le domaine de l'intelligence, si l'individu ne pensait que pour lui-même, il est probable qu'il n'en arriverait pas au besoin de conservation. Il est probable qu'entre l'intelligence pratique, l'adaptation momentanée à une situation extérieure et à l'autre pôle la pensée ludique, l'imagination représentative qui caractérise la petite enfance, il n'y aurait pas place pour une conservation proprement dite. Mais la vie sociale impose au contraire une certaine conservation dès qu'on est obligé de penser non plus pour soi seul mais en fonction des autres, dès qu'on cherche autrement dit une vérité qui n'est pas sa vérité du moment, mais une vérité commune avec les partenaires du dialogue et une vérité plus ou moins permanente; et la vie sociale précisément impose cette permanence relative par opposition aux fluctuations de l'expérience individuelle; dès que nous en sommes à ce niveau, il est nécessaire, du point de vue de la pensée, d'introduire une certaine permanence et les notions de conservation que nous pouvons étudier en les détachant de leur contexte fonctionnel mais qui se constituent en fonction précisément des exigences de la communication et de la vie sociale.

Dans le domaine des sentiments, il en va exactement de même. Les sentiments fluctuants qui caractérisent les sentiments spontanés de l'individu ne sont qu'une petite partie de ces contacts interindividuels; la vie sociale la vie inter-individuelle impose tôt ou tard une certaine conservation, une certaine permanence sans quoi, il n'y a pas de socialisation possible.

Or, cette permanence affective est assurée précisément par les sentiments moraux, par les sentiments sociaux en général, mais spécifiquement, par les sentiments moraux. Et nous pouvons constater l'existence d'une série d'intermédiaires entre les sentiments inter-individuels spontanés que nous avons décrits jusqu'ici (sans invoquer la morale de l'obéissance qui constitue précisément déjà un ensemble de sentiments semi-normatifs orientés vers la conservation) et les sentiments moraux qui vont caractériser une morale relativement autonome de notre cinquième stade.

Et nous pouvons constater que ces intermédiaires permettent de suivre la constitution, sinon d'emblée d'invariants, tout au moins d'une conservation progressive dans le domaine affectif. Prenez la sympathie : elle peut naître,

disparaître, elle est sujette à toutes sortes de fluctuations; mais elle est parfois fidèle. La fidélité peut être une attitude spontanée de l'individu au départ, mais dans la mesure où intervient dans la fidélité un élément de volonté, un besoin de conserver des valeurs, du point de vue d'autrui et non pas seulement du sien propre, dans cette mesure apparaît alors précisément la dimension morale. En plus des relations spontanées inter-individuelles, nous avons donc dans la fidélité un premier exemple de conservation des sentiments.

Il en va de même de la reconnaissance ou la gratitude : chacun sait combien ce sentiment est fragile; on peut être fort reconnaissant à quelqu'un qui vous rend un service au moment où on le reçoit et les jours qui le suivent: mais rien ne s'oublie plus vite. Au contraire, dans la mesure où intervient ici de nouveau un élément de volonté (par exemple lorsque celui qui vous a rendu service dans le temps fait appel à vous et qu'on fait effort pour se replacer dans la situation initiale), alors l'introduction de cette obligation ajoute une dimension morale à un sentiment qui serait bien fragile sans elle et la reconnaissance acquiert par le fait même un certain pouvoir de conservation.

De même, la véracité, le sentiment de justice, où joue alors systématiquement le rôle des invariants. La véracité consiste à adopter la même attitude, à dire les mêmes choses, à n'avoir qu'une parole vis-à-vis de chacun des partenaires du rapport social; ce qui constitue une forme évidente de conservation affective. Quant au sentiment de justice, il consiste à nouveau à conserver les mêmes attitudes, à appliquer les mêmes normes à chacun, et ceci implique une fois de plus un élément de conservation. J'entendais l'autre jour deux conducteurs d'autobus qui parlaient d'un camarade absent et qui disaient de lui "C'est un chic type, il est loyal, il est logique." Que signifie ici le mot "logique" ? Ce n'est pas la logique d'Aristote à laquelle ces conducteurs faisaient allusion, ce n'est même pas la logique de l'intelligence; cela ne signifiait pas que le camarade absent raisonnait avec plus de rigueur déductive qu'un autre : cela signifiait que quand il avait pris une attitude, il la conservait, qu'il ne dirait pas oui un jour et non le lendemain, qu'il existait une cohérence et une permanence dans ses attitudes, dans ses décisions et dans ses propos. "Il est logique", c'est une allusion à cette logique des sentiments, dont la fonction est d'introduire la conservation dans des valeurs qui sans elle seraient bien fluctuantes.

On peut donc comparer les sentiments moraux à la logique, et la vraie logique des sentiments, c'est donc l'ensemble des sentiments moraux; non pas les sentiments moraux simplement subordonnée à l'autorité de quelqu'un, cette morale d'obéissance qui se développe déjà au niveau précédent mais qui n'embrasse nullement la totalité des sentiments moraux de l'enfant, mais les sentiments moraux relativement autonomes qui se superposent à la morale d'obéissance. La logique des sentiments c'est la morale de respect mutuel, morale de réciprocité, morale dont nous verrons que le produit le plus authentique en est précisément le sentiment du juste et de l'injuste, le sentiment de la justice fondée sur l'égalité. Et cette logique des sentiments présente alors tous les caractères d'une logique en général : caractères de conservation, de réversibilité - nous le verrons à propos de la volonté -, d'autonomie et surtout, les caractères de structure ou de système (dans le cas particulier, c'est l'ensemble des règles ou des normes que le groupe ou les membres du groupe se donnent en fonction de la réciprocité).

Vous me direz que ces sentiments moraux sont bien fragiles, comparés à la logique de l'intelligence et que si on peut parler de logique des sentiments dans le sens que je viens d'indiquer, il s'agira de quelque chose de beaucoup moins coercitif que la logique de l'intelligence. Car enfin, on est bien forcé d'appliquer la logique de l'intelligence; on doit respecter les principes de contradiction, les principes de la logique formelle quand on veut raisonner juste tandis que les lois de la morale, on les observe dans une mesure sans doute plus relative.

Mais, s'il existe peut-être une différence de degré entre ces deux logiques, je prétends qu'il ne s'agit en tout cas que d'une différence de degré, même une différence sans doute beaucoup plus faible qu'on ne l'imagine d'habitude. En effet si nous examinons les opérations qui structurent la pensée du point de vue donc purement cognitif, si nous cherchons à déterminer la manière dont les individus raisonnent réellement dans la vie de tous les jours et dont ils appliquent ou n'appliquent pas les règles de la logique, je pense que l'écart est à peu près aussi grand entre la réalité et la norme - je dirai même entre la réalité et l'*idéal*, puisque la rigueur rationnelle reste un idéal qui est aussi rarement atteint par l'intelligence que dans le domaine moral. Dans le domaine logique, rien n'est plus difficile par exemple que d'appliquer le principe de contradiction. Nous nous contredisons tous les jours de toutes sortes de manières sans le vouloir et quelquefois avec une légère complicité de la volonté.

Sauf les cas techniques, sauf une élite qui fait précisément profession de chercher le vrai et de l'appliquer avec rigueur par certaines règles, je pense que la pensée commune, non pas seulement de l'homme de la rue mais de l'homme en général, tant qu'il ne se livre pas à un travail professionnel spécialisé, est très éloignée des normes logiques, de même, que la conduite commune a pour idéal un certain idéal moral mais en reste toujours éloignée. L'écart est peut-être différent dans les deux cas, mais je n'en suis même pas sûr. Il s'agit d'une simple différence de degré et il n'y a pas là d'objection à l'hypothèse d'une logique des sentiments.

Mais le problème central, s'il existe une logique des sentiments, c'est le problème de l'opération. Dans le domaine de l'intelligence, nous avons des opérations; existe-t-il des opérations affectives ? Il en existe, et ces opérations s'appellent des actes de volonté parce que la volonté est précisément l'instrument de cette conservation des valeurs dont nous avons parlé tout à l'heure et un instrument qui procède selon la même méthode que les opérations courantes de l'intelligence, c'est-à-dire par la réversibilité.

La volonté à laquelle nous sommes maintenant conduits, je la situerai donc au niveau de notre cinquième stade. Il y a là une question de terminologie à débrouiller tout d'abord. Vous pourriez me dire que la volonté est bien antérieure à ce niveau, et malheureusement, c'est une des plaies, vous le savez, de la psychologie que l'absence de vocabulaire précis; le mot volonté est malheureusement pris dans les sens les plus divers par les auteurs, et bien entendu, suivant la façon dont vous la définissez, vous la trouvez beaucoup plus tôt ou beaucoup plus tard.

Pour prendre un exemple d'imprécision dans un vocabulaire pourtant technique, quand les neurologistes distinguent dans la motilité deux sortes

de variétés, la motilité dite volontaire et la motilité dite automatique ou réflexe, cette motilité dite volontaire n'a rien à faire avec la volonté dont nous allons parler maintenant. Volontaire signifie simplement en ce cas "intentionnelle", dirigée par une intention plus ou moins constante et consciente de l'individu. Ceci n'est pas la volonté. Le langage courant emploie de même le mot volonté en tous sens; quand un bébé crie jusqu'au moment où on cède à ses désirs, on dira qu'il a beaucoup de volonté. Mais rien de cela n'est la volonté dont nous avons à parler. Le bébé en question a plus de forces à sa disposition qu'un autre, plus de tempérament. Ou bien en cas de persévérance, il s'agit d'un effort, donc d'une régulation au sens des régulations de JANET. Mais ce n'est toujours pas la volonté.

Nous dirons qu'il y a volonté dans un sens très limité mais un sens qui historiquement a été admirablement défini par William JAMES. Nous dirons qu'il y a volonté dans le cas où les deux conditions suivantes se présentent. Première condition, conflit entre deux tendances; une seule tendance ne constitue pas un acte volontaire. Une tendance peut être aussi forte qu'on veut, ce n'est pas un acte volontaire. Il n'y a volonté qu'en cas de conflit de tendances et qu'il s'agit de choisir entre l'une où l'autre de ces deux tendances.

Deuxième condition, nous dirons avec JAMES qu'il y a volonté quand ces deux tendances sont de force inégale, quand l'une commence par être plus faible que l'autre et qu'au cours de l'acte de volonté, il y a renversement, c'est-à-dire que la plus faible devient la plus forte et la plus forte est vaincue par celle qui était primitivement la plus faible.

Autrement dit, pour qu'il y ait volonté, il faut conflit et non seulement conflit, il faut que la conduite de l'individu s'engage comme disait JAMES selon la ligne de plus grande résistance, c'est-à-dire ne suive pas la tendance la plus forte mais suive au contraire la tendance la plus faible, c'est-à-dire fasse le choix le plus difficile, le moins souhaité au moment de l'acte de volonté. C'est dans ce cas-là, et dans ce cas-là seulement que nous parlerons de volonté.

Mais pour préciser le problème de la volonté, et surtout pour faire le parallèle que j'aimerais vous présenter aujourd'hui entre la volonté et les opérations de l'intelligence, il faut faire tout de même un bref tour d'horizon sur les différentes conceptions de la volonté qui se sont affirmées dans l'histoire et qui sont malheureusement toutes encore vivantes aujourd'hui puisque, je le répète, on emploie ce terme dans les sens les plus divers.

Nous pouvons d'abord classer un ensemble de points de vue sous le nom de ce qu'on a appelé quelquefois les théories affectives de la volonté, c'est-à-dire l'assimilation de la volonté au désir ou à la tendance. CONDILLAC par exemple assimilait la volonté au désir; c'est la confusion classique qui ramène l'acte volontaire à une tendance unique simplement quand elle se manifeste avec une énergie particulière.

Cependant, cette illusion a été tenace et un grand nombre d'auteurs modernes ou presque continuent de définir la volonté ainsi. Si vous prenez dans les auteurs non pas actuels mais qui ont été de grands noms de la psychologie expérimentale, vous constatez que WUNDT, par exemple, définit la volonté comme ce qui tend, dans un état affectif, à le prolonger quand il

est agréable ou tend à y mettre fin quand il est désagréable ou douloureux.

Autrement dit, la volonté, ce serait simplement l'élément conatif de tout état affectif; comme tout état affectif s'accompagne de tendances, la tendance serait la volonté. Elle embrasserait donc la totalité de la vie affective et l'ensemble de nos six stades de développement.

RIBOT prend volonté dans un sens analogue. Un auteur italien, RIGNANO, qui est connu par sa psychologie du raisonnement, a essayé d'introduire une distinction qui rappelle un peu celle de JAMES mais qui est loin d'être suffisante. RIGNANO dit : il y a volonté quand une intention se rapportant au futur l'emporte sur une intention actuelle. RIGNANO ne parle pas de conflit de tendances mais il entrevoit donc la nécessité d'une dualité de tendances et il se borne à admettre qu'il y a volonté quand une tendance à réalisation ultérieure l'emporte sur la tendance actuelle. Or, il est douteux que cela suffise. Prenons un exemple un peu trivial pour montrer que la définition de RIGNANO est plus large que la volonté. Si, au cours d'un dîner je retiens mon appétit au moment des hors-d'œuvre afin de le conserver intact pour le rôti, j'applique la définition de RIGNANO mais personne ne dira qu'il y a de ma part un grand acte de volonté : c'est un simple calcul d'intérêts et le défaut de la définition de RIGNANO est de ramener la volonté à un choix entre deux possibilités qui peuvent être l'une et l'autre agréables et dont on pèsera simplement les avantages respectifs.

De même la volonté ne se confond pas avec l'effort, qui est une simple régulation à la première puissance (renforcement d'une tendance pouvant rester unique).

Il y a d'autre part ce qu'on a appelé la théorie, intellectualiste de la volonté. J'aimerais en dire deux mots pour prévenir certains malentendus qui pourraient se produire à propos de ce qui va suivre. DESCARTES, comme vous le savez, distinguait dans l'acte d'intelligence deux moments : l'entendement qui conçoit les idées et d'autre part, le jugement qui est affirmation ou négation. Et il attribuait à la volonté cette décision, cette affirmation, cette croyance autrement dit qui intervient dans le jugement. Or, SPINOZA est allé plus loin en disant que la volonté et l'entendement sont une seule et même chose, la volonté étant simplement la force inhérente aux idées.

Il y a quelque chose de juste dans de telles hypothèses, il y a l'idée d'un parallélisme étroit entre les mécanismes de l'intelligence et les mécanismes de la volonté. Mais bien entendu, nous n'irons pas jusqu'à la thèse spinoziste : la volonté ne se réduit pas à l'intelligence. Le fait de comprendre - et j'y insiste dès maintenant parce que nous retrouverons le problème tout à l'heure - le fait de comprendre fût-ce un système de valeurs n'implique pas encore la décision, et l'acte volontaire qui peut très bien ne pas suivre la compréhension.

DESCARTES n'est pas allé jusqu'à cette identification, puisqu'il introduit au contraire une dualité à l'intérieur de l'intelligence elle-même. Cette dualité, je la crois très juste. Il est parfaitement exact, du point de vue de la psychologie de l'intelligence que l'intelligence suppose l'action, que l'intelligence suppose des opérations qui sont précisément des actions et que le jeu des opérations, le mécanisme de ces opérations suppose sans

cesse un moteur qui peut être en certains cas la volonté (en cas de conflits). En effet, dans la décision, en songeant même à ce que les logiciens modernes appellent la "théorie de la décision", il est évident que, du point de vue psychologique, il intervient un jeu d'actions proprement dites. Mais cela signifie simplement que dans toute conduite, quelle qu'elle soit, il y a un réglage énergétique, et que, dans le domaine de la solution des problèmes d'intelligence comme ailleurs, ce réglage énergétique est assuré ou bien par les régulations élémentaires dont nous avons parlé, ou bien, en cas de conflits, par cette sorte de régulation à la seconde puissance, qui sera la volonté, qui sera une opération affective et non pas un acte de compréhension.

J'admettrai donc le dualisme de DESCARTES en disant que la volonté peut s'appliquer à tout et qu'on retrouve de l'énergétique partout, jusque dans les conduites par ailleurs intelligentes; réciproquement, les structures de l'intellect se retrouvent dans le domaine des conduites par ailleurs affectives. Mais nous avons là simplement une application de la loi selon laquelle toute conduite comporte une structure et une énergétique.

J'en viens à ce qu'on a appelé les théories personalistes de la volonté, c'est-à-dire l'idée que l'acte volontaire, précisément parce qu'il peut intervenir en tous les domaines comme nous venons de le voir, suppose la personnalité entière. Un acte de volonté serait alors celui qui engage l'ensemble de la personne par opposition à des actes plus simples qui seraient simplement des conduites partielles n'engageant qu'une fonction particulière et non pas la totalité.

BERGSON disait ainsi que les actes de volonté sont rares, précisément parce qu'ils engagent la personnalité entière par opposition aux actes courants qui sont automatisés à des degrés divers. Cette thèse-là a été soutenue par beaucoup de psychologues, MULLER-FREIENFELS, WARREN, et bien d'autres. Mais elle laisse dans l'ombre ce qui fait précisément l'originalité de la volonté, c'est-à-dire le conflit que JAMES a mis en évidence.

Quand il y a acte volontaire, quand nous avons besoin autrement dit de faire usage de notre volonté par opposition à une action qui se déroule d'elle-même automatiquement, la personnalité est précisément scindée en deux, et elle n'intervient donc pas comme un tout, puisqu'elle est partagée : il y a d'un côté ce que le moi désire et ce que la volonté, si elle intervient, lui empêchera de faire, et puis il y a d'un autre côté ce que veut la volonté. Il y a donc conflit entre une partie de la personne et une autre partie de la personne, et sans ce conflit, il n'y aurait pas volonté. Sans doute le triomphe de la volonté rétablit-il l'unité, mais c'est après coup, une fois achevé l'acte volontaire.

Autrement dit, la conception personaliste correspond à un langage beaucoup trop global qui s'appliquerait tout au plus à l'achèvement de l'acte volontaire, quand l'unité de la personne est restituée; mais il n'y a précisément pas unité pendant le déroulement de l'acte volontaire.

Venons-en maintenant au point de vue de JAMES, qui va nous éclairer. Il faut rappeler à cet égard toutes les philosophies volontaristes qui ont considéré la volonté comme un fait premier ne s'expliquant que par lui-même et qui ont fait appel à une théorie métaphysique de la liberté. JAMES a été

sans doute assez influencé par ces philosophies de la volonté. Mais peu importe puisqu'il s'est borné comme psychologue à poser le problème de l'acte volontaire en termes purement psychologiques et qu'il a renoncé à en trouver la solution.

Voici le problème :

1° - la volonté intervient uniquement en cas de conflit de tendances (par exemple conflit entre une passion et un devoir ou entre un intérêt de l'individu et un sentiment social, etc.)

2° - au point de départ du conflit l'individu se trouve en présence d'une tendance forte et d'une tendance faible; or, l'acte volontaire consiste à renverser le rapport, consiste à s'engager, dit JAMES, dans le sens de la plus grande résistance, c'est-à-dire dans ce qui n'est pas souhaité par l'individu. Autrement dit, l'acte volontaire revient à renforcer une tendance qui est primitivement la plus faible et à diminuer la force d'une tendance qui est primitivement la plus forte. Nous nous trouvons donc en présence d'une sorte de paradoxe et d'un paradoxe qui, du point de vue de la psychologie physiologique, serait même entièrement contradictoire avec le principe de conservation de l'énergie. Il y a renversement, donc intervention de quelque chose. En quoi consiste ce quelque chose ?

Eh bien, JAMES, qui était un fort honnête homme, n'a pas essayé de voiler la difficulté, il l'a soulignée en plein, et pour bien marquer qu'il n'y comprenait rien, il a employé un mot qui marque le mystère, il a dit : la volonté est une sorte d'acte créateur, de "fiat", que dans l'état actuel des connaissances, nous ne saurions analyser, mais qui produit précisément ce renversement.

Autrement dit, JAMES, comme il le fait dans bien d'autres domaines, prétend décrire et ne pas faire de théorie. Sa théorie des émotions est pour lui une description avant tout. Ici, de nouveau, il nous donne une description, avec le grand mérite de souligner l'existence d'un problème qu'on avait très mal posé avant lui.

La thèse de JAMES bien entendu a rencontré une vive opposition puisqu'elle souligne un mystère et n'explique rien. Ce n'est d'ailleurs pas à proprement parler une thèse, c'est une position exacte du problème. Par exemple, BINET, dans *l'Année psychologique* de 1911, en un article très clair comme tout ce qu'il écrivait, nous dit en substance : la théorie de JAMES propose d'expliquer la volonté par une force additionnelle qui interviendrait à un moment donné, qui renverserait les valeurs initiales des tendances en conflit, mais il ne nous explique pas d'où vient cette force additionnelle. Tout le problème est de savoir, si elle existe, d'où vient une telle force additionnelle.

Rappelons maintenant encore deux conceptions qui ont cherché à résoudre le problème de la force additionnelle ou du moins, à circonscrire la difficulté. Il y a tout d'abord le point de vue sociologique de BLONDEL. BLONDEL, dans un chapitre extrêmement remarquable du *Traité de DUMAS*, (le chapitre sur la Volonté), reprend la gageure de JAMES et essaye de résoudre le problème en termes de sociologie ou de psychologie sociale. BLONDEL nous montre que personne n'a rien compris au problème de la volonté avant que JAMES l'ait énoncé

et que si JAMES ne l'a pas résolu, c'est tout simplement parce qu'il a oublié la société.

Si l'on reste à l'intérieur de l'individu, on demeure en présence d'un système clos qui serait l'ensemble des énergies disponibles dans la conduite individuelle. En ce cas, il y aurait contradiction totale à invoquer une force additionnelle. Mais, nous dit BLONDEL, en quoi consiste, le conflit décrit par JAMES ? En réalité, c'est toujours un conflit entre des impératifs moraux d'un côté et les intérêts, désirs ou passions de l'individu d'un autre côté. C'est donc toujours le conflit entre un devoir social d'un côté et l'intérêt individuel de l'autre. C'est le conflit entre le moi et le groupe. La société d'autre part est un ensemble de règles, d'impératifs, de contraintes, et ces contraintes représentent des forces, qui à chaque moment dirigent ou canalisent l'individu en déterminant sa conduite. Le problème de JAMES est donc simplement à résoudre en termes de rapports entre l'individu et le groupe et la solution en est simple.

La force additionnelle de JAMES, c'est l'apport d'énergie que constitue la pression du groupe, la pression de l'opinion en particulier, la pression des autres en cas de conflit quand le moi est aux prises avec un devoir social : il y a le moi qui désire quelque chose d'un côté mais il y a toute la pression du groupe qui de l'autre impose le devoir social. Si le groupe finit par l'emporter la force additionnelle, c'est simplement ce que le groupe a ajouté aux énergies de ce système qui n'est pas clos du tout et qui, s'il était clos, rendrait inexplicable le problème.

BLONDEL fait en outre une remarque que j'aimerais vous rappeler sur les trois types de réactions individuelles dans l'obéissance aux impératifs collectifs. Il y a trois catégories d'individus, disait BLONDEL: 1°) il y a la masse, les conformistes, c'est-à-dire les individus qui, comme les moutons, suivent simplement l'exemple et là, BLONDEL a trouvé un mot frappant de PEGUY : "la masse, cette grande tourbe d'hommes qui veulent par volontés toutes faites". C'est l'expression même de la théorie de BLONDEL, comme vous le voyez; 2°) il y a les non-conformistes; là, il y a deux catégories à distinguer, la catégorie 2 et la catégorie 3 : il y a les non-conformistes qui sont toujours en conflit avec le groupe et qui par conséquent, semblent avoir leur volonté à eux, ce qui serait contraire à l'hypothèse; mais ces non-conformistes-là, ce sont, nous dit BLONDEL, les anarchistes, les individus inadaptables, les individus qui pratiquement sont ou deviennent des ratés et qui, à voir le cours amer de leur existence et de leur conduite, n'ont précisément pas montré de volonté. Donc, ceci est conforme à l'hypothèse. 3°) c'est le cas le plus difficile, il y a l'élite; l'élite et en particulier les isolés, les grands hommes d'une époque qui peuvent se trouver en conflit avec tout le groupe dont ils font partie, ces individus-là réalisent une œuvre et cependant, se trouvent en conflit avec le groupe.

Mais ici, BLONDEL répond en rappelant la théorie des grands hommes de DURKHEIM : le grand homme est en réalité celui qui incarne la société en train de se faire par opposition à l'opinion publique toujours en retard, qui cristallise les courants sociaux en devenir, par opposition au passé. Il s'agit donc encore d'une soumission au groupe, mais à un groupe en voie de se construire et ceci rentre dans la théorie.

Malgré cela, si l'hypothèse de BLONDEL est sans doute fondée du point de vue sociologique (un tableau statistique conforme aux méthodes du sociologue sur la répartition des volontés dans un groupe justifierait sans doute le point de vue de BLONDEL), je ne pense pas du tout qu'il résolve le problème psychologique.

Il ne le résout pas parce que le problème reste exactement le même. Qu'on la baptise impératif collectif ou qu'on la baptise comme on voudra, il reste qu'on se trouve en présence d'une tendance d'abord faible et ensuite forte, comme dit JAMES; et le problème reste exactement le même. Supposez un individu qui se trouve en conflit avec son devoir social. Nous avons donc, d'un côté ses intérêts qui sont d'abord les plus forts, et de l'autre côté, un devoir social qui est d'abord plus faible. En effet, ou bien le devoir social est d'emblée assez fort pour l'emporter sur ses intérêts et sur son moi, et alors il n'y a pas de problème de volonté: il s'agit simplement d'un esprit moral qui suit les normes et les consignes du groupe, et il n'y a pas de problème psychologique de volonté; ou bien au contraire, il y a conflit réel et s'il y a conflit réel, la norme collective qui est sentie comme le devoir dès le départ est d'abord trop faible pour l'emporter et devient ensuite plus forte. Le problème demeure entier.

Dire que le groupe intervient, soit, mais il intervient comment ? S'il intervient sous la forme du père de famille, du maître d'école ou d'un garde-chiourme qui imposent leurs décisions, ce n'est pas une solution de volonté. Il y a victoire de la volonté dans la mesure où l'individu aura décidé tout seul, sans l'apport d'une police extérieure. S'il a décidé tout seul le problème reste entièrement le même et on ne comprend pas pourquoi l'individu qui était en conflit avec son devoir finit par l'accepter, pourquoi le devoir d'abord faible se renforce avec la volonté.

J'aimerais, encore dire deux mots des remarques de CLAPAREDE sur la volonté, car lui aussi a repris la question de la force additionnelle. CLAPAREDE ne prétend pas faire une théorie de la volonté, il intitule ses remarques "Définition de la Volonté" mais elles valent la peine d'être rapportées. CLAPAREDE montre d'abord que la volonté, en adoptant pleinement l'énoncé de JAMES, est une réadaptation en cas de conflit des tendances, de même que l'acte d'intelligence est une réadaptation quand il y a désadaptation momentanée.

Tant qu'il y a adaptation, nous n'avons besoin ni d'intelligence, ni de volonté; quand il y a une lacune au point de vue intelligence, il y a réadaptation; quand il y a un conflit où l'individu est tiraillé en tendances contraires, il y a besoin de volonté. CLAPAREDE reprend donc la théorie de JAMES, en introduisant simplement la précision suivante : dans la volonté, dit CLAPAREDE, c'est la tendance supérieure qui l'emporte sur la tendance inférieure; si la tendance inférieure est la plus forte, la volonté est vaincue au lieu d'être victorieuse. La tendance supérieure est d'abord faible et ensuite, forte, mais elle est toujours d'ordre supérieur. C'est la seule nouveauté que CLAPAREDE prétend introduire. Mais alors, que veut dire "supérieure" et que veut dire "inférieure" ? Si nous faisons de la psychologie et non pas de la morale, comment allons-nous classer les tendances en supérieures et inférieures dans un acte de volonté ? CLAPAREDE, en un raisonnement très élégant, répond, au risque d'avoir l'air de tomber dans un cercle vicieux : la tendance supérieure, c'est tout simplement celle qui a triomphé dans l'acte

de volonté. Autrement dit, l'individu qui s'introspecte sait très bien, après le conflit, s'il a été vaincu ou s'il en est sorti victorieux. Si la volonté l'a emporté, c'est par définition la tendance supérieure; si l'individu a le sentiment que sa volonté a été vaincue, c'est par définition la tendance inférieure.

Mais il reste le problème de la force additionnelle. CLAPAREDE avoue la difficulté et fait simplement une remarque d'ordre physiologique en disant: ce renversement des tendances rappelle des phénomènes d'accélération rapide, brusque, ou de retardement qu'on observe dans le domaine des sécrétions internes par exemple sous l'influence des chalone. On peut se demander s'il n'intervient pas un mécanisme de ce genre, autrement dit il renvoie le problème à des études ultérieures en se bornant à comparer la force additionnelle à un mécanisme de régulation.

J'aimerais vous présenter maintenant une hypothèse qui me paraît faire l'économie de la force additionnelle. En reprenant le problème tel que l'a posé JAMES, j'aimerais essayer de vous montrer que si on assimile la volonté à un mécanisme analogue à celui des opérations de la pensée, on n'a plus besoin de l'hypothèse de la force additionnelle.

Pour me faire comprendre, j'aimerais d'abord bien préciser le parallèle. Ce n'est pas que dans le domaine affectif que nous avons à faire à des conflits entre tendances supérieures et tendances inférieures (je reprends la terminologie de CLAPAREDE qui simplifie les choses) : dans le domaine de l'intelligence, là où il y a réellement un effort à fournir pour trouver la solution d'un problème, c'est parce que là aussi il y a conflit entre deux tendances, et ici de nouveau les unes seront des tendances d'ordre inférieur et les autres d'ordre supérieur.

Considérons par exemple un enfant qui commence à manier les opérations. Présentons-lui un problème, et, pour qu'il y ait vraiment un problème d'intelligence, il faut évidemment que la solution ne donne pas lieu à une simple lecture perceptive immédiate. Il faut donc que la solution soit trouvée non pas à cause mais malgré la configuration perceptive, - ce n'est pas spécial à l'enfant, c'est le propre de tout problème d'intelligence dans les sciences aussi bien que dans le développement de l'enfant. Il faut par conséquent que le sujet domine la configuration perceptive du moment et fasse triompher des relations, des rapports qui n'étaient pas donnés dans cette configuration. Nous pouvons donc considérer le problème à résoudre comme un conflit entre les tendances inférieures (configuration perceptive) et les tendances supérieures (compréhension intelligente).

Prenons un problème de conservation, les jetons bleus et rouges dont je m'excuse de vous parler une fois de plus. Dans la correspondance terme à terme qui donne lieu à la notion de nombre, prenons l'enfant qui a réussi une correspondance optique et dont on transforme la configuration d'une des deux collections. Au niveau pré-opératoire, l'enfant raisonne simplement sur la configuration perceptive et ne s'occupe pas de la transformation; il voit que la série s'est allongée, et répond qu'il y a davantage d'éléments qu'auparavant. D'autre part, lorsque de tels problèmes sont bien connus de l'enfant, il n'y aura plus de problème d'intelligence, il répondra d'emblée : c'est la même chose. Mais considérons le sujet au moment

où il y a réellement problème, où il ne trouve pas la solution immédiate, où il dépasse les solutions pré-opératoires primitives. Dans ce cas-là, nous avons un conflit exactement parallèle à un conflit affectif dans le domaine de la volonté.

Un conflit entre quoi et quoi ? Eh bien, il y a d'un côté la configuration perceptive qui conduit à une illusion, à une vision déformante, qui semble imposer un accroissement de quantité; cela sera ce que j'appelle la tendance inférieure. Et puis, il y a d'un autre côté le besoin logique de conservation : il y avait tout à l'heure autant de jetons bleus que de rouges, d'où tomberaient les bleus en plus ?

Il y a donc la configuration perceptive, et d'un autre côté, la conservation logique, la déduction. Comment l'enfant va-t-il résoudre le problème ? Il y parvient tout simplement en décentrant la configuration perceptive actuelle en élargissant, si on peut dire le champ en se rappelant la configuration immédiatement antérieure, en revenant donc à ce qu'il venait de percevoir quelques instants avant; ou bien il y parvient en anticipant ce qui pourrait se produire si on introduit une transformation quelconque dans un autre sens, non plus en resserrant ce qu'on avait espacé, mais en espaçant ce qu'on n'avait pas touché.

Bref, la solution du problème consiste à se libérer de la configuration perceptive par une décentration qui va mettre la situation actuelle en relation avec des situations antérieures ou ultérieures et l'opération n'est pas autre chose que cette décentration elle-même, que cette mise en relation qui permet de faire dominer la conservation par opposition aux illusions de la configuration momentanée.

J'aimerais vous montrer lors de la prochaine leçon que dans l'acte de volonté, nous nous trouvons en présence d'une situation exactement parallèle. La configuration actuelle, c'est la situation dans laquelle l'individu est dominé par une tendance forte, car ce qui fait la force de ce désir, ce n'est pas que la tendance soit forte une fois pour toutes, c'est qu'elle est forte en fonction d'une configuration; le désir est intense dans une situation déterminée, dans la mesure où le sujet oublie le passé, où il ne pense pas à l'avenir immédiat, dans la mesure où la tendance est relative à la configuration actuelle.

Mais dans la mesure où il y a décentration, dans la mesure où la tendance du moment est mise en relation avec des valeurs antérieures, de ce fait même, sa force, qui n'est pas une force absolue mais relative, va être transformée. Le problème de la force additionnelle, autrement dit, est entièrement solidaire d'une hypothèse qui consisterait à attribuer aux tendances une force spécifique durable, ne serait-ce que pour une durée limitée, tandis que si vous vous placez au point de vue d'une force toujours relative à la configuration, eh bien, la volonté ne sera qu'un de ces cas particuliers de décentration qui affaiblissent la tendance d'abord forte, non pas parce qu'il faut une force nouvelle pour l'affaiblir mais tout simplement parce que sa force ne résidait que dans la situation limitée du moment et qu'en élargissant le champ, le rapport des forces sera transformé.

Nous avons vu qu'il existe des analogies profondes entre la situation dans laquelle se manifeste un acte de volonté et la situation qui caractérise le recours à des opérations intellectuelles nouvelles. Dans le cas des opérations intellectuelles, nous sommes également en présence d'un conflit, conflit entre deux sortes de tendances, d'un côté la configuration perceptive qui suggère ou impose même certaines solutions à l'esprit, et d'un autre côté, la conservation opératoire qui consiste à se dégager de cette configuration perceptive pour la mettre en relation avec les configurations antérieures ou les configurations ultérieures.

Autrement dit, l'opération consiste en une décentration qui met l'accent sur les transformations d'une configuration à l'autre et non pas sur la configuration actuelle; on peut citer n'importe quelle situation opératoire où toujours l'esprit est en conflit avec une configuration perceptive et doit s'en dégager pour trouver la solution, ce qui le conduit à mettre en relation la configuration actuelle avec l'ensemble des configurations possibles, c'est-à-dire à faire intervenir le système des transformations.

Dans le cas de la volonté, dans le cas de ce conflit entre les tendances inférieures et les tendances supérieures dont nous parlent JAMES et CLAPAREDE, la situation est entièrement analogue.

Partons d'une situation banale où on se trouve en conflit entre un désir actuel et une sorte de devoir qui est moins actuel et en tous cas moins désirable au point de vue de la configuration présente. Supposez par exemple que vous êtes à votre table de travail en train de peiner sur un problème, ou que vous êtes aux prises avec une rédaction qui vous prendra quelques jours; et puis, les rayons d'un soleil de printemps tombent sur votre table. Le beau temps vous attire dehors, que sais-je? et un ami vient vous convier à une excursion dans la montagne.

Le désir actuel, désir renforcé par la configuration perceptive, c'est évidemment de laisser son travail et de céder à une distraction ou à une envie quelconque du moment. Comment faisons-nous dans ce cas où un désir actuel est plus fort que ce que CLAPAREDE appelait la tendance supérieure? Quant à ce qu'on désire moins mais que la volonté voudrait imposer, comment faisons-nous dans un tel cas pour subordonner le désir actuel, momentanément le plus fort, à ce qui nous apparaît comme notre devoir ou comme ce qui est le plus souhaitable au point de vue de nos valeurs habituelles? Chacun accordera sans doute ce que confirme d'ailleurs l'introspection: nous n'avons qu'un moyen de nous libérer de la configuration du moment, c'est précisément d'effectuer l'une de ces décentrations que je rappelais tout à l'heure. Pour résister à la tentation du soleil ou à la tentation d'une excursion, nous nous rappellerons deux choses. Ou bien nous nous plaçons dans la situation antérieure; nous avons promis cet article, nous nous sommes engagés et en n'aboutissant pas à temps, nous tromperions la confiance de celui à qui nous avons promis ce travail. Ou bien nous nous plaçons au point de vue de la situation ultérieure: nous nous représentons le travail à un stade plus avancé, nous le voyons à peu près fini, nous ressentons l'intérêt de résoudre le problème, le contentement d'en coucher sur le papier la solution. Bref, le seul moyen de sortir de la situation présente et d'échapper à la tendance actuel-

lement la plus forte, c'est de nous décentrer, de faire appel à des valeurs momentanément oubliées, et dès qu'on parvient à cette décentration au profit de valeurs ultérieures ou antérieures, le problème de la volonté est résolu, la tendance momentanément forte devient plus faible et se subordonne à des valeurs qui redeviennent plus importantes par le fait même de la décentration.

J'aimerais préciser que la décentration dont je parle ici n'est pas d'ordre intellectuel; je ne vous donne pas une solution intellectualiste du problème de la volonté; elle ne consiste pas simplement à se rappeler par l'intelligence ou à anticiper par l'intelligence, elle ne se réduit pas à des représentations. Celles-ci n'auront aucun poids par elles-mêmes vis-à-vis du désir actuel. La décentration dont je parle est d'ordre affectif, c'est-à-dire qu'elle consiste à revivre les valeurs antérieures ou à anticiper les valeurs ultérieures mais en les vivant également. Il intervient donc ici une sorte de mémoire affective si complexe que soit ce problème de la mémoire affective, qui n'existe peut-être pas en tant que mémoire mais qui consiste à retrouver ou à reconstituer le sentiment qu'on avait momentanément perdu (cette reconstitution étant affaire de régulations ou bien d'opérations).

Or, en un tel cas, sitôt parvenus à la décentration, nous constatons - et c'est là le point fondamental - une transformation dans l'intensité des désirs ou des tendances qui nous partageaient. Comment la tendance initialement forte finit par être vaincue par des tendances initialement faibles, se demandait W. JAMES ? Comment s'effectue un tel renversement dans la balance énergétique des tendances en présence ? C'est le problème dont BINET disait: il faut alors faire appel à une force additionnelle et d'où viendra cette force additionnelle ? Je prétends que dans le mécanisme banal que je cherche à vous rappeler, il n'est aucun besoin de force additionnelle pour que la tendance initialement la plus forte devienne finalement la plus faible; il n'en est pas besoin pour cette raison très simple que la force d'une tendance n'est pas une quantité constante, mais sujette à des variations, qu'elle augmente ou diminue non pas seulement en fonction des états de l'individu, sans quoi on comprendrait mal cette variation, mais en fonction également de la situation tout entière.

Autrement dit, la situation momentanée de départ que je comparais tout à l'heure à une configuration perceptive obéit précisément à des lois analogues à celles de la perception. La force et la faiblesse d'une tendance, dans le cas de ces conflits de tendances que la volonté doit résoudre, ce sont des forces plus ou moins grandes qui sont comparables, non pas à une quantité opératoire qui se conserve et qui donnerait lieu donc à un calcul opératoire, mais à ces quantités sensibles qui sont évaluées par la perception selon des lois systématiques de surestimations ou de sous-estimations. Nous sommes encore, tant que la volonté n'est pas intervenue, dans un domaine comparable au domaine de la perception, perception transposée en affectivité, donc affect perceptif ou régulation au sens de JANET, etc. Nous sommes en présence de domaines dans lesquels l'intensité plus ou moins grande d'une tendance, dépend à chaque moment de l'ensemble du champ, comme y a insisté LEWIN, et ne constitue pas une donnée absolue qui se conserve sans plus.

Dans la perception, comme vous le savez, et c'est là la grande différence entre la perception et l'intelligence, toute relation, toute comparaison déforme les quantités en présence, par le fait même des rapprochements

effectués. Nous sommes donc en présence de quantités fluctuantes qui changent à chaque moment suivant les termes de la comparaison ou suivant l'ensemble du champ de la comparaison.

Si je compare par exemple une petite tige que j'appellerai A à une grande tige que j'appellerai B , du point de vue perceptif, il se produira un effet de contraste, sous la forme d'une surestimation de B : la tige B apparaîtra plus grande que si B était présentée à l'état isolé. Mais si au contraire, vous comparez B à un élément C qui est encore plus grand que lui, l'élément B va paraître cette fois plus petit que s'il était présenté isolé. Il sera dévalorisé par le même effet de contraste par rapport à C . Autrement dit, la grandeur de B n'est effectivement pas une grandeur constante : elle varie à chaque moment suivant les termes de la comparaison. Cela est vrai *a fortiori* si les termes de la comparaison sont de nombre supérieur à 2 et constituent une configuration plus ou moins complexe.

Cette fluctuation des quantités dans tous les domaines pré-opératoires, et singulièrement dans le domaine perceptif, correspond à la fluctuation que nous avons notée sens cesse dans les stades de l'affectivité qui précèdent les notions de conservation que nous allons précisément introduire tout à l'heure dans le domaine affectif.

Une valeur est à chaque moment sujette à fluctuations suivant les termes de la comparaison : une valeur augmente ou diminue, selon le contexte, un désir plus concrètement dit peut se renforcer ou s'affaiblir d'un moment à l'autre, suivant les termes de la comparaison. Autrement dit, la tendance initialement forte dont nous parle JAMES contre laquelle la volonté entreprend la lutte et qu'il s'agit de vaincre, n'est en réalité forte que relativement à un certain contexte. Dans l'exemple banal que j'ai pris tout à l'heure, le désir de se promener au lieu de travailler, n'est fort que relativement à un certain contexte, au soleil du printemps qui arrive sur votre table de travail, aux propositions de course à la montagne qu'on vous fait, etc. Il n'y a là qu'un contexte étroit et momentané, mais par rapport à ce contexte le désir en question peut devenir beaucoup plus fort que le désir de travailler. Seulement, ce n'est pas une force absolue, qui se conserve, et on ne peut pas parler d'une tendance qui est forte en elle-même et qu'il s'agira de supplanter par une force additionnelle; c'est une force qui est toute relative aux termes de la comparaison et à la configuration du moment.

Dès lors, la décentration dont nous parlions tout à l'heure, celle qui consiste à se rappeler des valeurs antérieures qu'on avait oubliées ou qui passaient au second plan, ou bien celle qui consiste à anticiper des valeurs ultérieures qu'on oubliait aussi et qu'on va remettre au premier plan cette décentration revient tout simplement à élargir le champ de la comparaison et cela suffit pour modifier la force des tendances en jeu. La décentration n'aboutit donc pas à introduire une force nouvelle, mais simplement à dépasser un champ limité, dans lequel une tendance est forte parce qu'elle remplit à peu près tout le champ sans être comparée à des valeurs plus stables (l'intérêt de la rédaction en cours, qui peut être très faible quand le travail avance mal et que les idées ne viennent pas...). Alors, dans cette situation, bien sur, une tendance peut être très forte.

Mais dès qu'il y a décentration, dès qu'on replace le problème

dans un champ de comparaison plus large et qu'on fait appel aux valeurs permanentes auxquelles on croit, dès qu'on arrive à revoir les choses dans une perspective normale, à retrouver ses habitudes intellectuelles et affectives, bref, ses raisons d'être, alors la tendance momentanément forte du début devient beaucoup plus faible, non pas parce qu'une force additionnelle est intervenue, mais tout simplement parce qu'elle est en présence d'autres termes de comparaison, de termes que le désir momentané portait à oublier ou même à refouler et qui, replacée au premier plan, transforment les valeurs en jeu.

Au total, la tendance initialement forte devient faible tout simplement parce qu'elle est replacée dans l'échelle normale des valeurs. La décentration dont je parle consiste sans plus à faire appel à l'échelle ordinaire et permanente des valeurs, et alors de ce fait même, la tendance initialement forte devient faible parce qu'il intervient de nouveaux termes de comparaison; et les tendances initialement faibles deviennent fortes parce qu'elles se rattachent précisément à tout ce cadre de référence qui revient au premier plan en fonction même de la décentration.

Mais on pourrait faire deux objections à cette interprétation. La première est de la taxer d'intellectualisme. J'ai déjà répondu tout à l'heure que la décentration n'est pas simplement un appel à des représentations mais à des valeurs qu'il s'agit de revivre et non pas seulement d'évoquer représentativement. L'autre objection consisterait à dire que la décentration elle-même suppose une énergie ou une force. Certes, c'est le cas, comme de toute régulation, mais il ne s'agit que de la force nécessaire à un tel réglage, et non pas d'une tendance nouvelle, de cette force additionnelle dont parlait BINET. Autrement, il ne s'agit pas de faire intervenir un élément nouveau dans le système, mais simplement de mettre en connexion des valeurs déjà existantes. Le propre de la régulation volontaire consiste simplement à rétablir ces connexions lorsqu'elles sont interrompues, de mettre en connexion la situation actuelle avec des valeurs antérieures ou des valeurs ultérieures momentanément oubliées. Mais le réglage lui-même ne suppose pas une énergie considérable ; il n'en suppose pas plus que les régulations habituelles dont nous avons parlé jusqu'à présent. En tout cas, il s'agit d'une solution tout autre que de faire appel à une force nouvelle qui viendrait on ne sait pas d'où : elle ne fait intervenir que la force habituelle nécessaire aux réglages affectifs en général.

Mais si la volonté revient ainsi à régler les valeurs en cas de conflits jusqu'à reconstitution de celles qui passaient au second plan, on peut alors dire que la volonté d'un individu n'est pas autre chose que son pouvoir de conservation des valeurs. Un individu qui n'a pas de volonté est un instable qui croit à certaines valeurs à certains moments et qui les oublie à d'autres moments. Un individu qui a de la volonté sait assigner des buts précis à son existence, à son travail, à ses œuvres, à ses relations sociales et qui s'en tient aux valeurs qu'il a choisies. Dans la mesure où il s'y tient alors les conflits que je rappelais tout à l'heure sont beaucoup moins graves que dans le cas de valeurs fluctuantes, que dans le cas de l'instable. La volonté est donc tout simplement la conservation des valeurs.

J'aimerais rappeler à cet égard une remarque paradoxale de CLAPAREDE qui, à propos de ces conflits de tendances dont il avait repris l'étude après JAMES, s'est posé le problème qui a préoccupé tant d'auteurs, de l'édu-

cation de la volonté. Et CLAPAREDE arrive à cette conclusion qu'éduquer la volonté, c'est s'habituer à éviter les situations dans lesquelles il y aura des conflits tels que la tendance inférieure puisse l'emporter. Ce qui est évidemment un conseil sage quand on a peu de volonté. Après quoi CLAPAREDE aboutit - et c'est là que sa remarque devient amusante - à cette conclusion : éduquer la volonté, c'est pratiquement s'éduquer à ne pas faire usage de la volonté, puisque c'est s'habituer à éviter précisément ces conflits dans lesquels seule intervient la volonté.

Mais si vous acceptez ma conclusion de tout à l'heure, que la volonté est précisément la conservation des valeurs, alors j'accepterai la remarque de CLAPAREDE, mais en l'interprétant à l'envers. Ce n'est pas une preuve de volonté que d'éviter les conflits, mais c'est une preuve de volonté que d'avoir à sa disposition des valeurs suffisamment permanentes pour atténuer la gravité des conflits. Un homme de grande volonté a précisément moins de conflits qu'un autre parce que, chez lui, telle ou telle valeur l'emporte toujours par rapport aux tendances du moment, à ces tendances qui peuvent être momentanément fortes chez les instables à cause des configurations perceptives.

Je conclurai donc en disant que la volonté est en un sens une régulation comme les autres. Nous avons vu que tous les états affectifs des différents paliers analysés jusqu'ici étaient affaire de régulation. Mais la volonté est une régulation à la seconde puissance, c'est une régulation de régulations. La régulation primaire est celle qui engendre ces sentiments spontanés donc non-normatifs que sont les affects perceptifs, les sentiments intra-individuels analysés par JANET, les sympathies ou antipathies, etc. tandis que la volonté est une régulation de ces sentiments ou valeurs donc une régulation des régulations primaires. En d'autres termes c'est encore une régulation, mais à la seconde puissance puisqu'elle introduit des décentrations et une conservation dans le domaine des régulations. Elle ne suppose rien de plus au point de vue énergétique mais c'est une régulation qui règle elle-même les régulations d'ordre inférieur. Cette notion de régulation de régulations rappelle ainsi une fois de plus la notion d'opération qui joue exactement le même rôle sur le plan de la connaissance : une opération est encore une régulation, mais qui règle ces régulations représentatives antérieures, demeurant à elles seules fluctuantes et sans conservation.

Je passe maintenant aux sentiments moraux nouveaux qui apparaissent à ce cinquième stade sans abolir d'ailleurs les sentiments relatifs au respect unilatéral et à la morale d'obéissance, mais sentiments nouveaux qui se superposent à ces précédents, qui l'emportent dans bien des domaines, qui sont justement, me semble-t-il, l'indice de la formation de la volonté.

Ces sentiments moraux nouveaux sont en effet des sentiments autonomes, c'est-à-dire que dorénavant, l'enfant, à partir de 7 ou 8 ans, devient capable d'évaluations morales de sentiments, et surtout, d'actions proprement dites, de décisions, d'actes de volonté qui ne relèvent plus simplement de l'obéissance et qui dans bien des domaines, se trouvent même en conflit avec la morale d'obéissance.

Je pense essentiellement à ce sentiment moral fondamental qui devient la préoccupation centrale des enfants de ce niveau au point de vue de leurs conduites sociales: c'est le sentiment de la justice, de l'égalité

entre frères et sœurs, entre camarades, égalité entre individus devant la règle et devant les ordres reçus des adultes.

Ce sentiment de la justice - et une petite enquête sur les souvenirs d'enfance et sur des rétrospections d'adolescents récemment sortis de l'enfance nous a permis de le constater à un large degré - apparaît dans la majorité des cas en fonction précisément de conflits avec l'adulte, à l'occasion d'injustices dont le sujet lui-même est la victime (parce qu'il aurait été traité par ses parents, par ses maîtres, etc. d'une manière qu'il juge injuste, qu'il n'estime pas égale au traitement des frères et sœurs ou d'autres camarades) ou bien d'injustices dont l'enfant est témoin et qui aura pour victime un camarade ou un frère.

Je ne dis pas que ces jugements soient toujours objectifs, il arrive en particulier que le cadet sente des injustices là où il n'y en a pas, à cause de sa situation d'infériorité, mais c'est en général à l'occasion - et c'est là le point qui nous intéresse - d'un conflit avec l'adulte qu'apparaît le sentiment de justice. C'est assez dire que le sentiment de justice est précisément l'indice de la formation d'un nouveau domaine de sentiments moraux et de sentiments que j'appellerai autonomes, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas dictés par des consignes, par une autorité, par un respect unilatéral, comme les devoirs acceptés par l'enfant, mais qu'il s'agit au contraire d'un sentiment spontané qui dans de nombreux cas se constitue précisément (sous sa forme non pas verbale mais vécue) en conflit avec l'obéissance et avec l'autorité.

Un premier caractère de ces sentiments moraux nouveaux serait donc leur autonomie relative, c'est-à-dire leur indépendance relative par rapport à la personne qui donne habituellement les règles et les consignes.

Un second caractère fondamental, c'est l'intervention d'une certaine conservation des valeurs; de même que l'apparition des opérations dans le domaine de l'intelligence entraîne la formation de structures opératoires d'ensemble, puisqu'il n'y a pas d'opérations isolées, et de même que ces structures se manifestent avant tout par la formation d'invariants, de notions de conservation, de même ces sentiments moraux autonomes qui apparaissent et qui sont liés donc à la formation de la volonté, qui ne sont plus dictés du dehors mais qui s'imposent du dedans et qui vont se trouver dans bien des cas en conflit avec d'autres, de même ces sentiments moraux nouveaux et cette volonté se constituent en un système de valeurs dont le résultat est d'introduire une certaine conservation dans ces valeurs. Cette conservation prend la forme d'une conservation obligée, l'obligation étant ici le dispositif et l'instrument de la conservation, de même que c'est la nécessité logique qui assure la conservation dans le domaine des opérations de l'intelligence.

Examinons d'abord les faits et ensuite voyons comment les interpréter du point de vue de cette conservation. J'insiste sur le fait que ces systèmes et cette conservation sont liés avant tout à une attitude nouvelle qui est celle de la réciprocité, réciprocité morale non plus simplement réciprocité spontanée, variable et fluctuante comme dans le cas de l'imitation réciproque et des premiers sentiments sociaux, mais réciprocité normative, c'est-à-dire qui entraîne des devoirs vis-à-vis du partenaire.

Décrivons d'abord les faits. A quoi rattacher, dans les sentiments

observables et vérifiables par les procédés habituels d'observation et d'expérimentation, cette réciprocité morale naissante ? Je la rattacherai à un sentiment dont je vous ai fait prévoir l'existence quand nous avons discuté l'hypothèse du respect de BOVET et j'appellerai ce sentiment le respect mutuel par opposition au respect unilatéral.

Le respect unilatéral est le respect de l'inférieur pour le supérieur, du petit pour l'adulte, du cadet pour l'aîné, etc. du moins fort pour le plus fort. Tandis que le respect mutuel sera un respect entre partenaires dont aucun n'est considéré ou ne se considère comme le supérieur, qui sont sur le même plan et qui cependant ont de l'estime ou du respect l'un pour l'autre.

Comme nous le verrons, c'est ce respect mutuel qui explique alors précisément l'autonomie parce que si le respect unilatéral est source d'obéissance, d'hétéronomie, le respect mutuel, parce qu'il ne suppose pas d'autorité, parce qu'il suppose un engagement réciproque, un engagement de l'un vis-à-vis de l'autre est solidaire d'une autonomie de l'individu, donc de sentiments qui ne sont plus dictés du dehors mais qui sont dus simplement à cette réciprocité.

Comment étudier le respect mutuel, sa formation chez l'enfant ? C'est un sentiment qui existe en relation avec toutes sortes de partenaires et qui est possible même entre l'enfant et l'adulte bien qu'il ne soit pas aisé de faire oublier à l'enfant, du moins dans les petites années, la supériorité qu'il attribue à l'adulte.

Mais dans une éducation libérale, dans des rapports sans intervention de contrainte entre parents et enfants, il est clair qu'on peut introduire de plus en plus, avec le développement, le respect mutuel, qui finit par l'emporter, et l'emporter de beaucoup, sur le respect unilatéral. Seulement dans ce domaine des relations entre enfants et adultes, il est extrêmement difficile de dissocier les deux types de sentiments; il est extrêmement difficile de faire oublier à l'enfant qu'à l'arrière-plan, il y a toujours une autorité qui pourrait réapparaître même si on s'efforce de la lui faire oublier. Il y a toujours un fond de respect unilatéral parce qu'il y a une inégalité de fait qui va sans dire.

Par contre, dans les relations d'enfants à enfants, nous trouvons toute la gamme des sentiments en question; nous trouvons le respect unilatéral dans les relations de cadet à aîné, quand les cadets choisissent eux-mêmes la société de certains aînés qui ont du prestige à leurs yeux, qu'ils cherchent à imiter, à égaler. Ce respect de l'aîné est moins fort dans certains cas, plus fort dans d'autres, que vis-à-vis de l'adulte mais nous le trouvons à l'état typique.

Nous trouvons d'autre part entre enfants de même âge un respect mutuel dont il sera alors possible, dans les sociétés d'enfants, de le dissocier des effets dus au respect unilatéral. Pour étudier ce problème, nous avons jadis cherché à analyser l'attitude des enfants vis-à-vis des règles de leurs sociétés. Et comme les sociétés d'enfants ont pour but essentiel le jeu, nous avons essayé d'analyser l'attitude de l'enfant vis-à-vis des règles d'un jeu collectif.

Le jeu collectif que nous avons choisi est le jeu de billes parce que le jeu de billes se termine avec l'école primaire. Un collégien ou un lycéen qui se respecte ne joue plus aux billes; le jeu de billes n'existe plus à l'Université (du moins sur le continent car les étudiants de certaines universités d'Ecosse aiment à jouer aux billes). Dans la ville où j'ai travaillé, le jeu de billes reste donc spécifiquement enfantin, et ceci est fondamental parce qu'un jeu qui est joué par des adolescents ou des adultes comportera toujours pour l'enfant, fût-ce à l'arrière-plan, des exemples si ce n'est des consignes émanant de l'adulte; au contraire un jeu qui se termine vers 12 ou 13 ans, dans lequel il n'y a plus d'autorité supérieure, plus d'exemples à copier est exactement ce qu'il nous fallait pour étudier les différents types d'obéissance, d'imitation, de respect, etc. de 4 à 12 ans. Jusque vers 11-12 ans nous aurons toute la gamme des relations entre cadets et aînés puis vers 11-12 ans des relations entre les aînés seuls qui sont des contemporains mais qui n'ont plus d'autorité au-dessus d'eux puisque les règles du jeu ne sont dictées par aucune autorité supérieure.

Nous nous sommes alors posé deux problèmes que j'aimerais vous rappeler brièvement : nous avons publié ces résultats autrefois dans le Jugement moral de l'enfant, mais j'aimerais vous les rappeler en deux mots pour que nous puissions utiliser à nouveau ces faits.

Première question : comment l'enfant aux différents niveaux obéit-il en réalité aux règles ? quelle est son obéissance effective aux règles ? et 2° quel est le sentiment intérieur, quelle est la conscience qu'il a de la règle ? Pour ce qui est de l'obéissance aux règles, rien n'est plus facile : il suffit de regarder des enfants jouer, il suffit de les suivre dans la rue, dans le préau, et puis, il suffit d'autre part de les interroger directement en tête-à-tête.

Nous avons observé quatre stades : 1°) il y a l'enfant qui n'a jamais encore vu jouer et s'en tient à un jeu individuel. Il se pose ici une question essentielle: un enfant qui n'a pas vu d'aîné ou qui n'a pas vu de camarades jouer aux billes va-t-il se donner à lui-même des règles ? Dans les hypothèses que j'ai défendues jusqu'ici, celle de BOVET en particulier sur la genèse du sentiment d'obligation, la chose n'est pas possible. Or, l'observation a montré en effet qu'un enfant jouant seul ne se donne pas de règles; il se donne des habitudes; il va jouer peut-être plusieurs jours de la même manière mais cela n'aura rien d'obligatoire pour lui, ce ne sont que des automatisations et nous retrouvons à cet égard toute la différence qui sépare l'habitude de l'obligation.

Deuxième stade: dès que l'enfant entre en contact avec d'autres il reçoit des exemples et toutes sortes de consignes d'aînés; il accepte alors ces consignes par le même mécanisme de respect unilatéral que nous avons décrit dans quelques leçons antérieures et ces consignes deviennent pour lui obligatoires, c'est-à-dire qu'il y a formation de règles.

Notons à cet égard que, pour un jeu non imposé par l'adulte mais spécifiquement enfantin, c'est une chose remarquable que la stabilité de ce jeu de génération en génération. Les règles du jeu de billes se transmettent depuis des siècles, par pure contrainte du groupe sur les individus, grâce aux mécanismes de respect unilatéral, d'obéissance aux consignes, etc. C'est donc

un fait remarquable que cette continuité sociale à laquelle on ne s'attendrait pas du tout au premier abord de sociétés d'enfants.

L'enfant du second stade accepte donc toutes sortes de règles de la part des aînés mais ces règles étant compliquées il n'en connaît que quelques-unes et ne parvient pas à dominer l'ensemble du code. Il sait qu'il faut faire un carré, mettre les billes dedans, il connaît deux ou trois détails tandis que le voisin en saura d'autres, sans uniformité. Quand ces enfants jouent ensemble, chacun connaît donc une petite partie des règles, mais une partie qui en général est différente de celle du voisin : or, ils ne s'occupent nullement de coordonner ou d'unifier ces fragments de règle qu'ils ont attrapés chacun de leur côté. Autrement dit, quand ils jouent ensemble, entre quatre et sept ans, chacun joue à sa manière en croyant être dans le vrai, mais sans s'occuper du voisin; quand on leur demande qui a gagné, tout le monde a gagné : gagner signifie s'être amusé et non pas l'emporter dans une compétition réglée par rapport au voisin.

3ème stade : vers sept ans, le jeu devient social : au lieu de cette phase égocentrique où chacun joue pour soi, le jeu se coordonne, c'est-à-dire que pendant la partie, les partenaires se surveillent, s'imposent une règle commune, décident même en cours de route quelle est la règle qu'on va choisir et, pendant la partie, l'observent; en outre la partie est une compétition, il y a des vainqueurs et des vaincus mais dans une compétition réglée.

Enfin, dernière étape sur laquelle nous reviendrons, vers 12 ans, l'enfant a un tel intérêt pour la règle que cette fois, il connaît par cœur tout le code, et quand vous interrogez tous les enfants d'une même classe de 12 ans, les enfants vous donnent alors des renseignements identiques et complets. J'ai même vu un enfant qui avait écrit pour lui l'ensemble des règles du jeu de billes qu'il connaissait, et qui remplissaient un cahier (il n'aurait pas pris le même soin pour les règles de l'orthographe tandis que des règles spontanées de coopération lui avaient paru la peine d'un effort de codification systématique).

Pour étudier par contre la conscience de la règle, la technique est plus délicate. Ce n'est pas l'introspection que nous pouvons pratiquer et qui ne donnerait rien; nous avons alors employé un biais qui consistait à demander à l'enfant d'inventer une nouvelle règle, ce à quoi il arrive après quelques hésitations (il finit par le faire en modifiant sur un point quelconque les règles qu'il connaît). Une fois la règle inventée, nous lui demandions si cette règle pourrait devenir une règle comme les autres, une règle valable; bien entendu l'enfant proteste : mais non, je viens de l'inventer, ce n'est pas une vraie règle. Nous insistons : mais quand tu seras grand, tu auras des petits enfants, tu ne joueras plus aux billes toi-même mais tu pourras très bien apprendre à tes enfants à jouer aux billes, tu pourras très bien leur apprendre les règles que tu viens d'inventer et ils ne connaîtront que ces règles, tes enfants à toi les raconteront à leurs camarades, tout le quartier jouera avec les règles que tu viens d'inventer, alors seront-elles de vraies règles ?

On observe alors des réactions très différentes entre les petits en dessous de 7 ans et les grands.

Les grands ont répondu : la règle que je viens d'inventer, bien sûr que ce n'est pas une vraie règle, mais si les autres décident de la prendre comme règle, alors ce sera une règle comme les autres. La règle (ils n'employaient pas ces termes juridiques) est ce que la majorité, ce que le peuple souverain décide d'accepter comme règle et il est donc naturel que la règle nouvelle devienne une vraie règle pour autant qu'elle est acceptée.

Au contraire chez les petits, il y a protestations générales : ma règle ne sera jamais une vraie règle, même si les enfants que j'aurai et leurs camarades jouent à ma règle. Une vraie règle c'est d'abord ce qu'on a toujours pratiqué : c'est ce qui est conforme à la tradition, au caractère sacré de la tradition.

Deuxième caractère : la vraie règle est celle qui a été imposée par une autorité : c'est la règle que les parents ont donnée aux enfants; c'est la règle, ont dit beaucoup d'enfants, que le Bon Dieu a mis dans la tête des parents pour qu'ils expliquent aux enfants comment il fallait jouer; ou bien la vraie règle, c'est celle qui vient du gouvernement ou des "messieurs de la commune", etc. mais toujours d'une autorité supérieure à l'enfant.

Il n'est donc pas exagéré de parler ici de deux types de réaction : il y a d'un côté le respect unilatéral du cadet pour l'aîné qui fait admettre au cadet les règles des aînés, qui les lui fait considérer comme sacrées; au contraire, pour les grands, la règle est le produit de la volonté commune, donc de partenaires égaux qui décident ou d'accepter une tradition toute faite ou de la modifier quand ils le désirent.

Ce respect unilatéral chez les petits n'aboutit qu'à une obéissance très relative; cela n'est pas pour nous étonner après ce que nous avons vu des réactions au mensonge et à des consignes dictées par l'adulte. La consigne est sacrée mais elle ne fait pas partie de la personnalité de l'enfant, elle est comme plaquée du dehors, elle est acceptée très sincèrement mais appliquée dans la mesure seulement du possible. Au contraire les grands, eux, font la règle, parce qu'elle est le résultat de leur accord réciproque. Elle cesse alors d'être pour eux une tradition sacrée et devient une simple obligation réciproque. Et comme c'est leur chose, ils la mettent en pratique et lui obéissent avec une toute autre conscience que les petits.

(Je n'ai pas besoin de signaler les analogies de ces faits avec ce que nous savons du self-government.). A la morale de l'obéissance se substitue une morale de réciprocité et ce respect mutuel entraîne l'autonomie parce que les partenaires d'un rapport social où il y a plus d'aînés, d'autorité supérieure, ne s'obligent les uns les autres que par des normes à l'élaboration desquelles chacun participe. Autrement dit, la norme n'est plus quelque chose d'extérieur comme dans la morale d'obéissance; la norme est voulue par un consentement libre de chacun des partenaires. Il y a donc entre réciprocité et autonomie un rapport étroit comme entre respect unilatéral et hétéronomie.

En outre, parce que la règle devient affaire de volonté réciproque et de consentement mutuel, alors la responsabilité prend la forme subjective; en effet, dans la mesure où intervient la volonté des individus dans l'élaboration des normes, l'accent se déplace sur les intentions, les facteurs

internes, par opposition aux formes matérielles et objectives de responsabilité qui vont de pair avec la morale d'obéissance.

Mais c'est dans le domaine de la justice, comme je vous le disais au début, que la transformation est la plus sensible; dans tous les problèmes de justice que nous avons présentés aux enfants, on observe à partir de 7 ans une unanimité (rarement atteinte dans des problèmes de psychologie affective ou d'évaluations morales) pour faire primer la justice (donc la justice distributive à base d'égalité) dans tous les cas où la question se pose. Par exemple, dans les histoires où l'on met la justice en conflit avec l'autorité, avec l'obéissance, où les parents favorisent celui qui est le plus obéissant, etc., les enfants à partir de 7 ans vous disent à l'unanimité : il faut se soumettre, les parents sont les parents, mais cela n'est pas juste, et intérieurement, on peut continuer de penser que ce n'est pas juste.

Nous avons vu comment les sentiments moraux du niveau de 7 à 12 ans s'enrichissaient de réalités nouvelles sous l'influence du respect mutuel ou de la réciprocité. Nous avons vu surtout comment le respect mutuel ou la réciprocité entraîne l'autonomie de la conscience morale par opposition à l'hétéronomie ou l'obéissance de la morale initiale. Je n'ai pas besoin de vous dire que je prends autonomie dans un sens qui ne comporte pas de doctrine philosophique. J'entends par autonomie simplement la possibilité pour l'individu d'élaborer lui-même en partie ses normes. En effet, comme Frédéric RAUH l'a montré dans son beau livre sur l'expérience morale, les règles morales sont toujours trop générales pour donner lieu à une application uniforme dans toutes les situations particulières. Il s'agit donc dans chaque situation nouvelle de créer une norme, c'est-à-dire d'adapter la règle générale. Or, cette adaptation n'est pas simplement une application du général au particulier mais la création d'une norme nouvelle, d'une norme individualisée, comme dirait KELSEN, différente en chaque situation particulière.

Par exemple, la règle de véracité : ne pas mentir est la règle générale, mais elle ne nous apprend pas ce qu'est le mensonge ni quels sont les mensonges permis sinon imposés par la vie sociale, en opposition avec ceux qui sont prohibés par le sentiment moral; quand nous ne trouvons pas le potage à notre goût, faut-il dire à notre hôtesse qu'il est bon ou que nous le jugeons déplorable ?

Etant donnée cette création continue que suppose la vie morale, j'appelle autonomie la capacité qu'acquiert l'enfant à ce niveau d'élaborer des normes : on la voit à l'œuvre dans la vie sociale entre enfants, dans le jeu, où s'élaborent des normes qui ne consistent pas simplement à appliquer sous forme de morale d'obéissance les normes reçues, quitte souvent à ne pas les comprendre.

Nous avons vu que cette autonomie était en relation étroite avec la réciprocité. Contrairement au respect unilatéral qui impose la norme une fois pour toutes, la réciprocité suppose une adaptation continuelle de normes, c'est-à-dire une création continuelle de normes nouvelles mais de normes à l'éla-

boration desquelles les partenaires collaborent au lieu de les subir toutes faites. C'est pourquoi entre l'autonomie et la réciprocité, il y a un rapport étroit par opposition à l'hétéronomie et le respect unilatéral.

BOVET était porté à voir dans le respect mutuel une sorte de double respect unilatéral, chacun des partenaires jugeant l'autre supérieur sur un point, quitte à ce que la réciprocité soit vraie sur un autre point. Je ne crois pas que cette explication, bien que le fait existe, suffise précisément à rendre compte de l'autonomie. Pour rendre compte de l'autonomie, il faut l'égalité des partenaires. C'est là sans doute un cas limite, et qui se réalise dans certains cas avec tous les intermédiaires entre deux mais qui dans ces cas-là permet l'autonomie.

Je n'ai pas besoin de vous rappeler comment DURKHEIM, tout en admettant le respect mutuel et les faits moraux qui s'y rapportent, cherchait à tout expliquer par la contrainte sociale, c'est-à-dire par l'obéissance aux traditions du groupe. Je n'ai pas besoin non plus de rappeler comment cette subordination à la contrainte qui dans notre langage psychologique revient au primat du respect unilatéral entraînait chez DURKHEIM, en fait, la suppression de l'autonomie. Je sais bien que DURKHEIM était très soucieux, dans la pratique pédagogique en particulier, du respect de l'autonomie et comment dans son si beau livre sur l'éducation morale, il consacre tout un chapitre à l'éducation de l'autonomie. Mais comment la conçoit-il ? Elle n'est pas pour lui une création de normes telle que je la définissais, mais la compréhension libre des normes, et de normes qu'on reçoit du dehors tout établies. DURKHEIM compare l'autonomie morale à l'autonomie intellectuelle : de même, dit-il, que le savant est autonome quand il comprend les lois de la nature - il les comprend pour s'y soumettre mais ne les crée pas - de même l'individu, membre d'un groupe social, devient autonome quand, au lieu de subir sans comprendre, il commence à comprendre.

Mais la grande différence entre la société et la nature est justement que la société se transforme et s'élabore, et l'autonomie morale exige la libre collaboration à ces transformations de la société, et exige par conséquent une création de normes nouvelles et non pas simplement la compréhension de traditions toutes faites ou de mouvements nouveaux indépendants des individus.

Nous pensons donc que le respect mutuel consiste en quelque chose d'hétérogène par rapport au respect unilatéral. On ne peut pas réduire l'un à l'autre. Je dis hétérogène en pesant mes paroles; je ne veux pas dire par là qu'il n'y ait pas toutes les transitions, toute la continuité entre l'un et l'autre, mais il y a continuité exactement comme en logique il peut y avoir continuité entre une relation asymétrique, c'est-à-dire marquant une différence, et une relation symétrique marquant une égalité ou une équivalence.

Supposez deux grandeurs inégales (relation asymétrique). Cette inégalité peut être réduite de plus en plus; vous aurez alors tous les intermédiaires entre l'inégalité et l'égalité; l'inégalité peut être minime, mais au moment précis où elle disparaît, il surgit une relation symétrique, cas limite de la première c'est entendu, mais qui présente, sitôt apparue, des propriétés nouvelles telles que la possibilité de permuter les termes : si $A = B$ alors $B = A$, ce qu'on ne peut faire entre relations asymétriques.

Entre la réciprocité d'une part et le respect unilatéral d'autre part, il y a des relations du même ordre. Nous pouvons admettre toutes les transitions et admettre que la réciprocité pure est rare mais tout en ne constituant qu'un cas limite, dès que la limite est atteinte, des propriétés nouvelles s'ensuivent.

Essayons de comprendre ces propriétés et pour cela, reprenons le schéma de l'échange des valeurs dont nous nous étions servis pour décrire la sympathie et d'autres sentiments spontanés, c'est-à-dire non normatifs et dont je vous disais que l'utilité était justement de nous permettre la compréhension des oppositions entre le non normatif, autrement dit les sentiments sociaux spontanés, et les sentiments moraux normatifs et autonomes caractérisés par la réciprocité.

Vous vous rappelez ce schéma que je me suis borné à dessiner (voir page 77) pour simplifier les choses. Pour être précis, il faudrait traduire tout cela en équations et faire la symbolique des valeurs comme on fait de la logique symbolique. Mais les schémas graphiques sont plus simples.

Vous vous rappelez les quatre valeurs qui interviennent toujours dans un échange entre deux partenaires, l'action du premier que nous appelions $R1$ sur le second, la satisfaction du second ($S2$), la dette que contracte le second ($T2$) et la valeur ($V1$) qu'il attribue de ce fait même au premier. Mais vous vous rappelez que ces quatre valeurs sont continuellement sujettes d'abord à inégalités et ensuite à fluctuations (avec même effritements et disparitions dans certains cas). En effet, le premier des partenaires peut agir sur le second selon des actions qui lui coûtent plus ou moins et la satisfaction du second n'est pas nécessairement proportionnée à ce qu'a coûté l'action au premier. La satisfaction peut être nulle, négative, positive, etc. et, même en cas d'égalité, la reconnaissance qu'en garde le second n'est pas nécessairement durable et peut disparaître rapidement. La valeur qu'il attribue au premier peut de même être plus ou moins durable ou disparaître en des temps variables. Bref, il n'y a aucune obligation ni système de conservation dans ce genre d'échanges; nous avons affaire simplement à des régulations inter-individuelles au lieu d'être intra-individuelles, mais sans conservation.

Comment passer de là à la valeur morale, c'est-à-dire par définition à la valeur qui impliquera une conservation, suivant ce que je vous disais en introduisant ce stade? Comment concevoir le rôle de la réciprocité dans l'élaboration de cette conservation des valeurs? Je pense que le mécanisme est extrêmement simple: dès que nous passons de l'échange spontané à l'échange normatif donc aux sentiments moraux, nous avons le même schéma, si vous voulez, mais avec une transformation fondamentale qui est ce que j'appellerai la *substitution réciproque des points de vue*. Autrement dit - et c'est là la définition même de la réciprocité ou du respect mutuel - chacun se place au point de vue de l'autre, chacun dans son action adopte l'échelle de valeurs de l'autre ou du moins établit une clef, une relation entre son échelle propre et l'échelle de l'autre. Dans ce cas-là, les quatre valeurs en jeu se transforment de la manière suivante:

(I) Première transformation concernant la valeur que j'appelle $R1$: l'individu n'agit plus dans un but quelconque ni surtout dans son intérêt, il agit en vue de son partenaire, il agit pour le satisfaire. La satisfaction $S2$ n'est

plus un résultat contingent ou fortuit puisque (1) agit pour le satisfaire, d'une manière désintéressée, en se plaçant à son point de vue. Disons simplement ceci : il suffit d'admettre cette substitution de points de vue pour définir ce que j'appellerai l'action désintéressée, sans introduire d'évaluation morale.

(II) Mais réciproquement, le partenaire n° 2 évalue l'action, non plus en fonction de l'absence de satisfaction matérielle qu'elle lui procure : il l'évalue en fonction précisément de l'échelle de valeurs de l'individu n° 1, de son partenaire. Autrement dit, pour évaluer l'action en S_2 , il se place au point de vue de celui qui l'a accomplie, ce qui revient à dire - et notez que cela traduit simplement les constatations psychologiques que nous avons faites à propos de la responsabilité subjective -, ce qui revient à dire que dorénavant, il jugera les actions d'après l'intention et non pas d'après le résultat matériel. Qu'importe que l'action lui plaise ou non de son point de vue à lui, s'il la juge en se plaçant au point de vue de l'échelle de l'autre, il la jugera sous l'angle de l'intention.

(III) Alors bien entendu la valeur n° 3, donc la dette (T_2), devient une réciprocité non pas spontanée mais obligée.

(IV) Enfin la valeur n° 4 attribuée au premier (V_1), devient une valeur morale (estime ou respect mutuel).

Mais ce qui reste à comprendre, c'est comment la réciprocité, ce que j'appelais T dans le schéma que je vous ai rappelé, devient obligatoire ? Comment cette substitution des points de vue entraîne l'obligation ?

Notons d'abord que l'obligation sur le plan du respect mutuel est d'un autre type que l'obligation sur le plan du respect unilatéral. L'obligation du type respect unilatéral est toujours une forme d'obéissance, l'obligation du type respect mutuel (et on peut même hésiter à employer le même mot, pour éviter de confondre les significations), cette obligation, qui est donc endogène et n'est plus une obéissance, peut être, me semble-t-il, simplement comparée à ce qu'est la nécessité de ne pas se contredire sur le plan de l'intelligence. Sur le plan logique, l'obligation est la nécessité d'une non contradiction. Or il existe de même une non contradiction morale, comparable à ce qu'est la non contradiction logique sur le plan de l'intelligence. Elle consiste simplement en ceci : qu'on ne peut pas à la fois valoriser son partenaire et agir d'une manière telle qu'on soit dévalorisé par lui. Le fait de le valoriser entraîne, de ce fait même, le fait d'adopter son échelle de valeurs et cette adoption entraîne un certain nombre de conséquences morales sans quoi il y aurait contradiction.

On peut donc présenter cette forme d'obligation propre au respect mutuel comme une sorte de nécessité intérieure découlant plus de la nécessité logique que de la simple obéissance à des règles toutes faites (comme dans la seule morale connue du niveau précédent).

J'aimerais, avant de passer au stade suivant et dernier, dire deux mots critiques qu'on a pu adresser à la notion de respect mutuel, et j'aimerais en relever une ou deux qui me paraissent particulièrement pertinentes. Je les trouve dans des publications déjà anciennes, - mais la critique reste

toujours valable, - entre autres dans la seconde édition du *Traité de Dumas*, au chapitre sur les sentiments moraux qu'a écrit M. DAVY. M. DAVY a donné à l'un de ses paragraphes un titre qui est éloquent en lui-même : "Ce qu'il y a à rejeter et à retenir de la théorie de PIAGET". M. DAVY nous dit qu'il admet la notion de respect mutuel mais qu'elle ne lui paraît pas expliquer autant de choses que je cherchais à en tirer, et ceci pour les raisons suivantes : c'est que 1°) le respect mutuel peut être comparé à ce qu'il appelle un simple "mutualisme", et le simple mutualisme n'engendre pas nécessairement de sentiments moraux ni d'obligation morale. Le mutualisme, cela peut être ou bien l'entraide entre malfaiteurs ou bien la réciprocité négative, la loi du talion "œil pour œil, dent pour dent", et dans ce cas-là, on ne dira pas qu'il y a là des sentiments moraux plus évolués qu'au niveau du respect unilatéral.

D'autre part, pour M. DAVY comme pour DURKHEIM, le respect mutuel s'explique par la contrainte du groupe, par les pressions sociales et ces pressions suffisent, dit-il, à rendre compte des caractères de cette morale d'autonomie qui se développe avec le respect mutuel. En effet, l'autonomie s'expliquerait simplement par l'intériorisation des usages et des règles, des contraintes sociales (des "consignes" dans le langage que nous avons adopté). La contrainte suffirait donc à expliquer la moralité en général avec ses différentes variétés parmi lesquelles M. DAVY veut bien reconnaître ce type particulier qu'est le respect mutuel.

Je répondrai que sur la question du mutualisme, je n'ai évidemment pas su m'expliquer assez clairement : si on part simplement de la réciprocité brute, de la réciprocité que j'ai appelée spontanée au niveau précédent, alors bien entendu, on ne saurait tirer de cette réciprocité spontanée une explication des sentiments moraux car elle entraîne aussi bien le talion que la réciprocité dans l'altruisme par exemple. Tout cela est bien clair.

Mais si nous définissons le respect mutuel et si nous expliquons son mécanisme par la substitution des points de vue (je viens de le faire tout à l'heure), alors cette substitution des points de vue ne comporte qu'une possibilité, c'est ce que j'appellerai la réciprocité positive par opposition à la réciprocité négative, c'est-à-dire à la vengeance, au talion, etc. La réciprocité des points de vue exclut, en effet, toute réciprocité négative. Par conséquent, si on fait cette distinction, je pense qu'on répond à la critique, qui serait sinon justifiée, de M. DAVY.

Quant à l'explication de l'autonomie par les pressions sociales, ce qui revient à dire psychologiquement par le respect unilatéral, nous avons déjà vu tout à l'heure à propos de DURKHEIM que l'intériorisation des pressions ne semble pas pouvoir suffire à l'explication. Une pression extérieure, une pression familiale, par exemple, peut être aussi intériorisée que l'on voudra sans qu'il y ait autonomie pour autant. Tous les travaux des freudiens sur le surmoi suffisent à montrer qu'on peut intérioriser les consignes paternelles par exemple jusqu'à les enfouir dans l'inconscient, ce qui est évidemment le *summum* de l'intériorisation, sans en arriver pour autant à l'autonomie.

Je pense donc qu'il subsiste ainsi malgré tout une distinction de nature, malgré tous les intermédiaires de fait, entre ces deux formes de sentiments moraux et ces deux types de respect.

J'en viens maintenant à notre sixième et dernier stade, c'est-à-dire au stade qui dans le domaine de l'intelligence correspond aux opérations formelles et j'aimerais vous montrer comment, à ce niveau encore, une série de transformations affectives se font jour qui sont exactement parallèles à ces transformations cognitives.

Mais il convient de rappeler d'abord en deux mots en quoi consiste le mécanisme des opérations formelles; ceci notamment de manière à situer davantage ces opérations dans le contexte de la conduite de l'individu, ce qui alors entraîne tout de suite comme conséquence ce que j'essaierai de décrire en fait de transformations affectives.

Vers 11-12 ans apparaît en effet un nouveau stade qui atteint son palier d'équilibre vers 14-15 ans. Vers 11-12 ans déjà, une série de transformations simultanées se produisent sur le terrain de l'intelligence et qui sont les suivantes :

1° - Tout d'abord, la capacité de raisonner sur des hypothèses et non plus simplement sur des objets; les opérations concrètes portent sur des objets; elles consistent à rassembler des objets pour les classer, les ordonner pour les sérier ou bien à les classer à plusieurs points de vue à la fois, ce qui sera une opération multiplicative, ou à les ordonner selon des tables à double entrée, et ainsi de suite.

Mais à ce niveau, le langage, tout en étant nécessaire à la pensée, au mécanisme opératoire, ne suffit pas à énoncer des vérités sur lesquelles portera le raisonnement. Autrement dit, le raisonnement porte sur les objets eux-mêmes tout en s'accompagnant de langage et quand, les propositions du langage sont employées, c'est leur contenu qui importe, le contenu étant toujours une référence aux objets.

Au contraire vers 11-12 ans, l'enfant devient capable de raisonner sur des hypothèses, l'hypothèse étant une conduite intellectuelle très particulière qui consiste à ne pas affirmer, donc à ne pas engager la croyance, mais à poser simplement une vérité ou une fausseté possibles, donc à poser une proposition neutre, en retenant momentanément la croyance, et dont on va dégager les conséquences nécessaires.

La pensée formelle est donc avant tout hypothético-déductive, c'est-à-dire qu'elle déduit sur des hypothèses et non plus sur des objets. Exemple: les phrases absurdes, en particulier celles de BALLARD qui sont nombreuses et excellentes, et permettent des analyses amusantes au point de vue logique. Je rappelle celle-ci : "je n'aime pas les oignons et j'en suis bien content car si je les aimais, j'en mangerais toute la journée et je déteste manger de mauvaises choses".

On demande au sujet ce qu'il y a d'absurde dans cela : l'enfant de

7-11 ans s'en prend aux données, il déclare qu'il est absurde de ne pas aimer les oignons, ou que les oignons ne sont pas mauvais; il ne raisonne pas sur les hypothèses, il tient à raisonner sur les objets eux-mêmes ou sur ses croyances relatives aux objets. Tandis qu'au niveau formel, le sujet adopte la donnée sans s'occuper de savoir si elle est vraie ou fausse et il en déduit simplement les conséquences; il n'a pas de peine à établir alors que dans ce cas-là, il y a contradiction : telle donnée implique des conséquences, sa négation implique telle autre, on ne peut mélanger les deux.

Mais la pensée formelle n'est pas spéciale au langage. La possibilité de raisonner sur des hypothèses joue un rôle considérable dans le raisonnement expérimental. Dans le Bulletin de psychologie de 1954, vous trouverez un article de Melle INHELDER sur les conduites expérimentales à ce même niveau, l'hypothèse permettant des lectures de l'expérience plus systématiques que la simple opération concrète portant sur les objets, ce qui est intéressant au point de vue de la psychologie de la pensée.

2° - La pensée formelle porte donc - c'est une autre manière de dire la même chose - sur le possible autant que sur le réel; l'hypothèse, c'est un pur possible. Quand les sujets de Melle INHELDER se livrent à des expériences physiques, ils commencent bien entendu par manipuler les dispositifs mais, avant de poursuivre l'action comme font les enfants du niveau concret, ils s'arrêtent et tiennent à élaborer une sorte d'inventaire des hypothèses possibles et ensuite, seulement, ils passent à la vérification en prenant une hypothèse après l'autre pour voir ce qui est à en retenir et ce qui est à en écarter.

Une telle conduite consiste donc à partir du possible pour atteindre le réel, le réel étant le secteur vérifié parmi l'ensemble des possibles; tandis qu'au niveau concret, le sujet s'occupe peu du possible et le possible n'est que le prolongement imaginé du réel, prolongement d'ailleurs court.

Il y a donc une inversion de sens au niveau formel; le sujet construit d'abord l'ensemble des possibles puis il découvre par une méthode de vérification ce qui lui paraît vrai par opposition à ce qui n'est pas réel.

3° - Les opérations nouvelles qui portent ainsi sur les hypothèses et sur le possible sont les opérations de la logique des propositions par opposition aux simples opérations de classe et de relation qui interviennent au niveau concret. La logique des propositions, c'est par exemple l'implication: si telle hypothèse est vraie, alors telle conséquence s'ensuit : P implique Q; ou bien la disjonction : ou P ou Q, ou tous les deux; or le fait de dire : A est vrai ou B est vrai, ou bien A et B sont vrais à la fois, c'est un pur raisonnement sur les possibles; c'est une addition de possibilités et non pas une réunion d'objets.

4° - Une quatrième nouveauté, c'est la dissociation de la forme et du contenu : jusque-là, la forme du raisonnement, dans les opérations concrètes, était toujours liée à un contenu déterminé; elle consistait en une structuration de ce contenu; par exemple l'ensemble des opérations portant sur les grandeurs simples par opposition au poids avec un décalage de structuration dans un domaine nouveau qui sera le poids, et ainsi de suite. Au contraire, au niveau formel, une fois un mode de raisonnement découvert, il est appliqué à n'importe quel contenu. Il est dissocié de son contenu.

5° - Autre nouveauté : ces opérations formelles et les opérations propositionnelles en particulier, constituent des opérations à la seconde puissance, des opérations sur les opérations. Par exemple, l'opération à la première puissance est l'opération sur les objets qui consiste à les classer, les sérier etc. le tout énoncé sous forme de proposition. Mais ces propositions qui énoncent des opérations de classes et relations sont ensuite prises à titre d'unités, comme étant vraies ou fausses, et l'opération formelle consiste à les combiner entre elles, ce qui est alors une opération à la seconde puissance supposant ces opérations à la première puissance que sont les opérations de classe et relation.

Ceci au point de vue fonctionnel est fondamental; c'est la possibilité de la réflexion; l'enfant ne réfléchit pas si on appelle réflexion la réflexion de la pensée sur elle-même. Il est vrai que, si l'on appelle réflexion le fait de peser simplement le pour et le contre d'une opinion, il y a bien entendu réflexion dès le niveau concret. Mais si nous prenons réflexion au sens étymologique, la réflexion de la pensée sur elle-même, c'est une nouveauté qui est liée à ces opérations formelles et en particulier, propositionnelles.

6° - Enfin, dernière nouveauté qui est liée à toutes les précédentes, les opérations formelles sont combinatoires; elles ne consistent pas simplement à additionner, à réunir sous forme d'emboîtements progressifs comme une classification, elles constituent une combinatoire, une combinatoire étant l'ensemble des classifications possibles par opposition à une classification simple.

Ce qu'il nous faut comprendre maintenant, c'est que cette pensée formelle n'est pas quelque chose d'abstrait, je veux dire de spécifique à certaines situations particulières, telles que la solution d'un problème d'intelligence. Cette pensée formelle joue un rôle fondamental, a une importance fonctionnelle fondamentale dans la conduite entière de l'adolescent car cette pensée formelle constitue en dernière analyse l'instrument d'adaptation indispensable pour l'insertion de l'adolescent dans la vie sociale des adultes.

Notons que l'adolescence doit se définir, semble-t-il, précisément par cette insertion de l'individu en formation dans le corps social des adultes dans la société des adultes. Je ne pense pas qu'on puisse simplement réduire l'adolescence à la puberté qui en est l'une des manifestations mais qui n'explique pas tout, loin de là. La puberté, phénomène physiologique, est en effet beaucoup plus constant qu'on n'a cru et beaucoup plus indépendant des climats et des milieux raciaux ou culturels. Il y a beaucoup moins de différence qu'on ne le soutenait jadis entre l'âge moyen de la puberté, en prenant naturellement chaque sexe à part, dans les climats froids et dans les climats chauds; on a trouvé de petites différences entre le Canada et le climat africain, mais très peu significatives par rapport à ce qu'on supposait. Au contraire, le fait fondamental qui, lui, varie d'une société à l'autre et qui explique les multiples formes de l'adolescence en fonction des milieux culturels, c'est cette insertion de l'individu qui cesse de se considérer comme enfant et qui tend à s'adapter à la société des adultes, - et en particulier à quelque chose de très nouveau qui va entraîner des conséquences affectives autant qu'intellectuelles - à la société en tant que corps social par opposition aux relations inter-individuelles.

Les sentiments sociaux dont nous avons parlé jusqu'ici sont simple-

ment des sentiments interindividuels, relatifs aux parents ou aux camarades, tandis que les sentiments de l'individu pour le groupe, qui sont des sentiments très spécifiques de la vie sociale de l'adulte, n'apparaissent qu'à ce niveau et sont justement l'une des manifestations de cette insertion dans le corps social, cette adaptation à la société comme corps social et non plus simplement comme relation inter-individuelle.

Cette insertion se manifeste de trois manières simultanées et corrélatives :

1° - L'adolescent se sent égal aux adultes et tend à les imiter ou à les contredire sur un pied d'égalité, l'égalité restant bien entendu intérieure (comme dans une situation scolaire où l'égalité n'est pas réalisée en fait mais peut l'être intérieurement). L'adolescent n'est plus un enfant qui se sent soumis malgré tout à l'autorité de l'adulte ou de l'aîné qui le dépasse, il commence à se sentir égal et à juger en toute liberté.

2° - L'adolescent tend à insérer son travail dans la vie sociale des adultes, à insérer son travail effectif lorsqu'il adopte d'emblée une profession (paysan, ouvrier) mais, quand il ne travaille pas professionnellement et qu'il est encore sur les bancs d'une école, à insérer tout de même son travail dans la société adulte sous forme d'un programme de vie, d'un plan de vie, ce qui est fondamental au point de vue de la pensée formelle, comme nous le verrons, et de l'affectivité d'autre part.

3° - Et puis, troisième manifestation de cette insertion dans la vie sociale adulte : l'adolescent tend à réformer la société qui l'entoure; j'emploie peut-être un mot un peu grand. Sous sa forme la plus simple, l'attitude consiste à prendre le contre-pied de ce qu'on lui a enseigné jusque-là, à prendre le contre-pied de l'opinion de ses parents ou de ses maîtres, mais dans un grand nombre de cas, cette attitude va beaucoup plus profond, jusqu'à des ambitions d'améliorations, de nouveautés, de réformes proprement dites, dans un secteur déterminé de la société ou à l'égard de la société tout entière. C'est en particulier le cas des adolescents constructeurs de systèmes, selon un phénomène si fréquent à cet âge.

Or, cette insertion dans la vie sociale adulte, sous les trois aspects que je viens de rappeler : se sentir égal, insérer son travail sous forme de plan de vie, prendre le contre-pied et faire des projets de réforme, suppose bien entendu un instrument intellectuel en même temps que des instruments affectifs.

Un instrument intellectuel, une capacité de réfléchir et non pas simplement d'agir en fonction de la situation présente; réfléchir signifie cette réflexion de la pensée sur elle-même mais signifie aussi dépasser le réel dans le sens du possible et insérer le réel dans une série d'hypothèses qui constitue l'ensemble des possibles. Cette insertion suppose donc la capacité de construire des idées inactuelles, des idées se rapportant au futur, se rapportant au possible; j'entends par inactuelles n'étant pas liées à un problème concret et présent posé par les objets immédiatement perceptibles comme au niveau précédent.

Il est donc clair que les transformations de la pensée sont solidaires des transformations de la conduite sans que nous ayons à chercher

ici ce sont les transformations sociales de la conduite qui entraînent la pensée formelle ou l'inverse. Notons simplement qu'il y a là deux aspects d'une même réalité et que, cette pensée formelle a donc un sens fonctionnel précis. On a beau la décrire en termes de logique dans un langage abstrait, il s'agit d'un instrument vécu par l'adolescent et qui va s'accompagner de transformations affectives.

J'aimerais d'abord noter en quoi consistent les intérêts nouveaux pour le corps social par opposition aux relations inter-individuelles. Notons d'abord que dès 11 et 12 ans, c'est-à-dire à un niveau que nous pouvons appeler la préadolescence, sans qu'il y ait encore ces capacités de réflexion ou d'élaboration de programmes de vie dont nous parlions, on peut cependant observer certaines transformations qui annoncent ces intérêts pour le corps social comme tel.

Dans la vie collective des enfants, dans les sociétés de joueurs, puisqu'il n'y a guère d'autres buts aux sociétés de ce stade sauf quelques exceptions, on constate un intérêt progressif pour la règle comme telle et pour la structure du groupe, la structure des règles en question dans le cas du jeu. Je ne reviens pas sur le jeu de billes, on pourrait en tirer beaucoup à ce niveau-là pour l'étude de ce qu'on a souvent appelé les premiers sentiments juridiques.

PETRAJITSKI, le grand philosophe du droit polonais, prend le terme de sentiment juridique comme étant quelque chose d'aussi répandu que les sentiments moraux, comme étant indépendant du droit positif et écrit, et comme étant répandu dans toutes les relations sociales. Un de ses disciples, TIMACHEV, m'a reproché, à propos du jeu de billes chez les garçons, de n'avoir pas suffisamment étudié l'aspect juridique autant que l'aspect moral de ces structures sociales élémentaires. C'est exact : l'enfant qui commence à codifier toutes les règles du jeu à 11 et 12 ans, et qui établit la jurisprudence pour les cas captieux qui peuvent se présenter, c'est bien là un sens juridique au sens PETRAJITSKI. J'ai observé à la première neige dans une rue de Genève les enfants qui s'amusaient à lancer des boules de neige. Les petits se bornaient à faire des boules et à les lancer. Par contre j'ai vu toute une équipe d'enfants de 12 ans qui avant de se mettre à ramasser la neige qui était le but de leur jeu, ont passé une bonne demi-heure à se diviser en deux camps selon des procédés de répartition et de cooptation discutés au préalable; chaque camp a élu son chef d'équipe; ils se sont entendus sur les règles, ils ont tracé une ligne et déterminé des distances, et après seulement ils ont commencé à ramasser de la neige. Et encore dès la première boule, un chef d'équipe a arrêté le jeu parce que la règle était violée et ils ont repris plus en détail la discussion.

Un autre fait : j'ai connu un groupe d'enfants dans une classe de 12 ans qui, en automne, avaient fondé pour l'hiver une société protectrice des oiseaux dans le but explicite d'acheter des graines, et d'alimenter les oiseaux pendant l'hiver. Au lieu de passer à l'action, ils ont commencé par élaborer les statuts de leur groupe, par élire un président, établir des règles, un comité, toute une structure, tant et si bien qu'au printemps, ils n'avaient pas encore acheté une seule graine tellement ils avaient eu plaisir à se réunir pour pousser plus loin l'élaboration, disons juridique, de leur groupe social.

Ce sont là simplement des signes annonciateurs; ce qu'on voit au moment de l'adolescence proprement dite, c'est un ensemble de transformations à l'égard du groupe social qui suppose l'élaboration de théories, de systèmes, si le mot n'est pas trop fort. On pourrait dire que ce qui distingue avant tout l'adolescent de l'enfant, c'est cette capacité de construire des théories.

L'enfant, lui, n'élabore pas de théories. L'enfant peut répondre aux questions qu'on lui pose d'une manière plus ou moins régulière; si on l'interroge sur sa représentation du monde, on peut trouver certaine constance et en dégager une sorte de système mais c'est le psychologue qui fait le système. L'enfant ne s'en soucie pas, il n'a pas conscience lui-même des uniformités que l'expérimentateur peut dégager dans sa pensée.

L'adolescent au contraire est un individu qui réfléchit dans le double but d'insérer son œuvre et son travail futur dans la société et en même temps, d'améliorer cette société. Pour résoudre de tels problèmes, il construit des systèmes qui lui permettent d'assimiler d'une part et de réformer d'autre part, de contredire dans certains cas l'idéologie ambiante.

Ses systèmes, ce sont des systèmes sociaux, des systèmes politiques, ce sont, à l'occasion de crises religieuses, des systèmes métaphysiques, ce sont des systèmes esthétiques, littéraires, etc. Tout adolescent normal a un domaine particulier où il élabore des systèmes qui ont pour signification fonctionnelle précise son insertion dans l'idéologie collective ambiante.

Bien entendu, ce que je dis dépendra des milieux. Dans un milieu d'ouvriers comparé à un milieu de lycéens, il y aura peut-être moins de constructions conceptuelles, les crises individuelles peuvent changer de type, mais il y aura toujours malgré tout les lectures, les meetings, l'action des aînés sur les cadets, la réflexion, bref l'intérêt pour des idéaux collectifs et l'équivalent de ce que j'appelais tout à l'heure la compréhension de systèmes ou de théories.

Or, tout cela bien entendu suppose la pensée formelle; sans la pensée formelle, ces manifestations et ces transformations seraient impossibles.

Du point de vue affectif on assiste à l'apparition d'un ensemble de nouveautés exactement corrélatives une fois de plus aux transformations de la conduite en général et de l'intelligence en particulier. Ces nouveautés sont :

(1) Un certain nombre de sentiments à l'égard des idéaux collectifs par opposition aux sentiments s'adressant aux personnes. Ce sont ces sentiments à l'égard des idéaux qui permettent précisément à l'adolescent de participer à l'affectivité collective de l'adulte, à la conscience collective sous son aspect émotionnel aussi bien que sous son aspect intellectuel.

(2) La formation de la personnalité si on prend le terme de personnalité dans un sens limité comme nous le ferons.

Parlons d'abord du premier de ces deux aspects. L'enfant ne connaît que les sentiments à l'égard des personnes; à travers les personnes bien entendu, il peut employer certains mots tels que "patrie" etc., avoir accès à certains concepts qui peuvent acquérir un certain reflet affectif, mais cela

n'est jamais qu'un reflet passant par l'intermédiaire de personnes.

Nous avons par exemple étudié avec Melle WEIL le développement de l'idée de patrie chez l'enfant à différents niveaux. Cette recherche a paru dans le Bulletin des Sciences sociales de l'UNESCO. L'idée de patrie chez l'enfant ne répond à rien jusque vers 11-12 ans; elle peut répondre à certains concepts et à certains mots employés par l'adulte, et alors, elle est le reflet de l'affection pour les parents ou bien elle peut être le reflet d'un attachement à des réalités concrètes comme une ville, un territoire, mais le sentiment patriotique en tant que sentiment s'adressant à une réalité collective, est quelque chose qui n'est pas compris, qui n'est pas senti par l'enfant.

A Genève où nous avons fait cette recherche, les réactions des petits aux notions de patrie avaient même quelque chose d'extrêmement surprenant. Nous avons vu de petits Genevois nous expliquer tranquillement que la ville de Lyon était en Suisse parce qu'on y parle français tandis que Berne n'appartient pas à la Suisse puisqu'on y parle allemand. L'idée de patrie était construite en fonction du territoire habité par l'enfant et surtout des personnes qui l'entourent.

Une réalité collective, et ceci se comprend de soi, ne saurait être accessible, ni intellectuellement, ni affectivement par l'enfant qui est tout entier dominé par les relations inter-individuelles et au point de vue de l'intelligence par les opérations concrètes, c'est-à-dire relatives à des objets; tandis que la patrie n'est certainement pas en ce sens un objet : elle appartient au domaine de ses idéaux collectifs.

L'idée de patrie est l'exemple le plus simple. Mais des notions comme celles de la justice sociale, de la vérité métaphysique, auxquelles tant d'adolescents ont de l'attrait à leur égard, des notions esthétiques, littéraires, juridiques et bien d'autres, sont toutes aussi à des degrés divers le reflet d'une idéologie collective. Ce sont donc des notions qui intellectuellement ne sont accessibles qu'au niveau formel et qui du point de vue affectif constituent des valeurs, des idéaux affectifs, si l'on peut dire, dont l'accès caractérise également l'adolescence. Et ce n'est pas un hasard si ces sentiments nouveaux qui sont vécus au moment même où la pensée formelle permet précisément l'adaptation à l'idéologie collective sous son aspect intellectuel. Je ne dis pas que ce soit la transformation de l'intelligence qui entraîne la transformation de l'affectivité ni l'inverse et ai commencé par rappeler d'abord les transformations de l'intelligence simplement parce que ce n'est pas l'objet de notre étude. Sans donc que les opérations formelles entraînent des sentiments nouveaux, ni que les transformations affectives soient la source de la pensée formelle et des transformations intellectuelles, il y a là une transformation globale de la conduite, et qui est avant tout une transformation sociale : le fait premier est l'insertion de l'individu en formation dans le corps social adulte et ce fait comporte deux aspects inséparables, l'un affectif, l'autre intellectuels, et deux aspects qui sont naturellement dans ce cas-là correspondants et parallèles.

Nous avons noté, et je n'y reviens pas, que l'adolescent, éprouve des sentiments, inconnus jusqu'ici de l'enfant, pour des idéaux collectifs et non plus simplement pour des personnes, l'adolescence pouvant être définie comme étant le niveau d'insertion de l'être en formation dans le corps social des adultes.

Mais la transformation affective fondamentale qui intéresse l'ensemble de la conduite, à ce niveau est ce qu'on pourrait appeler la formation de la personnalité en prenant "personnalité" dans un sens plus restreint qu'on ne le fait d'habitude.

En effet, le mot personnalité, comme le mot de volonté, est un de ces mots dont les psychologues abusent parce qu'ils l'ont reçu tout fait du langage courant et que dans ce langage, ce mot recouvre un certain nombre de sens divers et contradictoires. C'est un de ces mots que les auteurs emploient dans des significations assez hétérogènes.

Nous considérerons donc la personnalité dans un sens plus limité, comme étant essentiellement différente du "moi", et à certains égards comme étant même orientée en sens contraire du moi. Le moi, c'est l'activité propre centrée sur elle-même. Au contraire, la personnalité, c'est le moi décentré, c'est l'individu en tant que s'insérant dans le groupe social, en tant que se soumettant à une discipline collective, en tant qu'incarnant une idée, qu'adhérant à une œuvre, et avec l'œuvre, à une échelle de valeurs, à un programme de vie, à l'adoption d'un rôle social. Bref, c'est à certains égards le contraire du moi.

"Le moi est haïssable" disait PASCAL, tandis qu'on ne dira pas que la personnalité soit haïssable; une grande personnalité, une personnalité forte est précisément le propre d'un individu qui sait dominer son moi et subordonner son moi à un idéal supérieur qui est toujours un idéal collectif. C'est la personnalité dans ce sens-là qui ne se constitue qu'à ce sixième palier et dont on ne saurait parler auparavant sans confusion avec le moi lui-même.

Le psychologue qui le premier, me semble-t-il, a mis en lumière cette signification précise et limitée du mot de personnalité, est Charles BLONDEL, dans son étude bien connue sur la personnalité; mais, tout en définissant la personnalité par le personnage, donc par le rôle social que l'individu adopte à un moment donné, BLONDEL mêle à sa conception de la personnalité des considérations sur la cénesthésie, sur la conscience du corps propre dont il faut dire deux mots, simplement pour écarter le problème.

Il faut rappeler – c'est à RIBOT que se réfère BLONDEL en ce domaine – que RIBOT dans ses *Maladies de la personnalité* prenait la personnalité dans un sens très primitif comme étant synonyme du Moi. RIBOT se posait simplement le problème de savoir comment, étant donné le flux continu des états de conscience et la transformation perpétuelle de nos conduites, nous en arrivions néanmoins à la notion d'une identité personnelle, autrement dit à la conscience du moi. Et RIBOT répondait qu'à côté des facteurs divers qui modifient nos conduites, il y a un élément permanent qui accompagne chacune d'entre elles : c'est la conscience du corps propre, qui constitue une sorte d'

arrière fond ou de halo entourant toutes nos conduites et nos états de conscience. Ce serait cette conscience du corps propre ou cette cénesthésie qui constituerait le fondement de la personnalité.

RIBOT croyait trouver une confirmation expérimentale de cette hypothèse dans les fameux cas de double personnalité. Je n'ai pas à faire la critique de RIBOT ni à rappeler combien on a exagéré la notion de double personnalité, les seuls cas sûrs se ramenant à des cas pathologiques de cyclothymie. Vous savez surtout que la cénesthésie, dans le sens de RIBOT ou des sensations proprioceptives, n'explique même pas la conscience du moi lui-même qui est bien plus tardive et ne se situe qu'au début de la seconde année sans doute. Et *a fortiori* ces considérations n'expliquent rien de la personnalité elle-même dans le sens où nous venons de prendre ce terme.

Revenons à BLONDEL, qui se réfère sans cesse à RIBOT tout en le dépassant et en le contredisant sur de nombreux points. BLONDEL a passé par deux phases dans ses travaux, la première qu'on peut caractériser par son livre si intéressant sur "la Conscience morbide" où il cherchait à caractériser ce qui est commun à toutes les formes mentales d'états pathologiques. La conscience d'un homme normal, disait BLONDEL, est essentiellement socialisée par le langage, par les techniques, par les mœurs les usages de la société; même les mimiques, le langage affectif et gestuel sont socialisés par les modèles du groupe. Tout est donc socialisé, à une exception près cependant, chez le normal : il existe un élément que nous ne pouvons pas communiquer ni traduire à autrui, et c'est justement la cénesthésie, ce qui se réfère à la conscience que nous avons de notre corps propre. Tout le reste est communicable, la cénesthésie ne l'est pas.

Et alors, disait BLONDEL, chez le normal la cénesthésie est – il ne disait pas refoulée car c'était un grand adversaire de la psychanalyse – est décantée, ne pouvant être un objet ni de pensée ni de sentiment défini. Chez l'aliéné au contraire, les troubles physiologiques qui sont responsables de ces troubles psychiques se manifestent d'abord par des troubles de la cénesthésie, par une euphorie, une anxiété, une mélancolie, des états vagues et intraduisibles qui dénotent justement une altération de la conscience du corps et alors, le malade essaie de fusionner cette cénesthésie avec les gestes du normal, d'où la conscience particulière qu'est la conscience morbide.

BLONDEL est donc parti d'une antithèse radicale : d'un côté la société, d'un autre côté l'individu se ramenant à la portion la plus congrue, la conscience du corps propre, qui finit même par être décantée. Mais quand BLONDEL aborde le problème de la personnalité, il se produit une sorte de renversement dans ses perspectives; par une critique aiguë des notions antérieures, BLONDEL a bien vu qu'il y avait là un problème bien distinct du problème du moi. Il conclut donc que la personnalité, c'est le personnage que l'individu a décidé de jouer dans la société, la personnalité, et il se réfère au beau livre de Ramon FERNANDEZ paru sous ce titre – c'est le masque de comédie, c'est le rôle que nous jouons dans la société. Seulement, ici de nouveau, comme à propos de la volonté, BLONDEL rencontre le problème de la diversité des types individuels. Il y a des individus qui ont peu de personnalité, chez qui le rôle qu'ils ont adopté est simplement imité du dehors, simplement plaqué sur un moi qui ne lui est pas nécessairement conforme; le cas extrême, c'est le bovarysme. Mais à l'autre, extrémité, il y a les grandes personnalités

celles qui font quelque chose de neuf dans la société.

Comment expliquer les grandes personnalités ? BLONDEL nous dit alors : c'est qu'il y a une sorte de cristallisation des idéaux collectifs autour du tempérament de l'individu, d'un tempérament particulier. Et alors la cénesthésie réapparaît d'une manière surprenante, avec un rôle positif et non plus négatif comme dans la phase antérieure de BLONDEL : la personnalité, c'est une espèce d'union mystérieuse entre le personnage social d'un côté et le tempérament individuel; mais le tempérament individuel ayant été ramené à ce seul élément qu'est la cénesthésie, il ne reste plus que ce facteur, chez BLONDEL, pour opérer la synthèse.

Il va de soi qu'il nous faut concevoir l'activité individuelle sous un angle plus large que ne le fait BLONDEL pour qui elle se ramène à du social intériorisé. Si l'on replace les perceptions proprioceptives dans l'ensemble des activités sensori-motrices de nos premiers niveaux, alors l'activité individuelle au niveau supérieur n'est pas simplement la réplique du social, le prolongement opératoire des constructions sensori-motrices. Seulement cette activité peut être ou bien centrée sur elle-même ou bien décentrée et alors nous retrouvons l'opposition du moi et de la personne. La décentration s'effectuant alors grâce à cette insertion dans le groupe social adulte qui caractérise l'adolescence, par une œuvre que le sujet entreprend ou projette d'entreprendre, par l'adoption d'une échelle de valeurs dirigeant la conduite, bref par la soumission du moi à un idéal collectif.

A cet égard, après BLONDEL, l'auteur qui me paraît avoir mieux vu le problème de la personne est MEYERSON. I. MEYERSON dans son beau livre sur "Les fonctions mentales et les œuvres" a montré que la personne ne se réalise que dans l'œuvre; c'est cette fusion du moi de l'individu d'une part et de l'œuvre que nous croyons précisément être caractéristique de la personne et être entrepris seulement au niveau que nous considérons maintenant. Le début de la personnalité serait donc la synthèse suprême, des stades que nous avons parcourus jusqu'ici et en même temps la marque originale de ce sixième et dernier stade.

Je n'en dis pas plus parce que j'ai hâte maintenant de conclure la première partie de ce cours et de passer à la seconde partie. Ce que nous avons établi, jusqu'ici, stade après stade, c'est un ensemble de relations entre le développement de l'affectivité et celui des fonctions cognitives. Nous avons constaté au cours des six niveaux que nous avons distingués, l'existence d'une correspondance toujours plus étroite entre les transformations de la conduite sous l'angle de l'intelligence ou des fonctions cognitives antérieures et les mêmes transformations sous l'angle affectif, propres au niveau considéré. Je n'ai pas besoin de vous rappeler nos six stades, au niveau des réflexes et des montages héréditaires; nous avons aussi des montages affectifs héréditaires avec ses émotions; au niveau des premières dif-

férenciations en fonction de l'expérience, nous avons aussi une différenciation des affects perceptifs, des différentes variétés de contentement ou d'échec en fonction de l'expérience. Au niveau de l'intelligence sensori-motrice nous avons le système des régulations intra-individuelles qui en constituent le parallèle et le complément indispensable. Au niveau de la représentation pré-opératoire, nous avons les premiers sentiments sociaux et semi normatifs. Au niveau des opérations concrètes, il s'y ajoute les premiers sentiments moraux autonomes. Au niveau des opérations formelles enfin, nous venons de voir les transformations affectives qui leur correspondent.

En bref, dans le développement normal de l'individu, nous observons une sorte de parallélisme ou de correspondance étroite entre les transformations de l'affectivité et les transformations des fonctions cognitives à chaque niveau, c'est-à-dire une complémentarité entre les deux aspects inséparables de toute conduite. Je vous rappelle nos hypothèses de départ : si l'affectivité constitue l'énergétique de la conduite et si l'intelligence ou la perception en constituent la structure, alors tout naturellement, chaque transformation de la conduite sera simultanément une transformation de structure, et c'est la transformation intellectuelle, et une transformation dans les régulations énergétiques, et c'est la transformation affective.

Il y a, bien entendu, - et nous n'avons guère insisté là-dessus parce que là c'est le fait banal sur lequel tout le monde appuie -, il y a les conflits entre l'affectivité et la pensée, ou l'affectivité et l'intelligence. Mais ces conflits, dans la perspective que j'ai cherché à caractériser, seront toujours des conflits entre des modes de pensée ou d'intelligence de certains niveaux et des sentiments ou états affectifs d'un autre niveau, en général d'un niveau inférieur.

Là où il y a conflit, c'est qu'il y a en présence des éléments qui ne sont pas du même niveau; tant que les éléments affectifs et cognitifs sont au même niveau, il ne saurait y avoir de conflit mais au contraire correspondance, complémentarité entre l'énergétique et la structure, l'affectivité constituant donc le moteur de la conduite ou son mécanisme d'accélération.

Quand il y a conflit, c'est qu'on se trouve en présence d'éléments de niveaux différents. Et là-dessus la psychanalyse nous a donné de grandes lumières : partout où il y a conflit affectif, il y a, sous une forme ou sous une autre, des éléments de stades antérieurs qui passent de l'arrière-plan sur le devant de la scène. Je sais bien que récemment, on a critiqué cette notion de régression en montrant que la régression n'était jamais complète et qu'à un niveau déterminé, quand nous avons des conduites qui rappellent celles des niveaux antérieurs, il n'y a pas identité pure et simple avec les conduites du niveau antérieur. Bien sûr, mais il reste que partout où il y a conflit affectif, il y a liaison nouvelle, imprévue avec des éléments antérieurs, la notion de régression garde donc sa valeur, il suffit de ne pas le prendre à la lettre et de ne pas la définir comme une simple identité entre les conduites résiduelles et celles du niveau antérieur auxquelles on les compare. L'important est que partout où nous avons un conflit entre l'intelligence et l'affectivité, nous pouvons supposer que les éléments en présence ne sont pas de même niveau et que c'est parce qu'ils ne sont pas de même niveau qu'il y a conflit, qu'on ne trouve plus cette correspondance ou ce parallélisme sur lesquels nous avons insisté.

Mais il y a un problème que nous avons laissé en suspens, problème que j'ai simplement tranché par hypothèse au point de départ, mais cela n'était qu'une hypothèse; il s'agit maintenant de faire un retour en arrière et de chercher à voir si elle est confirmée ou infirmée par les faits que nous avons recueillis.

Mon hypothèse était que si l'affectivité est ainsi cause d'accélération ou de retard dans le développement, elle n'est pas par elle-même source des structures intellectuelles, elle ne modifie pas les structures comme telles. Une structure logique, mathématique est simplement une forme d'équilibre de la conduite qui n'est pas modifiée par l'affectivité. On ne peut pas expliquer, me semble-t-il, des structures logico-mathématiques par l'affectivité; l'affectivité en modifie les contenus bien entendu, mais pas la forme logique.

Une classification par exemple peut porter sur des objets les plus variés, et l'intérêt, le besoin, les mobiles affectifs vont agir sur ces contenus, leur choix et leur délimitation. Mais elle n'agit pas pour autant sur la forme. Quels que soient les contenus, ils seront structurés peu à peu selon des lois de structure et ces lois de structure sont autonomes, et par conséquent, semblent indépendantes et non pas subordonnées à l'aspect énergétique de la conduite.

Cependant, et le problème s'est peut-être posé à nous depuis notre cinquième stade, peut-être même depuis le quatrième, cependant, nous constatons l'existence de quelque chose qui semble constituer des structures affectives, ce qui serait contradictoire avec l'hypothèse selon laquelle l'élément structural est par définition cognitif, et l'élément affectif exclusivement énergétique. Cependant, plus nous nous sommes avancés dans l'étude de nos six stades, mieux nous avons vu des sortes de structure se constituer qu'on pourrait être tenté de considérer comme des structures affectives, c'est-à-dire justement comme quelque chose de contraire à l'hypothèse de départ que je discute maintenant.

Exemple : les intérêts et les valeurs. Les valeurs se structurent, il y a des échelles de valeurs ou échelles d'intérêt, cela revient au même. On peut même donner une forme logique à ces échelles; on peut dire qu'un objectif a plus d'intérêt qu'un autre, qu'un troisième a plus d'intérêt que le second et ainsi de suite, et constituer une sériation. On retrouve ainsi la structure sériale qui s'applique à n'importe quelle forme de relation asymétrique transitive.

On peut appliquer de même aux valeurs et aux intérêts des structures de relations symétriques : même valeur, même intérêt, ce sont là des relations symétriques. On retrouve surtout une autre structure qui rappelle les structures logiques; une échelle de valeurs est en général beaucoup plus qu'une sériation, elle ne peut être mise en forme que sous la forme d'une sorte de pyramide avec des valeurs suprêmes et des valeurs subordonnées multiples : il s'agit alors d'une multiplication co-univoque de relations.

Nous aurions là des structures qui rappellent ces groupements que nous avons analysés l'année dernière du point de vue de l'intelligence. Bref, les intérêts et les valeurs semblent présenter comme tels une structure et

on pourrait dire que voilà une structure affective.

Ensuite, les sentiments moraux : nous les avons comparés nous-mêmes à des règles logiques, à une sorte de logique de l'action. Il y a un parallélisme étroit entre l'obligation morale d'un côté et la nécessité logique de l'autre; il y a des états non normatifs et des états normatifs comme il y a des structures pré-opératoires et des structures opératoires. Les sentiments moraux se cristallisent en un ensemble de règles et on peut exprimer ces règles sous forme d'une structure et trouver des lois de cette structure, des lois de réciprocité, de conservation, comme nous y avons insisté. On pourrait donc soutenir que voilà de nouveau des structures affectives.

En troisième lieu, nous avons comparé la volonté à une opération réversible en faisant expressément porter la réversibilité non pas sur la représentation mais sur le mécanisme énergétique, sur la régulation affective, sur la valeur vécue et pas simplement imaginée. Voilà de nouveau une structure affective, dira-t-on ?

Mais toutes ces structures, insistons d'abord sur ce premier point, sont exactement isomorphes aux structures logiques correspondantes, telles qu'on peut les construire avec des relations quelconques ou des opérations quelconques. Ce ne sont pas des structures originales. Il y en aura peut-être d'autres, nous y viendrons tout à l'heure : la pensée symbolique, l'art, etc. Mais je m'en tiens à celles dont nous avons parlé jusqu'ici. Or, ce ne sont pas des structures originales du point de vue de la forme, elles sont simplement isomorphes à des structures cognitives.

On pourrait alors dire - et c'est l'interprétation que je vous propose -, que dans ces cas-là, où nous constatons une structuration visible qui peut être mise en forme logique, nous avons affaire, disons provisoirement, à une intellectualisation. Nous ne disons pas une intellectualisation des sentiments, mais une intellectualisation des éléments de la conduite se rapportant aux personnes, une intellectualisation des éléments personnels par opposition aux éléments se rapportant aux objets en général.

Dans les structures que je viens de rappeler, nous sommes en présence d'un élément d'intellectualisation qui est tout à fait clair. Partons du cas des valeurs : la valeur est le produit d'un sentiment, c'est le sentiment projeté dans l'objet, attribué à l'objet; mais la valeur s'exprime, quand on veut la communiquer à autrui, sous la forme d'un "jugement" de valeur. Jugement de valeur, vous avez là la dualité des deux termes dont nous discutons : le jugement est un jugement, c'est-à-dire contient un élément de structure opératoire, une forme qui est relative à la forme des jugements en général, donc à l'intelligence.

Nous pourrions donc dire que, dans le jugement de valeur, la forme est intellectualisée, - c'est le jugement -, mais le contenu est affectif : c'est l'intérêt, le besoin, la sympathie; l'estimation morale, projetée dans l'objet qui est jugé par le jugement de valeur.

Passons aux règles morales : bien entendu, elles comportent un élément d'intellectualisation très poussé puisque nous pouvons les formuler, non pas les codifier à la manière d'un code juridique parce qu'elles ne prévoient

pas les modalités de leur propre application, mais tout au moins les formuler et nous pourrions même les formuler symboliquement à la manière d'une formulation logique.

Nous avons donc en première approximation, dans les cas où il semble y avoir structure affective, une intellectualisation. Qu'est-ce que cela signifie ? Le terme en lui-même est tout à fait équivoque et il nous faut choisir entre deux interprétations possibles. La première interprétation, qui ne serait pas la mienne, consisterait à dire : dans ces cas-là, nous avons une action de l'intelligence sur le sentiment. Cette intellectualisation, cette structuration que nous avons décrite dans bien des cas, serait simplement le contre-coup de l'intelligence sur le sentiment. Nous aurions donc une sorte d'action (mais alors je ne me charge pas de la décrire parce que je la trouve inintelligible quand on cherche à la serrer de près), une action de la structure sur l'énergétique qui structurerait l'énergétique pour en faire une autre structure. Donc ce premier sens apparaît, du moins actuellement, peu intelligible.

Mais il y a un second sens possible qui, lui, est compréhensible qui consiste à dire : ces structures constituent l'élément cognitif des conduites relatives aux personnes, donc la prise de connaissance de ces conduites par elles-mêmes. En effet, ces conduites supposent, comme toute conduite, un élément affectif et un élément cognitif. Exactement comme dans le cas des conduites par rapport aux objets, ces conduites comportent donc une structure et une énergétique, et les soi-disant structures affectives ne sont que les structures de telles conduites. Il convient donc de se libérer de la dichotomie intelligence/sentiment, laquelle à elle seule embrouille tout et ne permet pas de résoudre le problème que nous posons maintenant, et de lui substituer la dichotomie suivante : il y aurait d'abord les conduites relatives aux objets en général, aux objets en tant qu'objets, aux objets quelconques; et puis il y aurait des conduites relatives aux personnes, aux personnes en tant que spécifiques par opposition aux objets quelconques, en tant donc qu'ajoutant à l'objet quelconque un élément nouveau qui est l'élément personnel. Chacune de ces deux conduites comporte alors d'un côté, un élément cognitif qui est l'élément structure, et un élément affectif qui est l'élément énergétique.

Dans les conduites relatives à l'objet en général, l'élément cognitif est constitué par les structures habituelles de l'intelligence, les structures de classification, de sériation, la logique des propositions, les structures logico-mathématiques en général; les éléments énergétiques, ce sont les intérêts, les efforts, les affects de tout genre qui interviennent dans la conduite intra-individuelle : c'est ce que nous avons appelé affects intra-individuels, qui constituent la régulation de la conduite en général.

Quant à la deuxième subdivision : les conduites relatives aux personnes, leur aspect affectif ou énergétique est constitué par l'ensemble des affects interindividuels, depuis les sympathies inter-individuelles les plus primitives jusqu'aux sentiments moraux et ce réglage des tendances que nous avons appelé la volonté. Mais dans ces conduites relatives aux personnes, nous avons aussi un élément de structure qui est la prise de conscience ou de connaissance, la structuration des relations inter-individuelles. Et alors, cette structuration se traduit en structures de valeurs et structures morales. Toutes ces structures sont en ce cas naturellement isomorphes aux premières, ce sont les mêmes.

La solution se ramènerait donc en un mot à ceci : on ne saurait parler de structures affectives mais uniquement de structures des conduites relatives aux personnes qui sont alors des structures cognitives comme les autres. Ces conduites relatives aux personnes étant à la fois affectives et cognitives, comme toutes les autres. On est alors tenté de considérer leurs structures comme des structures affectives, mais c'est une équivoque puisque seule l'énergétique de telles conduites est affective, en ce cas comme dans tous les autres.

Il ne me semble donc pas que ce que nous avons dit jusqu'ici soit contradictoire avec cette hypothèse de départ. Les processus décrits restent au contraire entièrement cohérents. Il reste cependant un grand problème, celui qui va occuper toute la fin de ce cours. Je l'ai réservé jusqu'ici car nous ne pouvons pas le traiter stade par stade. Il nous faut, d'autre part, y consacrer un examen détaillé et spécifique : c'est le problème de certaines structures qui semblent par contre beaucoup plus proches de ce qu'on pourrait appeler des structures affectives. Tels sont le jeu et en particulier cette variété spéciale de jeu qui est le jeu symbolique et qui soulève la question de la pensée symbolique en général chez l'enfant.

Le problème que nous allons poser à propos du jeu et de la pensée symbolique chez l'enfant est le suivant : pouvons-nous considérer le jeu et la pensée symbolique de l'enfant (donc le jeu symbolique d'une part, mais aussi les rêves et toutes ces manifestations d'imagination symboliques que les psychanalystes de l'enfance utilisent dans leurs techniques spécifiques) comme constituant un pur produit de l'affectivité ? Ou retrouve en ce cas le problème des structures affectives et l'on peut se demander si ce n'est pas là qu'on les trouvera le plus spécifiquement ? Ou bien au contraire le jeu et la pensée symbolique ne comportent-ils pas également un élément de pensée, donc des structures cognitives ? Le jeu ne constituerait pas alors exclusivement une libre expression des sentiments, mais manifesterait également une forme *sui generis* de pensée. Si d'autre part, le fait qu'on parle de la "pensée" symbolique montre combien l'hypothèse est plausible. Il ne s'agirait donc pas simplement de la projection de sentiments sous forme de structures particulières qui seraient des images chargées d'affectivité, mais il y aura également une pensée symbolique avec ses lois propres, et des lois qui sont, en continuité complète avec d'autres formes de la pensée (telle que la pensée égocentrique de l'enfant). Autrement dit, au lieu d'une simple manifestation de l'affectivité nous retrouverions là comme partout une élaboration simultanée à la fois de structures cognitives et de manifestations affectives.

Je commence par le jeu : le jeu, comme vous le savez, est une conduite fondamentale de l'enfant. Le jeu de l'enfant a été longtemps comparé au jeu de l'adulte et c'est l'un des points sur lesquels l'adultomorphisme si on

peut dire a fait le plus de mal à la psychologie de l'enfant. Le jeu n'est pas du tout chez l'enfant ce qu'il est ou ce qu'il peut être chez l'adulte, un délassement simplement, comme certains auteurs l'ont interprété, ou bien une sorte de conduite de déchet, de basse tension psychologique, là où le travail et l'effort ne sont pas possibles. Le jeu de l'enfant bien au contraire - et cela restera le grand mérite de Karl GROSS, qu'on adopte ou non ses théories, de l'avoir montré - présente une signification fonctionnelle du point de vue du développement entier, mental aussi bien que physique.

Mais d'abord, qu'est-ce que le jeu et comment allons-nous le définir ? Je ne cherche pas une "définition réelle" comme disaient les logiciens mais une définition nominale, donc une délimitation du problème du jeu par rapport à ce qui n'est pas jeu. Le jeu chez l'adulte est relativement facile à distinguer de ce qui n'est pas jeu, de ce qui est travail, de ce qui est obligation de tous genres. Mais chez l'enfant, la distinction entre ce qui est jeu et ce qui ne l'est pas est infiniment plus délicate et il y a là un problème réel et quand on se demande quelles sont les limites du jeu ou comment caractériser ce qui est jeu, on pose déjà un problème central au point de vue des mécanismes en action et on s'aperçoit d'emblée qu'il existe exactement toutes les transitions entre le jeu et la pensée adaptée, ce qui montre que le jeu participe à tous les mécanismes de la pensée de l'enfant et constitue quelque chose de fort complexe qui n'est pas de l'affectivité pure, mais de l'affectivité et de la pensée tout à la fois.

La multiplicité des critères auxquels les psychologues ont recouru montre bien que ce problème de délimitation est difficile à résoudre. Ces critères sont innombrables : il y a d'abord le critère classique, le jeu, activité désintéressée, activité qui n'est pas utilitaire et qui a son but en soi-même, l'activité autotélique comme disait BALDWIN (en une paraphrase de la définition de l'art par KANT). En effet, un enfant qui court pour courir, n'a pas d'autre but que l'exercice de cette activité, sans but extrinsèque, tandis que s'il court pour atteindre un but quelconque, pour chercher quelque chose, pour rejoindre quelqu'un, il ne s'agit plus de jeu. Nous voyons ici le critère jouer à peu près. De même, le jeu de la dinette a son but en lui-même par opposition à manger pour se nourrir; une fabulation qui sera un récit joué, un récit ludique, a son but en elle-même par rapport à un récit qui a pour but de raconter le passé, d'apprendre quelque chose à l'interlocuteur. Donc, en gros le critère joue, mais cependant pas autant qu'il pourrait sembler. En effet, seules les conduites d'un certain niveau de développement peuvent comporter un but extrinsèque et permettent ainsi de les opposer au jeu grâce à ce premier critère : c'est à partir du moment où il se constitue un certain travail, et une coordination suffisamment complexe entre les moyens et les fins qu'on peut décider si une conduite a un but extérieur ou si elle ne comporte de but qu'en elle-même.

Par exemple, les conduites sensori-motrices, et même les premières conduites représentatives ne semblent pas présenter de but extrinsèque. Quand un enfant s'intéresse à un phénomène qu'il vient de découvrir, constatant qu'un objet devant une lumière projette de l'ombre sur la table, et qu'il s'amuse à varier ces ombres, à interposer sa main pour produire de l'ombre avec sa propre main, est-ce une activité qui n'a pas d'autre but que son propre exercice, bien qu'elle apprenne quelque chose à l'enfant, à certains moments tout au moins ? Ou dirons-nous que c'est de la recherche, qu'il y a un, effort pour

comprendre, une adaptation réelle et par conséquent, que ce n'est pas une conduite ludique ? Il y a tous les intermédiaires : de temps en temps l'enfant s'amuse, de temps en temps l'enfant apprend. On pourrait répondre comme Karl GROSS en englobant toute la curiosité dans le jeu, le jeu étant alors défini comme un pré-exercice général. Nous dirions que cette conduite est un jeu, pré-exercice de la curiosité, préexercice d'une activité scientifique ultérieure. Mais alors le domaine du jeu devient trop large et toute l'intelligence initiale va entrer dans le jeu; autant dire que toutes les conduites de l'enfant du matin au soir, jusqu'au moment de l'entrée à l'école, rentreront dans le jeu. Ce n'est nécessairement pas le cas, et il y a certainement des nuances à introduire.

En bref, lorsque l'enfant s'amusera avec des ombres sans rien découvrir et par simple plaisir d'agir, nous dirons qu'il y a là un plaisir fonctionnel, et au moment où il va combiner pour apprendre, où il fera de l'expérimentation pour voir, où il y aura donc adaptation réelle, nous ne parlerons pas de jeu. Et cependant, il y a une espèce d'autotélisme même en ce second cas, où il n'y a pas de but utilitaire ni de coordination complexe des moyens. Le critère de l'autotélisme reste donc très vague dans le détail.

Deuxième critère : activité spontanée par opposition aux contraintes. Ici, de nouveau, le critère est tout à fait clair à partir du moment où il y a contrainte; dès qu'il y a contrainte scolaire, tout écolier sera d'accord qu'il ne joue pas en classe et qu'il joue en dehors de la classe. En ce cas nous comprenons ce que parler veut dire. Mais les conduites des deux ou trois premières années qui ne comportent aucune contrainte constituent-elles alors exclusivement du jeu ? Est-ce de l'activité spontanée d'un bout à l'autre ? Il serait cependant bien exagéré de considérer comme jeu tout le développement de l'intelligence sensori-motrice, toutes les premières manifestations de la fonction symbolique, de la représentation, etc. Et cependant c'est de l'activité spontanée. Ce critère ne joue donc pas non plus il joue en gros, mais il ne joue pas aux débuts de la vie mentale ni dans son détail.

Troisième critère : c'est le principe du plaisir. Le jeu est une activité qui poursuit le plaisir, un plaisir particulier qui est le plaisir fonctionnel décrit par Karl BÜHLER. Au contraire le travail serait subordonné à un principe d'adaptation à la réalité. Vous avons là une distinction analogue à celle qu'on a faite à propos du rêve et ce n'est pas la seule fois que nous constaterons un parallèle entre les deux domaines. Il existe, en effet, de nombreuses analogies entre les théories du jeu et les théories du rêve et de la psychanalyse, analogies d'autant plus intéressantes que les spécialistes du jeu ont longtemps travaillé indépendamment des travaux de la psychanalyse, et réciproquement. Cette opposition entre le plaisir et la réalité rappelle en particulier le "principe du plaisir" que FREUD a opposé à son "principe de réalité". Mais vous savez que FREUD, dans ce domaine de l'analyse des rêves, est remonté "en deçà du principe de plaisir", et dans le jeu également, on trouve l'équivalent de cet autre chose. Malgré le fait que le plaisir domine, il n'y a pas que cela dans le jeu : il y a des jeux qui reproduisent des éléments pénibles, il y a des jeux qui reproduisent des éléments émouvants et qui ne constituent pas un plaisir proprement dit. Il y a d'abord dans tous les jeux de poupées de nombreux cas où l'enfant qui a souffert d'une scène familiale particulière reproduit dans le jeu ce qu'il vient de vivre et le reproduit pour ainsi dire jusqu'à l'abréaction. Il y a là une sorte de catharsis, une sorte

de thérapeutique spontanée par la reproduction symbolique de la situation. Nous ne pouvons pas dire qu'il y a là une recherche du plaisir. Ce n'est pas non plus de la compensation proprement dite; dans ces cas-là, c'est une sorte d'abréaction proprement dite, d'assimilation affective effectuée en revivant la scène.

Or, nous constatons que ces jeux-là ne sont pas rares, loin de là. Nous les trouvons dans tous les domaines : un enfant qui a eu une émotion quelconque peut très bien la reproduire dans son jeu et ce sont même les cas les plus intéressants au point de vue théorique et ceux qui poseront le plus de problèmes au point de vue de l'explication du jeu (et de la critique de Karl GROSS en particulier). Je me rappelle un de mes enfants qui un jour de fête, allant à la cuisine avant de déjeuner pour voir ce qui se préparait, a été bouleversé de trouver sur la table un canard en partie plumé mais avec le cou et la tête non plumés; un "canard mort" comme il disait. L'enfant n'a rien dit, il n'y a plus fait allusion, a bien mangé son déjeuner, a joué l'après-midi à toutes sortes de choses puis est venu dans mon cabinet où je travaillais, s'est couché recroquevillé sur le canapé, immobile au point que j'ai cru qu'elle se sentait peu bien. Je m'approche de l'enfant et dis : ça ne va pas ? Pas de réponse. Tu n'es pas bien ? Pas de réponse. Je lui prends la main, pas de fièvre; je lui dis : as-tu mal ? Elle me répond alors, émue : "Ne me parle pas, je suis canard mort".

Jouer au canard mort, ce n'est pas du tout une recherche de plaisir, ça n'est pas non plus un jeu de compensation, c'est un de ces cas intéressants dont nous verrons bien des exemples, où le jeu traduit symboliquement ce qui ne peut pas être traduit autrement. L'enfant qui a eu une émotion au point de vue affectif et qui est intéressé au point de vue cognitif puisqu'il a posé toutes sortes de questions., revit la chose par le jeu parce qu'il n'y a pas moyen de la revivre autrement.

Un intellectuel revit une scène émouvante en y pensant, et c'est fini par là. Quand nous avons passé un examen et que cela n'a pas trop bien marché, nous revivons la scène par la pensée intérieure sans avoir besoin de nous la représenter symboliquement sous forme de jeu. Mais au niveau de 2 ou 3 ans, l'enfant n'a pas d'autres moyens de revivre la scène, de l'assimiler affectivement d'une part et de l'interpréter cognitivement de l'autre, qu'en revivant la scène symboliquement. Ce n'est pas un principe de plaisir comme vous le voyez.

Quatrième critère : réalisation immédiate des besoins, critère que CLAPAREDE entre autres a invoqué en disant que dans une conduite non ludique, la réalisation des besoins est toujours médiante, c'est-à-dire suppose des moyens et des buts, ce qui revient au premier critère : but extrinsèque. Tandis que dans le jeu, il y aurait une réalisation immédiate, immédiate précisément parce qu'elle est symbolique.

Ici de nouveau, le critère est très bon à partir d'un certain niveau mais dans les premières formes de réaction circulaire, au niveau sensori-moteur ou des premières représentations, nous avons une solution immédiate de problèmes sans passer par des intermédiaires, par une coordination des moyens et des buts et cependant il ne s'agit pas nécessairement de jeux.

Nous avons abordé à titre de conclusion de ce cours les problèmes du jeu et de la pensée symbolique et nous sommes demandé à ce propos s'il y aurait en ces domaines, contrairement à ce que nous avons admis jusqu'ici, des structures proprement affectives ou des structures de pensée dues à l'action de l'affectivité, élaborées directement par l'affectivité. Selon la thèse contraire que nous soutiendrons, le jeu et la pensée symbolique sont tout à la fois des structures de pensée et des mécanismes affectifs, structures et mécanismes qui se trouveraient une fois de plus parallèles ou correspondant les uns aux autres sans que l'un de ces aspects détermine l'autre, les deux étant élaborés ou transformés à la fois.

Nous avons abordé le problème du jeu et constaté que, chez l'enfant tout au moins, il n'y a pas de limites strictes ni uniformes entre ce qui est jeu d'une part, et les conduites non ludiques, d'autre part. Nous avons examiné certains des critères habituellement employés, tels que l'autotélisme, l'activité spontanée, le principe de plaisir ou la réalisation immédiate des besoins, etc. et constaté à propos de chacun de ces critères que la délimitation est beaucoup moins nette quand on examine le détail des conduites qu'il ne pourrait sembler en gros.

Autrement dit, pour délimiter le problème du jeu, ce n'est pas à une frontière statique qu'il nous faut recourir mais à une caractérisation par les tendances, à une polarisation. J'aimerais donc terminer cette introduction en situant le jeu par rapport à l'adaptation intelligente ou par rapport à l'imitation en nous servant de nos notions habituelles de l'assimilation et de l'accommodation, notions qui sont particulièrement aptes dans le cas particulier à montrer sous l'angle de la polarisation les différences entre le jeu et ce qui n'est pas ludique.

Tout être vivant incorpore les substances ou les énergies du milieu à sa propre forme; c'est ce qu'on appelle l'assimilation; et, d'autre part, est modifié par les transformations du milieu, autrement dit, s'accommode au milieu. Or, toute conduite, au point de vue psychologique, est également équilibrée entre l'assimilation et l'accommodation. Il y a assimilation psychologique toutes les fois que le sujet utilise un objet en vue d'un but quelconque et qu'il l'incorpore à un schème antérieur d'actions ou élabore à propos de l'objet un schème d'actions qu'il pourrait appliquer à d'autres objets. Il y a accommodation toutes les fois que ce schème est modifié par les particularités de l'objet.

Etant donné ces deux fonctions, quelle est la situation du jeu? Partons d'un exemple: un nourrisson de 8 ou 10 mois, en présence d'un objet suspendu, s'efforce de le balancer, de lui donner de petits coups qui le font osciller, puis recommence, etc. D'un côté, il y a assimilation, c'est-à-dire que l'objet est assimilé à un schème de conduites antérieures, qui est l'action de balancer ou l'action de frapper, modifié par la situation actuelle.

D'autre part, il y a accommodation à cet objet selon sa longueur, son poids, ses qualités particulières, le schème sera plus ou moins transformé par la situation.

Il peut d'abord y avoir simultanément assimilation et accommodation à parts égales et synthèse ou équilibre entre deux, dans ce sens que l'une des fonctions s'appuie sur l'autre et réciproquement. Dans ce cas-là, nous avons une conduite d'adaptation l'enfant cherche à comprendre ce qui se passe et à reproduire pour apprendre quelque chose.

En second lieu, il peut y avoir primat de l'accommodation, c'est-à-dire que l'enfant peut se plier de plus en plus aux mouvements de l'objet jusqu'à les reproduire, faire les mouvements parallèles de la main; dans la mesure où l'accommodation l'emporte, nous dirions qu'il y a imitation au sens large, imitation par la main des mouvements de l'objet. Dans d'autres cas, ce sera une imitation par les mouvements des yeux du contour de l'objet ou plus tard, imitation par les gestes du modèle qui est copié, et ainsi de suite.

Dans tous ces cas, il y a primat de l'accommodation, c'est-à-dire que ce sont les caractères de l'objet qui l'emportent; l'objet n'est pas assimilé à un schème autre que lui-même et n'est pas transformé en fonction d'un schème; c'est l'action au contraire qui se moule sur les caractères de l'objet.

Mais à l'autre extrême, c'est l'assimilation qui peut l'emporter, c'est-à-dire qu'en présence de l'objet à balancer, l'enfant peut ne pas se soucier des caractères particuliers de cet objet mais simplement l'utiliser pour le balancer, simplement exercer un schème qui est déjà à sa disposition et dont il tirera sans plus un plaisir fonctionnel.

Nous dirons qu'ici, il y a jeu : le jeu, c'est le primat de l'assimilation eu égard à l'accommodation. Il y a jeu dès que l'objet est utilisé simplement pour le plaisir de l'action sans qu'il y ait adaptation au caractère de l'objet. C'est le cas dès le niveau élémentaire des jeux d'exercice, et c'est pourquoi j'ai pris cet exemple très simple; mais plus tard, au niveau des jeux symboliques, le primat de l'assimilation est encore bien plus simple puisqu'à ce niveau-là, n'importe quoi peut être transformé par l'imagination en n'importe quoi. Le réel est alors soumis aux intérêts du moment, entièrement subordonné au moi; le jeu ne consiste pas à s'adapter au réel mais au contraire à soumettre le réel à la satisfaction des besoins du moment, ce qui constitue un primat de l'assimilation.

En un mot, suivant que nous avons équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, ou primat de l'un ou primat de l'autre, nous avons soit une conduite d'adaptation, soit, à un extrême de la tendance vers le jeu, soit à l'autre extrême la tendance vers l'imitation. C'est là, si vous voulez, une délimitation de notre sujet, mais j'y insiste à nouveau, ce n'est pas une définition statique, c'est une définition par la tendance ou par la polarisation.

Je passe maintenant à la classification des jeux. Il y a là, semble-t-il, une analyse préalable indispensable pour nous permettre de comprendre ce qu'est le jeu enfantin. Ce n'est en effet qu'en classant soigneusement une série d'observations concrètes qu'on peut parvenir à faire le tour d'un phénomène comme celui du jeu. Et quand je dis classification, je veux dire par là que nous allons prendre cette tâche au sérieux. Il y a deux manières de faire des classifications de phénomènes psychologiques. Il y a la manière qui consiste à partir d'un schéma préalable, d'une théorie du jeu, à construire une classification dans l'abstrait, et ensuite à puiser dans le réel une série d'exemples qui vont illustrer les différents casiers qu'on a imaginés.

Cette méthode-là est facile, car on trouvera toujours des exemples typiques pour les casiers qu'on a construits puisqu'on les a élaborés en fonction d'observations antérieures plus ou moins globales; mais c'est une méthode qui ne nous apprendra pas grand' chose, qui est une confirmation si l'on veut mais qui ne permet pas de pousser plus loin l'analyse.

Au contraire, ce que je vous propose de faire à titre de vérification, et ce que nous avons cherché à faire jadis, c'est de partir d'une collection réelle de jeux observés sur de mêmes enfants dans la famille pendant quelques années ou bien observés dans une population enfantine quelconque, mais collection de jeux qui consistera à noter exactement *tous* les jeux sans en oublier aucun, en prenant les jeux les moins intéressants aussi bien que les plus typiques.

Alors, en présence d'une telle collection qui comportera quelques centaines ou 1.000 à 2.000 jeux, on peut se livrer à une classification qui, elle, nous apprend quelque chose, c'est-à-dire nous oblige à classer tous les termes et à trouver un casier pour chacune des variétés en présence. Lorsqu'on se livre à cette opération, qui est pleine d'intérêt d'ailleurs, on constate que la plupart des classifications habituelles se sont justement choisis des exemples typiques en laissant inconsciemment tomber les cas défavorables à la théorie. On trouve, en effet, toujours des exemples typiques : des jeux de compensation, des jeux d'exercice, etc.; mais on constate que ces exemples typiques, lorsqu'on est en présence d'un matériel complet sont l'exception, et de beaucoup (je dirais 1 sur 10 tout au plus, pour fixer les idées). Ce qu'on trouve dans la réalité, ce sont des jeux qu'on n'a pas envie de noter au point de départ parce qu'ils paraissent sans intérêt. On trouve une quantité d'exemples intermédiaires, inclassables au début et qui sont les plus instructifs, parce qu'ils montrent que la fonction du jeu est beaucoup plus polymorphe qu'on ne l'imagine d'habitude, parce qu'ils montrent surtout que les idées préalables d'où on partait, l'idée que le jeu sert à telle chose ou à telle autre, est toujours vraie mais très partiellement et qu'il y a toujours une très grande majorité de cas ne rentrant pas dans un tel schéma.

J'aimerais donc commencer par une critique des classifications existantes et par un essai de classification fondé, je le répète, sur une collection intégrale de jeux de quelques enfants ou des collections de jeux qu'on a pu nous soumettre.

Partons, pour illustrer ce que je viens de dire, de la classification bien connue des jeux de Karl GROSS qu'a reprise et développée CLAPAREDE dans sa Psychologie de l'enfant. Tout le monde connaît la théorie de Karl GROSS suivant laquelle le jeu est un exercice préparatoire, suivant laquelle l'enfant, ou les petits des animaux supérieurs, jouent toujours d'une manière qui annonce les activités futures de l'adulte, le jeu étant donc une sorte de préexercice des fonctions mentales et en particulier des instincts.

Partant de cette idée préalable, Karl GROSS nous propose une classification des jeux inspirée par cette idée préalable, et une classification juste en partie, c'est-à-dire qu'on trouvera toujours pour les différentes fonctions considérées comme sujettes à un préexercice quelques exemples typiques qui illustrent la thèse. La classification de GROSS remaniée par CLAPAREDE est en gros celle-ci :

Il y a d'abord des jeux des fonctions générales et des jeux des fonctions spéciales. Les jeux des fonctions générales sont les jeux d'expérimentation où l'enfant utilise n'importe quelle fonction mentale et la développe, l'exerce au cours de ses tâtonnements et de ses expérimentations. Il y a des jeux sensoriels, des jeux moteurs (qui consisteront par exemple à se tenir en équilibre sur un mur ou le bord d'une fontaine), des jeux d'intelligence ou de curiosité, des jeux de volonté, de sentiment, etc.

Mais il y a surtout les jeux des fonctions spéciales et en particulier des instincts dont le jeu est pour Karl CROSS un exercice préparatoire: par exemple les jeux de lutte qui développent l'instinct combatif, les jeux de courtoisie chez les jeunes des animaux supérieurs, les jeux sociaux, les jeux d'imitation, les jeux familiaux (pensez au jeu de la poupée qui est, censé développer l'instinct maternel) etc.

Or, une telle classification présente deux difficultés. D'abord, en tant que liée à une théorie préalable, elle est donc solidaire de la valeur de cette théorie préalable. Or, il est loin d'être démontré, et nous y reviendrons à propos de l'explication du jeu, que le jeu soit toujours le pré-exercice d'un instinct, d'une fonction ou même d'un groupe de fonctions quelconques.

Le jeu de la poupée, par exemple, est-il toujours à concevoir comme un exercice préparatoire de l'instinct maternel chez la petite fille ? Si vous réunissez quelques dizaines de jeux de poupée au hasard, quelques dizaines d'observations sans parti pris en suivant des heures de suite un enfant dans ses jeux spontanés, vous constatez une série de faits qui ne rentrent pas dans un tel cadre. D'abord, vous constatez qu'il y a beaucoup de garçons qui jouent à la poupée, et l'instinct paternel est moins certain que l'instinct maternel. Ensuite, chez la petite fille, vous constatez que le jeu de la poupée est en grande partie une imitation de ce que l'enfant voit chez sa mère, dans sa famille, c'est une manière de participer à tout ce qui se passe autour d'elle, aux scènes qui l'intéressent particulièrement. Ce n'est pas encore contraire à l'hypothèse de l'instinct maternel, mais cela implique une participation acquise, une reproduction des scènes vécues tout autant qu'une préparation.

Mais vous constatez surtout que le jeu de la poupée sert à un nombre indéfini de buts qui varient constamment d'un jour à l'autre et qu'il a des fonctions extrêmement variées et distinctes. En particulier, vous constaterez que toutes les fois que l'enfant a eu des difficultés avec ses parents, par exemple une scène classique de remontrances à table, on peut être certain que cette scène tout entière va réapparaître peu après dans le jeu de la poupée et si vous examinez de plus près ce jeu, vous en tirerez même toutes sortes d'enseignements. Il y a d'abord le cas où l'enfant n'a rien voulu admettre des observations qu'on lui a faites et s'est cabré de plus en plus; quelques heures après, vous êtes tout étonné de voir que l'enfant reproduit la scène mais cette fois en l'assimilant, en acceptant tout ce qu'il ne pouvait pas reconnaître au moment de la scène, parce qu'il se posait une question d'amour-propre, parce qu'il y avait guerre ouverte et qu'on ne pouvait plus reculer. Mais la situation étant projetée dans le jeu, il devient plus facile de faire accepter les choses à la poupée qu'à soi-même. A un autre extrême, on voit l'enfant donner une leçon de pédagogie à ses parents et traiter sa poupée avec beaucoup plus de compréhension et de psychologie que ses parents ne s'en sont tirés avec lui.

Quelle que soit la solution à laquelle aboutit l'enfant, vous constatez donc que le jeu sert, non pas à la préparation ni même à une simple reproduction mais à la liquidation du conflit, à la compensation ou au contraire à assimiler plus avant ce qui avait été mal compris. Il y a donc là une série de finalités qui débordent de beaucoup l'exercice de l'instinct maternel...

Voilà donc une première difficulté : c'est que la thèse elle-même étant discutable, la classification fondée sur une telle thèse le sera *a fortiori*. Or, le but d'une classification n'est pas justement de démontrer une thèse préalable mais au contraire, de faciliter le terrain, de pousser l'analyse d'une manière telle qu'on puisse ensuite tirer des conclusions et élaborer une hypothèse après l'examen des faits.

La deuxième difficulté de la classification de Karl GROSS est que, en présence d'un jeu quelconque, il est extrêmement difficile de parler d'une fonction dominante. Indépendamment même de toute la question de préexercice que nous venons d'examiner, et en nous demandant simplement quelle est la fonction mentale dominante dans un jeu déterminé, nous constatons que tout intervient partout. On peut prendre pour exemple le jeu de billes chez les garçons. Quelle est la fonction mentale qui domine dans le jeu de billes ? C'est un jeu sensoriel : il s'agit, pour viser, d'évaluer des distances; mais c'est aussi un jeu moteur : il s'agit d'atteindre le but en lançant sa bille; c'est un jeu d'imitation, puisque les petits qui débudent imitent les grands et que toute une vie sociale est liée à un tel jeu; c'est un jeu de règles au niveau où le jeu est structuré, où l'enfant ne joue pas n'importe comment. On y trouvera bien d'autres fonctions encore, donc une série de composantes dans laquelle il est impossible de dire s'il y en a une de dominante et de choisir laquelle.

Un autre type de classification - je fais un peu d'histoire - est celle proposée jadis par QUERAT dans son petit livre sur le jeu des enfants. QUERAT a essayé de classer les jeux d'après leur origine et il les a classés en trois groupes : les jeux de fonction héréditaire comme les jeux de lutte, de chasse, de poupée, etc. (par allusion au préexercice de l'instinct de Karl GROSS); d'autre part, les jeux d'imitation qui consistent à reproduire des scènes observées, tels que le jeu de la dînette, de soldats, etc.; et en troisième lieu, les jeux d'imagination qui consistent à transformer un objet en fonction d'un autre imaginé et non donné; par exemple une vulgaire caisse qui sera transformée par le joueur en une automobile, en un bateau, etc.

Je ne reviens pas sur les jeux d'hérédité, où nous retrouvons le même problème qu'à propos de Karl CROSS. J'aimerais insister seulement sur les deux autres classes de QUERAT pour souligner le fait qu'il est absolument impossible d'établir une délimitation entre les jeux d'observation d'un côté et les jeux d'imagination de l'autre, parce que tous les jeux d'imitation sont en même temps des jeux d'imagination et réciproquement.

Considérons la dînette, jeu d'imitation choisi comme type par QUERAT : on ne peut pas jouer à la dînette sans imaginer des scènes, en plus des scènes copiées. Il y aura transition perpétuelle entre la simple reproduction et l'imagination de scènes nouvelles. Inversement un jeu d'imagination type, comme le jeu de la caisse transformée en automobile suppose, en vue même de cette transformation, une série de mouvements imitatifs, de bruits pour imiter la marche de l'auto, etc. Il y aura donc toujours imitation dans le jeu d'imagination et réciproquement.

Prenons un autre type de classification, celle de PEREZ. Il recourt à un principe nouveau qui est de classer les jeux par leur structure et c'est le principe que nous retiendrons tout à l'heure. PEREZ s'en est tenu à quelques grandes lignes; il classe les jeux 1°) en jeux réguliers et appris, c'est-à-dire jeux que nous appellerons des jeux de règles, des jeux collectifs avec une structure obligatoire; 2°) les jeux irréguliers et libres; mais là, il ne distingue pas les jeux symboliques de ceux qui ne le sont pas, et 3°) ceux qu'il appelle les exercices de loisir qui sont les jeux de construction et les jeux collectifs quelconques.

STERN, dans sa Psychologie de l'enfant, a proposé une classification plus poussée et également fondée sur la structure. Il part de deux grandes catégories : les jeux individuels et les jeux collectifs. Dans les jeux individuels, il distingue cinq variétés : la conquête du corps, tout d'abord (les jeux du nourrisson jouant avec ses mains, ses pieds, etc.); ensuite la conquête des choses; 3° - les jeux destructifs (démolir un objet pour voir ce qu'il y a dedans); 4° - les jeux constructifs (construire une tour, etc.); 5° les jeux de rôle, ou métamorphoses de personnes (jouer à être un soldat ou un gendarme).

Deuxième catégorie : les jeux sociaux; et ici STERN distingue trois variétés : l'imitation d'un joueur par un autre (simple imitation sans collaboration); 2° les rôles complémentaires (comédies ou dialogues avec rôles ajustés l'un à l'autre) et 3° les jeux de lutte et de guerre.

Cette classification de STERN est plus poussée que les précédentes mais ne me paraît pas suffire entièrement, d'abord parce qu'elle néglige les jeux de règles qui constituent une catégorie bien à part, ensuite parce que entre les métamorphoses de personnes (variété 5 des jeux individuels) et les rôles complémentaires (variété 2 des jeux sociaux) on trouve des termes de passage continuels de l'un à l'autre. Le problème n'est pas tant de savoir si ces jeux-là sont individuels ou collectifs, ils sont alternativement l'un et l'autre. Le fait important, c'est que ce sont des jeux symboliques par opposition aux jeux de règles ou bien aux jeux sensori-moteurs primitifs de STERN. Autrement dit, les structures principales ne me paraissent pas mises en évidence d'une manière suffisante.

Par contre, chez Charlotte BÜHLER, on trouve une classification intéressante en quatre types : les jeux fonctionnels, les jeux d'imagination (ceux que nous appellerons symboliques), les jeux créateurs ou jeux de construction, et finalement, les jeux sociaux. Mais ici, de nouveau, il me semble que le problème est de dégager le vrai rôle de la règle pour les jeux sociaux sans quoi on ne saura pas où s'arrêter. Quant aux jeux créateurs, le problème est de délimiter ce qui est jeu et ce qui va devenir travail proprement dit ou activité spontanée mais à but non ludique. En effet les jeux de construction peuvent procéder soit des jeux fonctionnels (sensori-moteurs), soit des jeux symboliques (le symbole se transformant progressivement en construction symbolique puis en construction quelconque) et ils s'orientent vers le travail proprement dit. Ils ne sont donc pas situés sur le même plan que les trois autres catégories et font la transition entre le jeu et le travail.

Je vous proposerai pour ma part une classification fondée sur la structure et qui nous servira en même temps d'instrument d'analyse de l'évolution des jeux avec l'âge.

Je distinguerai trois grandes structures. Il y a tout d'abord les jeux qui n'ont pas de structure ludique particulière, qui ne supposent donc pas l'intervention de symboles ou de règles à titre de structure ludique dès le départ, mais qui consistent en conduites présentant la même structure lorsqu'elles sont ludiques et lorsqu'elles ne le sont pas (seule la fonction se modifiant alors). Ces jeux sans structure ludique particulière, nous les appellerons les jeux d'exercice; ils consistent simplement à utiliser pour le plaisir fonctionnel (ce sont les jeux fonctionnels de Charlotte BUHLER) une conduite quelconque, quelle qu'elle soit, mais sans que l'utilisation ludique de la conduite la modifie dans sa structure.

Dans l'exemple de balancer un objet que nous prenions tout à l'heure une même conduite peut être tantôt ludique, c'est-à-dire que l'enfant peut balancer pour le plaisir de jouer, pour le plaisir d'être cause, pour le plaisir fonctionnel, et la même conduite peut être au contraire dans d'autres contextes un acte d'intelligence, une réaction circulaire avec apprentissage, avec besoin de comprendre, etc.

Il n'y a donc pas de structure différente dans un cas et dans l'autre suivant que la conduite est ludique ou ne l'est pas, il y a simplement une autre finalité, une autre tonalité fonctionnelle : tantôt c'est le plaisir fonctionnel qui l'emporte, c'est ce que nous appelions tout à l'heure le primat de l'assimilation, et tantôt il y a recherche relative à l'objet et dans ce cas, il n'y a pas jeu mais adaptation.

Ces jeux-là, que nous appellerons jeux d'exercice, sont les premiers à apparaître; le jeu d'exercice est même très précoce : on peut parler de jeux de voix, de jeux dans les mouvements des pieds et des mains chez le nourrisson dès les premiers mois. Ces jeux-là foisonnent pendant toute la première année, mais ils durent plus tard et sans doute toute la vie : on en trouve encore des traces chez l'adulte lui-même. Par exemple, quand un adulte vient d'acheter un nouveau poste de radio ou une nouvelle automobile, il ne peut s'empêcher de jouer avec l'objet nouveau pendant quelque temps avant de s'en servir seulement quand cela lui sera utile; c'est encore du jeu fonctionnel, du jeu d'exercice, mais c'est une catégorie de jeux qui, seule à l'œuvre pendant les 12 à 18 premiers mois de l'existence, diminue ensuite de plus en plus d'importance comme nous le verrons en étudiant l'évolution des jeux.

Ouvrons ici une petite parenthèse de psychologie comparée. On peut admettre que ces jeux fonctionnels ou d'exercices ⁽¹⁾ sont les seuls que nous trouvons chez l'animal, contrairement à l'opinion de Karl GROSS qui a prêté un peu trop généreusement, je crois, la notion de la fiction aux animaux supérieurs, par exemple quand un chat court après un peloton de ficelle ou après une feuille morte en mouvement. D'après GROSS, il y a là déjà de la fiction; l'animal joue "comme si" il courait après une proie. J'hésiterai un peu, pour ma part, à prêter la fiction au petit chat, à lui prêter autrement dit

¹ Le terme de jeu d'exercices est préférable car il ne comporte rien d'autre que de l'exercice par opposition au symbolisme et aux règles, tandis que le mot fonctionnel est un peu équivoque et pourrait s'appliquer aussi aux autres catégories (jeux symboliques, etc.). Il faudrait dire jeux exclusivement fonctionnels, ce qui serait trop long.

le symbole, parce que la fiction ou la fonction symbolique supposeraient la représentation cela signifierait qu'en courant après le mobile, le chat évoque en même temps par la pensée autre chose que ce qu'il perçoit et assimile le mobile par exemple, à une souris. Or, il est évidemment un peu dangereux d'invoquer ici la représentation, l'image mentale, tout ce qu'implique la fiction, tandis que la même conduite, semble-t-il, peut s'expliquer d'une manière très simple par l'activation partielle d'une tendance.

Un autre exemple que cite Karl GROSS : le petit chat qui joue avec la chatte, à se mordiller, à se battre, à lutter mais sans poursuivre jamais jusqu'à la morsure proprement dite, ce que Karl GROSS interprète en disant qu'il y a lutte fictive et non pas sérieuse. Mais ici aussi nous pouvons expliquer la chose par l'activation partielle d'une tendance, partielle parce que la situation ne se prête pas à un combat proprement dit, avec en même temps inhibition de la tendance à cause de la situation de contact avec la mère. Il y a donc là jeu d'exercice sans aucun besoin d'invoquer la fiction. Je ne connais qu'un cas de jeu des animaux qui pourrait sans conteste être classé dans le jeu symbolique et dans la fiction si on en retrouvait d'autres exemples. Mais malheureusement c'est un exemple unique : c'est celui que cite KÖHLER d'un de ses chimpanzés qui entourait son avant-bras d'un chiffon et qui ensuite le berçait comme s'il s'agissait d'un être vivant. Si l'on retrouvait de tels exemples, on pourrait y voir du jeu symbolique et, chez le chimpanzé, cela n'aurait rien d'extraordinaire puisqu'on est tout près de la fonction symbolique avec l'expérience des jetons et du distributeur automatique que vous connaissez tous, et bien d'autres. Mais chez le chat ou le chien, il serait inquiétant de devoir admettre la fiction et le symbolisme !

La seconde catégorie de jeux ajoute à l'exercice un élément structural nouveau qui est justement le symbole, la fiction, c'est-à-dire la capacité de représenter par des gestes une série de réalités non actuelles, mais absentes et non données dans le champ perceptif du moment.

La première forme de jeu symbolique observée chez un de mes enfants a été la suivante et vous trouverez là la transition du jeu d'exercice au jeu symbolique. Il faut savoir que l'enfant avait coutume tous les soirs de s'endormir comme font souvent les bébés de cet âge en utilisant toujours le même rituel en dehors duquel il ne parvenait pas à se calmer. Son rituel particulier consistait à saisir le coin de son oreiller qu'il prenait d'une main en mettant son pouce dans sa bouche, puis il fermait les yeux en gardant l'oreiller dans la main.

Un matin, bien réveillé, n'ayant plus aucune envie de dormir, on prend l'enfant pour le mettre dans un lit de grande personne; il aperçoit le coin d'un drap qui lui rappelle celui de son oreiller; il saisit le coin du drap et refait tous les gestes rituels du soir, il met son pouce dans sa bouche mais en restant toujours assis avec les yeux grands ouverts. Après quoi, il ferme les yeux et penche la tête mais sans se coucher, puis il sourit largement.

En ce cas, il semble qu'il soit difficile de nier l'apparition du "comme si", du symbole. Pourquoi ? Un tel jeu prolonge certes le jeu d'exercice, en ce sens que l'enfant reproduit entièrement, suivant ma définition du jeu d'exercice, une conduite qui dans d'autres contextes n'est pas ludique

mais qui est la conduite habituelle lui servant à s'endormir, et il reproduit tout cela par plaisir fonctionnel. Mais ce qui est nouveau, c'est qu'il le reproduit non pas dans la situation habituelle, en présence de son oreiller, dans son berceau, etc.; mais dans une autre situation, en assimilant un objet nouveau à son oreiller et en sortant donc du contexte habituel tout un ensemble de gestes qui cette fois lui servent à évoquer une situation non actuelle, la situation dans laquelle il se trouve le soir.

Il y a là un début de représentation et, en tout cas, une dissociation entre les gestes utilisés et le contexte habituel. J'y vois donc un début de symbolisme. La preuve en a été fournie dès les jours suivants, parce que, après avoir fait semblant de dormir une première fois, l'enfant a répété ce petit jeu deux ou trois fois et s'est mis ensuite à faire dormir son ours en peluche, son chat, d'autres personnages qu'elle-même; le rituel est donc devenu un schème symbolique applicable à bien d'autres objets.

Dans la suite se manifeste toute la profusion des jeux symboliques ordinaires, dans lesquels l'enfant transforme n'importe quoi en n'importe quoi : un bout de bois devient un être vivant, une poupée, une automobile ou bien un bateau suivant l'intérêt du moment.

Le jeu symbolique suppose donc en plus de l'exercice fonctionnel l'utilisation de représentations par gestes ou par images. Ce symbolisme peut se présenter sous des formes multiples et on pourrait distinguer des techniques diverses dans les jeux symboliques : l'identification, la projection, la métamorphose de l'objet, le simple récit d'imagination, d'où la vanité complète, me semble-t-il, d'une classification de jeux d'imitation ou d'imagination.

Si l'imagination fournit le contenu symbolisé, l'imitation est toujours utilisée comme symbolisant et permet de représenter les scènes imaginées. La variété peut donc être très grande mais dans tous les cas, il y a union d'un symbolisant et d'un symbolisé, donc une représentation qui suppose la pensée. Mais les structures de la pensée individuelle suffisent à l'élaboration de ce symbolisme, qui ne suppose pas, donc, nécessairement la société. En effet, le jeu symbolique peut être construit par l'enfant seul sans relation avec d'autres individus, par opposition au jeu de règles qui lui au contraire suppose toujours une collectivité. L'enfant peut jouer symboliquement à lui tout seul, dans une chambre. Le jeu symbolique peut d'autre part devenir collectif et l'enfant prendra grand plaisir à jouer à plusieurs à des scènes comme la dînette, mais ni la société ni le nombre des individus ne modifient la technique du jeu, qui relève toujours du symbolisme.

Au contraire, avec le jeu de règles, nous avons une troisième catégorie - et j'y viens maintenant - où cette fois intervient une structure de plus, structure dans laquelle l'intervention de plusieurs individus est nécessaire. Et même dans la plupart des cas, les jeux de règles sont des jeux qui ont une tradition, qui se transmettent de génération en génération et qui sont des institutions sociales proprement dites.

Le jeu de billes chez les garçons est très remarquable à cet égard, c'est un jeu qui se transmet avec une grande précision et une grande minutie d'une génération à l'autre; il y a des jeux de règles moins différenciés et

moins développés, mais partout où il y a jeu de règles, la société intervient.

Voilà donc les trois grandes catégories dont nous nous servons.

J'aimerais maintenant passer à une subdivision un peu plus détaillée de ces trois grandes catégories. Il nous sera, en effet, nécessaire, pour l'explication du jeu, de voir la très grande diversité des fonctions, des finalités qui interviennent dans ces sous-classes si variées et qu'on a trop souvent négligées pour ne retenir que quelques fonctions fondamentales comme l'exercice la compensation ou la liquidation, etc.

Je commence par les jeux d'exercices sur lesquels je ne m'étendrai pas d'ailleurs, et me bornerai à distinguer quelques types. Les formes les plus simples en sont les activités fonctionnelles qui consistent à utiliser une activité organique quelconque mais à vide pour ainsi dire, c'est-à-dire sans adaptation utile. Par exemple des jeux de voix qui ne sont pas destinés à appeler ou à crier, à exprimer la tristesse ou la colère, mais simplement à s'amuser : telles sont les vocalises, les différentes variétés de sons produites par l'enfant et qui l'enchantent en engendrant déjà ce plaisir d'être cause, dont parlait Karl GROSS.

Ensuite, la répétition à but ludique, donc pour le plaisir, de conduites qui ont été acquises en fonction d'adaptations déterminées : balancer des objets comme nous le faisons tout à l'heure ou les déplacer, les froter, les frapper, etc.

En troisième lieu, je distinguerai - et on le trouve déjà au cours de la première année - des jeux moteurs qui sont stéréotypés, qui donnent lieu à des schèmes et à des reproductions d'un jour à l'autre mais qui dès le départ, ont une signification ludique, sans constituer d'abord des conduites d'adaptation utilisées ensuite pour le plaisir. Par exemple, un de mes enfants, en entrant dans sa baignoire, a failli perdre l'équilibre, a glissé, a lâché le bord sur lequel sa main s'appuyait, a frappé l'eau très fort de la main mais sans le vouloir, ensuite s'est éclaboussé et en cherchant à se rattraper, a mis la main sur ses cheveux et a fait glisser des gouttes d'eau tout le long de son visage puis finalement, a repris l'équilibre. Dès qu'elle a retrouvé l'équilibre, elle a éclaté de rire et a recommencé le même rituel. Les jours suivants, elle ne pouvait pas entrer dans son bain sans reproduire la même chose. Il y a là un cycle de mouvements qui constitue un jeu d'exercice, sans aucun symbolisme, mais qui dès le départ était ludique, a failli tourner à l'émotion, à la chute et sitôt l'équilibre retrouvé, a été reproduit non pas comme réaction circulaire à but d'adaptation ou d'apprentissage mais d'emblée pour le plaisir.

4° et 5° - On peut encore distinguer des constructions sans but, manipulations d'objets, entassements, etc. et finalement, des constructions avec but qui nous conduisent alors dans d'autres domaines : jeux symboliques dans certains cas, travail proprement dit, ou constructions à mi-chemin entre le jeu et la construction adaptée.

Je passe aux jeux symboliques qui, eux, nous retiendront plus longtemps parce qu'ils correspondent à notre problème de la pensée symbolique en général. Dans le jeu symbolique, je distinguerai une dizaine de variétés.

1°) La plus élémentaire, c'est ce que j'appellerai le schème symbolique, c'est-à-dire un schème emprunté à l'action et qui pourrait donner lieu à un simple jeu d'exercice mais qui, transposé dans un autre contexte, devient un début de représentation. Exemple : l'enfant qui fait semblant de dormir pour s'amuser, que je vous citais tout à l'heure; c'est donc la forme de transition entre le jeu d'exercice et le jeu symbolique.

2°) Application du schème symbolique à des objets nouveaux. L'enfant qui fait dormir son ours, son chat, etc. comme nous l'avons déjà vu. Ce second type conduit insensiblement au troisième :

3°) L'assimilation d'un objet à un autre, qui est déjà en germe dans les deux premières catégories mais qui devient systématique dans cette troisième variété où alors n'importe quoi devient n'importe quoi. Les jeux qui ont suivi l'apparition du schème symbolique chez l'enfant que je vous citais ont été de la forme suivante : par exemple, en remuant un coquillage sur un carton, l'enfant s'est mise à dire : miaou! Parce qu'elle venait de voir un chat qui courait sur un mur; ici, le coquillage représente le chat et le carton, le mur.

J'aimerais ajouter ici un cas particulier pour vous montrer que dans certains cas, ces assimilations ludiques ont pour point de départ une simple curiosité intellectuelle, un intérêt quelconque pour le mécanisme d'un objet. Par exemple, un de mes enfants, dans un petit village de la montagne où le clocher de l'église n'était pas très haut et surtout où, d'une colline proche, on pouvait voir le détail des mouvements de la cloche, était intéressé par ce spectacle et posait diverses questions sur le mécanisme des mouvements de la cloche. Quelques jours après, je travaillais dans mon bureau, l'enfant jouait à côté de moi; à un certain moment, il fait un bruit continu qui m'empêche de travailler et dans lequel je n'ai pas tout de suite reconnu les sons qu'il voulait évoquer; je lui demande de crier un peu moins fort, mais il continue imperturbable; comme il est près de moi, je lui pose la main sur la bouche : il repousse alors mon bras avec indignation en disant : "Ne fais pas ça, je suis une église !" Il était donc le clocher, sans qu'on puisse assigner à ce jeu aucune fonction affective particulière, sinon le besoin d'évoquer un objet qui a intéressé.

4°) Une autre variété de ces jeux symboliques sera une reproduction de scènes entières : les jeux de la dînette, enfin des jeux continués et non pas simplement momentanés comme ceux que je viens de citer.

5°) Autre variété : ce sont encore des reproductions de scènes observées ou vécues mais avec un prolongement qui suppose une part de raisonnement ou de déduction : par exemple, dans une promenade en montagne, je me promenais avec l'enfant sur un chemin qui devenait un peu dangereux pour lui parce que la pente était très raide et qu'une glissade l'aurait mené un peu loin. J'explique à l'enfant de faire très attention et de me donner la main dans cet endroit. Il résiste un peu mais enfin se plie, et quand nous arrivons au but, il se met à jouer et son jeu consiste à imaginer tout ce qui serait arrivé en cas de glissade. Jeu appliqué non pas à lui-même mais à un personnage imaginaire qui s'appelait Cadile : Cadile avait glissé, la glissade le menait jusqu'au torrent, le torrent jusqu'au Rhône, le Rhône jusqu'au lac et ensuite, cela devenait pure imagination. Mais le début du jeu consistait donc

à actualiser un accident possible, mais en le développant par le raisonnement: non pas seulement de revivre ce qui s'était passé (il ne s'était rien passé) mais d'imaginer tout ce qui aurait pu se passer.

Nous avons admis des jeux une classification fondée sur leur structure comportant trois grandes catégories : les jeux d'exercice qui reproduisent simplement l'activité non-ludique correspondante; les jeux symboliques qui supposent le symbole, c'est-à-dire une structure de représentation qui se surajoute à la simple assimilation du jeu d'exercice; et finalement, les jeux de règles qui supposent une structure collective se superposant à la représentation individuelle.

Nous avons ensuite subdivisé les jeux d'exercice et nous avons commencé à subdiviser les jeux symboliques de manière à avoir les différentes variétés fonctionnelles possibles de ces jeux, ce qui nous sera utile quand nous chercherons à dégager l'évolution et ensuite l'explication des jeux enfantins.

Je ne reviens pas sur les premières subdivisions que j'ai introduites, les schèmes symboliques, l'application des schèmes à de nouveaux objets, la reproduction de scènes vécues, la reproduction ou l'anticipation de ce qui ne s'est pas passé mais qui aurait pu se passer et je reviens à deux ou trois catégories qui ont des fonctions affectives particulières qu'il est intéressant de noter.

6°) Tout d'abord, les jeux consistant non seulement à reproduire le réel mais encore à le transformer dans le sens d'une compensation. Beaucoup d'auteurs ont insisté sur cette fonction de compensation du jeu jusqu'à en faire, chez certains, une théorie proprement dite du jeu. Effectivement les jeux de compensation s'observent sans cesse chez l'enfant. Un de mes enfants, par exemple, avait eu une grande frayeur en rencontrant un chien et avait marqué peu de courage en face de cet animal. A peine rentré, il a immédiatement organisé un jeu dans lequel un chien faisait irruption dans le jardin, et était reçu avec tout le courage qu'il n'avait pas eu en réalité. Ou bien, exemple tout à fait semblable, à propos d'un avion qui l'avait effrayé en volant tout près de notre jardin, il joue aux avions; ou bien à propos du départ d'un camarade qu'il a regretté pendant deux ou trois jours, il joua tout le temps à représenter cet ami ou à l'associer à des activités diverses.

7°) Je passe maintenant à une forme de jeu qui est plus intéressante à certains égards et qui est le jeu qu'on pourrait appeler de liquidation, c'est-à-dire que bien souvent, dans la réalité, une situation n'a pas été acceptée complètement, n'a pas été assimilée affectivement pour des raisons d'amour-propre ou des raisons quelconques, et alors ces situations non acceptées dans la réalité réapparaissent dans le jeu jusqu'à l'acceptation complète, jusqu'à la liquidation du conflit.

Voici un exemple que j'ai pris sur le vif sur une de mes filles : nous étions au jardin à planter un arbuste quand j'ai lâché soudain la pelle dont je me servais; la pelle est tombée sur elle et lui a fait mal; elle

s'est mise à crier, un peu de douleur mais surtout d'indignation. Je me suis confondu en excuses : "Tu sais bien que toutes les fois que je prends un outil, je fais une maladresse, tu sais bien que je ne l'ai pas fait exprès, etc." Mais elle continuait à crier et ne faisait aucun cas de mon explication. Puis elle s'est calmée légèrement, a empoigné la pelle, l'a jetée sur moi pour simuler ce qui venait de se passer. Je reçois donc la pelle sans savoir quoi dire. Elle me commande : "Mais réponds : tu m'as fait mal"; elle me prend alors le bras et dit : "pardon, ma petite fille, je ne l'ai pas fait exprès, tu sais très bien que je suis maladroit, tu sais très bien que je ne sais pas me servir des outils". Bref, me refait tout le discours que je lui avais adressé l'instant d'avant et qu'elle n'avait pas accepté; mais étant donné que les rôles étaient intervertis et que, en jouant le mien, elle le comprenait d'autant mieux, tout cela a fini en sourires plus rapidement que s'il n'y avait pas eu ce jeu.

Bien entendu, tous les conflits familiaux se retrouvent dans le jeu tantôt en une fonction de liquidations, d'autres fois de compensations, etc. selon les fonctions affectives les plus diverses.

Je distinguerai deux grandes catégories finales parce que ces catégories-là n'apparaissent que plus tard par rapport au jeu élémentaire que je vous ai rappelé. Ce sont :

8°) Ce que j'appellerai des cycles symboliques, c'est-à-dire le fait de continuer un jeu d'un jour à l'autre, et quelquefois pendant des semaines avec un personnage central et toutes sortes de variations autour de ce personnage.

Par exemple, un de mes enfants avait entendu parler d'une naine; elle aurait bien voulu la voir mais ne l'a pas pu; c'était donc un personnage avec lequel elle n'avait jamais eu de contact. Néanmoins, cette naine a joué un rôle systématique dans ses jeux; c'était le plus réel des personnages de la maison, elle lui parlait, et en parlait sans arrêt. De même, sur un bateau, elle avait vu de loin une petite négresse dont elle aurait voulu devenir l'amie mais à qui elle n'avait pas pu parler; or, le jeu de la négresse a duré des semaines et a donné lieu à tout un cycle avec toutes les fonctions affectives précédentes.

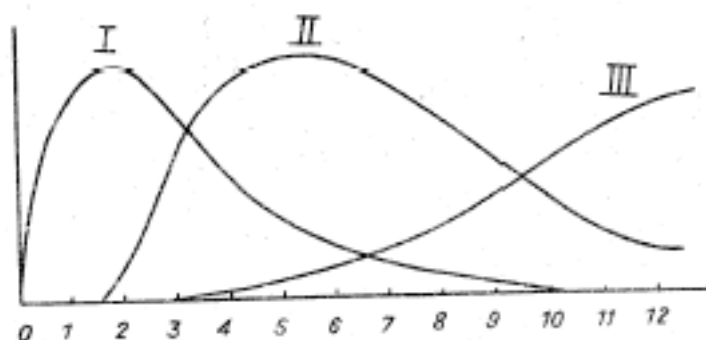
9°) Enfin, dernière catégorie pouvant d'ailleurs interférer avec les précédentes : ce sont les jeux symboliques à plusieurs. Le fait que le jeu symbolique devienne collectif ne transforme pas immédiatement pour autant le symbole, et dans de très nombreux cas, il est très difficile de savoir si un jeu symbolique est individuel ou bien collectif; dans la mesure où l'enfant a des témoins, ou parle à haute voix même quand il est seul, il est difficile de dire si un monologue d'enfant dans son jeu suppose une participation sociale ou n'en suppose pas (c'est le même problème qu'à propos du langage égocentrique qui témoigne d'un état d'indifférenciation entre l'individu et le collectif). Le collectif s'affirme par contre à partir du moment où les joueurs s'imitent les uns les autres, où ils adoptent les rôles identiques (l'aînée se met à jouer à la poupée, la cadette jouera à la poupée en reproduisant tout ce qui se passe). Il y aura un progrès de plus lorsque les jeux deviendront complémentaires, selon la remarque de STERN. Les jeux de famille, de dînette où les rôles sont répartis : la maman, les enfants, et ainsi de suite.

On constate enfin l'existence de transitions entre le jeu symbolique à plusieurs et le jeu de règles. Par exemple, j'avais observé à la montagne un petit Valaisan de sept ou huit ans qui s'amusait à faire du jeu symbolique, tout seul pour commencer, en taillant des baguettes à deux branches, de manière à représenter des vaches. Ensuite, avec quelques camarades, ils ont fait à plusieurs le même jeu puis en sont venus à jouer au combat de vaches, c'est-à-dire à mettre deux de ces vaches en bois cornes contre cornes (elles se dressent alors et retombent soit sur le dos, soit sur le ventre); d'où l'introduction immédiate de règles : une vache qui tombe sur le ventre a gagné, et sur le dos a perdu, avec quelques complications en plus. De tels exemples de transitions possibles du jeu symbolique collectif au jeu de règles ne sont pas fréquents parce que la plupart des jeux de règles sont des jeux qui se transmettent tout faits d'une génération à l'autre.

Je passe maintenant aux jeux de règles et distinguerai simplement les jeux sensori-moteurs avec règles comme les jeux de billes qui sont surtout des jeux d'adresse en leur contenu mais avec une codification très poussée au point de vue des règles; les jeux intellectuels avec règles qui apparaissent plus tard et qui sont en général transmis par l'adulte et dans certains cas, les jeux symboliques avec règles comme l'exemple des combats de vaches que je viens de vous rappeler.

Mais dans bien des cas, lorsque le jeu symbolique avec règles est transmis tout à fait d'une génération à l'autre, on constate que le symbolisme qui reste vivant chez les petits s'évanouit chez les grands au profit de l'activité réglée. Pensez à des jeux comme le gendarme et le voleur, comme le chat perché et bien d'autres. Leur dénomination du jeu montre qu'il y a un symbolisme au départ, mais ce symbolisme ne joue presque plus de rôle, sauf chez les tout petits.

Cette classification va nous servir maintenant à analyser l'évolution des jeux. Sans reprendre le détail des sous-classes et en nous en tenant aux grandes catégories, on trouve avec l'âge trois courbes d'évolution qui sont bien distinctes. Tôt après la naissance, dès les premières semaines, on voit apparaître le jeu d'exercices qui croît pendant les premiers mois, qui sans doute passe par son apogée pendant les deux ou trois premières années puis qui décline ensuite progressivement (courbe I).



La courbe du jeu symbolique débute plus tard, avec la fonction symbolique, au cours de la seconde année. Elle passe par une apogée pendant la petite enfance et décroît ensuite (courbe II).

Enfin le jeu de règles (courbe III) débute pendant la petite enfance à titre d'imitation des jeux de règles des aînés, mais ce n'est qu'à partir de 7 ou 8 ans qu'il se constitue des jeux spontanément organisés; le jeu de règles croît ensuite relativement à l'ensemble des jeux avec l'âge et cela jusqu'à l'âge adulte où la plupart des jeux, sinon la totalité, sont en réalité des jeux de règles.

Cherchons maintenant la raison de ces trois sortes d'évolutions distinctes. En ce qui concerne d'abord le jeu d'exercice, il est normal qu'il soit très précoce puisque le jeu d'exercice ne suppose pas de structure ludique particulière et n'est que la répétition des activités non ludiques exercées ou acquises, répétition qui prend un sens ludique dans la mesure où le plaisir fonctionnel, où le plaisir d'être cause l'emporte sur l'adaptation proprement dite. N'importe quelle activité dès les premiers mois de l'existence peut donc donner lieu à du jeu d'exercice, d'où son apparition précoce et son apogée également précoce.

Mais pourquoi diminue-t-il d'importance avec l'âge ? Pour deux ou trois raisons qui sont bien simples. La première est que le jeu d'exercice a une fonction essentiellement vicariante, c'est-à-dire déplaçant son point d'application au fur et à mesure du développement. Le jeu d'exercice ne met en effet en action que des conduites récemment acquises, des conduites assez nouvelles pour exciter encore l'intérêt, pour donner lieu à un plaisir fonctionnel ou à un plaisir d'être cause. Mais la même conduite une fois connue ne donne plus lieu à des jeux d'exercice. Or, les conduites nouvelles sont plus fréquentes au début de l'existence que les années suivantes, c'est-à-dire qu'au fur et à mesure du développement, il y a de moins en moins de conduites assez excitantes pour déclencher des jeux d'exercice, ce qui constitue une première raison pour laquelle le jeu d'exercice diminue avec l'âge. Il ne disparaît pas complètement. Nous avons noté l'autre jour que chez l'adulte encore on en constate des résidus, par exemple quand on achète une nouvelle automobile ou qu'on se trouve revêtu d'une nouvelle fonction sociale : pendant deux ou trois jours, ou s'amuse à jouer son rôle, mais ensuite cela amuse moins et l'on s'en tient aux activités adaptées.

La seconde raison du déclin des jeux d'exercices est que dans bien des cas cette forme de jeux constitue une préparation à des jeux de construction, à des jeux supposant une manipulation plus poussée, lesquels eux-mêmes conduisent à des activités qui ne sont plus ludiques et qui constituent du travail proprement dit (avec tous les intermédiaires entre deux) : un jeu de mécanique, par exemple, peut être ludique à certains moments mais donner lieu à des problèmes proprement dits, à du travail adapté à d'autres moments. Il y a donc là une seconde raison de déclin du jeu d'exercice : c'est la transition continue entre le jeu et le travail.

Une autre issue possible du jeu d'exercice, c'est le passage au symbolisme : comme nous l'avons noté l'autre jour, les jeux symboliques sont à leur point de départ des jeux d'exercice mais sortis de leur contexte, et en tant que sortis de leur contexte, ils donnent lieu à une évocation de la

situation absente, les schèmes sensori-moteurs donc des signifiants symboliques gestuels, ce qui est une forme de transition entre le jeu d'exercice et le jeu symbolique.

Il y a donc là une troisième raison de déclin pour le jeu d'exercice, étant donné l'intérêt beaucoup plus vif de l'enfant pour le jeu symbolique une fois qu'il est découvert; c'est pourquoi dans la petite enfance, le jeu symbolique l'emportera de beaucoup sur le jeu d'exercice.

Passons au jeu symbolique qui soulève à nouveau deux problèmes : pourquoi n'apparaît-il qu'ensuite et quelles sont les raisons de son déclin avec l'âge ?

Son apparition plus tardive que celle du jeu d'exercice va de soi si le symbole suppose bien la représentation, l'image mentale, la pensée. Mais pourquoi diminue-t-il d'importance avec l'âge ? Il y a là un problème plein d'intérêt et qui nous conduit nécessairement à la question de l'explication du jeu.

La première raison de son déclin est que, avec le développement, l'enfant devient de plus en plus exigeant en fait de symbolisme. Au début, n'importe quoi représente n'importe quoi; dans un jeu de dînette d'un enfant de deux ou trois ans, des bouts de bois, des brins d'herbe, des cailloux représentent tout ce que l'on veut sans aucune espèce de souci d'une reproduction adéquate, d'une conformité complète entre le symbolisant et le symbolisé; l'imagination supplée à tout. Tandis que si vous prenez les mêmes enfants quelques années plus tard, dans un même jeu de dînette, vous constatez que l'enfant est beaucoup plus exigeant en fait de symbolisme. Il n'emploiera plus un objet quelconque, il fera un choix soigneux en fonction des significations, il fera des constructions proprement dites; il construira des tables, des fourneaux, et cherchera une imitation complète de la scène qu'il veut évoquer en imagination.

Autrement dit, le jeu symbolique devient dans certains cas, avec les progrès du développement, une copie de la réalité; autrement dit, un jeu de construction qui utilisera de la construction soit par assemblage d'objets, soit sous forme de dessin, de modelage, ou un procédé quelconque de représentation. Mais en ces cas, nous sortons rapidement du jeu pour passer à la construction adéquate et par conséquent à une sorte de travail, un travail à but ludique dans bien des cas mais à but non-ludique dans d'autres. Il y a donc là une première raison de l'évolution régressive du jeu symbolique : c'est le perfectionnement même du symbolisme.

En second lieu - et c'est peut-être cette seconde raison qui est la principale - le jeu symbolique diminue avec l'âge parce que le symbolisme dans de très nombreux cas devient inutile, parce que la pensée intérieure, et en particulier la pensée verbale intérieure remplit une fois développée les mêmes fonctions que remplissait le jeu symbolique chez les petits. Que l'on songe à ces jeux que je vous ai signalés en passant parce qu'ils me paraissent intéressants au point de vue théorique, à ce jeu du canard mort auquel jouait un de mes enfants qui simulait lui-même un canard plumé vu sur une table de cuisine, à ce jeu dans lequel l'enfant déclare qu'il est une église et reproduit les sons de la cloche, etc. Ces jeux-là demeurent symboli-

ques tant que l'enfant a besoin, pour évoquer les scènes ou qui l'ont ému ou qui l'ont simplement intéressé au point de vue d'un intérêt cognitif quelconque. Le petit enfant a besoin de symbolisme parce que le langage ne lui suffit pas, parce que le langage emploie des mots communs à tous les individus qui parlent la même langue, parce que ces mots se réfèrent à des concepts qui sont des monnaies d'échange et non pas des outils individuels de la pensée. Le langage est trop loin de l'expérience vécue pour reproduire simplement ce qui a ému ou intéressé : il faut le geste et le symbole joue ici le rôle d'un instrument évocateur, d'un instrument qui permet de revivre pour compenser, pour liquider, pour satisfaire un intérêt, ou n'importe quelle autre finalité au point de vue affectif. Mais le symbole ne joue son rôle fondamental qu'à titre de symbolisant, à titre d'instrument évocateur. Avec le progrès du développement, l'enfant n'aura plus besoin de symboles, il lui suffira de penser; il pensera comme nous, c'est-à-dire par le simple langage intérieur avec accompagnement d'images mentales plus ou moins riches, cela va de soi, mais en s'appuyant sur cet instrument fondamental qu'est le langage intérieur. Le symbolisme devient inutile parce que l'enfant, en se socialisant, n'aura plus besoin de cet instrument individuel d'évocation qu'est le symbole et qu'il se satisfera des instruments collectifs d'évocation de la pensée.

Pensez également à ces jeux que j'ai appelés des jeux de déduction, par exemple dans le cas de l'enfant qui risquait de tomber ou de glisser sur des dalles de pierre et qui imagine ensuite dans son jeu les conséquences qu'aurait eues sa chute. Ici de nouveau le symbolisme est utile à titre d'instrument évocateur, tant que l'enfant n'arrive pas penser d'une manière assez sûre pour se faire de la simple déduction logique. En ces cas il n'y aura donc plus jeu symbolique mais simplement déduction intérieure à partir d'un certain niveau d'évolution.

Une troisième raison du déclin du jeu symbolique a trait cette fois aux fonctions affectives particulières que nous avons notées telles que les fonctions de compensation ou de liquidation, d'expansion du moi, etc. En de tels cas, le jeu symbolique diminue d'importance avec l'âge parce qu'il est remplacé par la réalité. L'enfant de sept ans et plus, qui entre à l'école, qui trouve alors des camarades dont le cercle s'étend sans cesse alors que tout jeune, il ne connaissait que ses frères et sœurs, l'enfant, par son développement social même, trouve donc dans la réalité toutes sortes d'occasions de compensation et de liquidation des conflits qu'il ne trouvait pas lorsqu'il était plus jeune et qu'il était obligé de chercher dans le jeu. Une situation qui constitue un drame à deux ou trois ans et qui ne sera liquidé que par un jeu symbolique n'a plus rien de dramatique à sept ou huit ans parce que l'enfant a des intérêts multiples, des contacts sociaux variés, et que s'il a été frustré sur un point, il se rattrape très vite sur un autre, de même, s'il a été dévalorisé par l'un, il se rattrape avec d'autres camarades. Autrement dit, la réalité sociale se charge elle-même de ces compensations et de ces liquidations qui restaient jusque-là symboliques faute de contacts suffisants. Ici, de nouveau, le développement conduit à l'élimination du symbole en remplaçant le symbole par la réalité elle-même.

Une quatrième raison d'élimination du jeu symbolique, c'est la socialisation du jeu lui-même, et non pas seulement des conduites en général de l'enfant, lorsque le jeu symbolique devient un jeu à plusieurs. Le symbolisme à plusieurs devient dans certains cas un jeu de règles, mais surtout il donne

lieu dans de nombreux cas à un effort de construction dans un sens déterminé qui suppose une collaboration adaptée, une discipline collective l'emportant sur le plaisir fonctionnel individuel du jeu primitif.

Et cinquième raison qui n'est qu'un dérivé de la précédente : dans bien des cas, la production ludique de l'enfant devient une production proprement esthétique, précisément avec cette socialisation des jeux symboliques; les jeux de rôle complémentaire chez un enfant de cinq-sept ans deviennent des jeux de théâtre proprement dits où l'enfant mettra ses efforts et son intérêt à construire de petites scènes, qui ne constituent plus du jeu proprement dit mais des activités plus sérieuses. Il y a donc une issue esthétique et artistique si on peut parler d'art pour l'art spontané de l'enfant, qui constitue aussi l'une des formes d'aboutissement du jeu symbolique.

Toutes ces raisons de déclin du jeu symbolique nous amènent à la même conclusion : c'est que le jeu symbolique apparaît comme une forme de pensée essentiellement individuelle, une pensée centrée sur le moi et ayant pour fonction essentielle d'assimiler le réel au moi, de réaliser les désirs quels qu'ils soient, que ce soit des intérêts cognitifs, des compensations affectives ou des liquidations de conflits. Mais la vie en commun élimine le symbolisme dans la mesure précisément où le symbolisme est l'expression de cette pensée centrée sur le moi. La vie collective crée l'adaptation au réel, crée la règle, remplace les compensations fictives par des compensations réelles, remplace le plaisir fonctionnel individuel par le plaisir de la vie en commun, par la discipline en commun dans certains cas.

Passons maintenant au jeu de règles : nous constatons que contrairement aux précédents le jeu de règles au contraire croît en importance avec l'âge. Il se développe exactement pour les mêmes raisons que le jeu symbolique ou que le jeu d'exercice décline avec l'âge. Le jeu de règles, c'est le produit de la vie collective et ce produit engendre cette réalité nouvelle qui est la règle en même temps qu'elle élimine cette réalité centrée sur le moi qu'est le symbolisme. C'est pourquoi nous voyons dans le jeu de règles un début d'abord peu structuré au niveau de la pensée pré-opératoire où le petit enfant se borne à imiter les jeux de règles des aînés mais en jouant en réalité chacun à sa manière sans se plier encore à une discipline collective. Mais à partir de sept ou huit ans, le jeu de règles l'emporte et de plus en plus avec la socialisation de l'enfant, au point que chez l'adulte le jeu de règles devient la forme essentielle du jeu : tous les sports, tous les jeux intellectuels comme les échecs, les jeux de cartes et autres jeux supposant des combinaisons de pensée quelconques sont des jeux de règles.

Ceci nous amène à dire deux mots, pour terminer cet examen de l'évolution des mots, de la destinée du jeu chez l'adulte. Certes, le jeu de règles demeure alors l'essentiel mais que reste-t-il du jeu symbolique et du jeu d'exercices ? Le jeu d'exercices ? Une petite zone en marge des conduites sérieuses, comme je l'ai rappelé tout à l'heure. Quant au jeu symbolique, l'une de ses issues essentielles, c'est l'art. L'art est un symbolisme; le poète, le romancier construisent symboliquement des personnages fictifs et des scènes fictives mais bien entendu, nous sortons alors complètement du domaine du jeu par le fait même que le symbolisme du poète, du romancier ou du peintre est un symbolisme qui, tout en exprimant l'individuel et le vécu comme le symbolisme du jeu l'exprime essentiellement pour autrui, l'exprime dans ce qu'il a

de compréhensible pour autrui, dans ce qu'il a d'universel. Cette recherche de l'universel ou d'une vérité commune fait que l'art est tout autre chose que le jeu et que le symbolisme a une tout autre destinée dans l'art que celle du jeu symbolique.

Quant au jeu symbolique proprement dit, il en demeure chez l'adulte une petite zone, en marge de l'activité sérieuse. Je pense en particulier à ces personnes - elles sont plus nombreuses qu'on ne croit et dans bien des cas, tout à fait normales - qui aiment à se raconter des histoires, qui, avant de s'endormir, le soir, aiment à inventer des situations, à transformer tant soit peu le réel et à imaginer des scènes qui quelquefois tournent à l'histoire continuée, que l'on reprend d'un soir à l'autre. Ces choses existent et nous y trouvons le dernier aboutissement du jeu symbolique de l'enfant.

Je passe maintenant à l'explication du jeu symbolique, ce qui constitue notre problème essentiel. Je vous rappelle que nous avons laissé, au terme de notre étude des relations entre l'affectivité et l'intelligence, une question en suspens, qui sera de peser la part de la pensée et la part de l'affectivité dans l'élaboration du jeu symbolique et en particulier, de nous demander si l'affectivité crée des structures de pensée. Le jeu symbolique constitue-t-il une structure qu'on peut considérer, soit comme une structure affective, soit comme une transformation des structures cognitives sous l'influence de l'affectivité ?

C'est donc avant tout sur le problème de l'explication du jeu qu'il nous faut centrer notre effort et tout ce que nous avons dit jusqu'ici était destiné à nous fournir les matériaux permettant de décider entre les différentes explications proposées jusqu'ici du jeu.

Il existe en effet et malheureusement un grand nombre de théories du jeu et d'explications proposées par les psychologues. C'est toujours un mauvais signe lorsqu'un phénomène psychologique donne lieu à un grand nombre de théories, car cela prouve qu'on n'en a pas encore fait le tour.

Il y a tout d'abord une théorie qu'on appelle communément du superflu d'énergie et que tous les manuels de psychologie de l'enfant attribuent classiquement depuis des décades au poète allemand SCHILLER et au philosophe anglais SPENCER. SCHILLER et SPENCER auraient, paraît-il, tous les deux déclaré que le jeu est simplement l'expression d'un superflu d'énergie et que, lorsque toute l'énergie n'a pas été absorbée dans le travail ou dans des activités sérieuses, elle se déploie au hasard à la manière des conduites de triomphe décrites par JANET et donne lieu à ce plaisir particulier qu'est le jeu.

Je note tout de suite que deux auteurs plus sérieux que les auteurs de manuel, LEHMAN et WITTY, en refaisant l'histoire des théories du jeu, ont consulté de près les textes de SCHILLER et de SPENCER au nom desquels on attribuait cette théorie à ces deux auteurs, et ils ont trouvé quelques remarques occasionnelles mais qui sont très loin dans l'esprit de SCHILLER et de SPENCER de constituer une théorie du jeu.

Quoi qu'il en soit de cette paternité, la notion de superflu d'énergie n'explique rien du jeu de l'enfant, d'abord parce que l'enfant met dans le jeu non pas son superflu d'énergie mais toute son activité, et souvent jusqu'à

la fatigue, et que le jeu de l'enfant est à cet égard tout différent du jeu de l'adulte. Mais notons surtout que le superflu d'énergie explique si l'on veut le jeu d'exercice mais n'explique en rien le jeu symbolique ; pourquoi une énergie à dépenser, une énergie qu'on a en réserve se traduirait-elle en fictions et en symbolisme ? Pourquoi jouer au canard mort, à l'église ? Ceci est inexplicable au point de vue du superflu d'énergie. En troisième lieu, cette notion n'expliquera pas non plus l'évolution des jeux, évolution qu'il s'agit d'expliquer dans leur structure et non pas seulement dans leur fonction.

Une deuxième théorie classique, qui cette fois a une paternité sûre, est celle du délassement; le jeu aurait une fonction de récupération des forces - la conduite de repos, pour prendre le vocabulaire de JANET. Cette notion a été soutenue à propos du jeu, il y a bien longtemps déjà, par SCHALLER et par LAZARUS, mais a été reprise plus récemment par un auteur américain, PATRICK, qui a cherché à lui donner des fondements physiologiques en insistant sur la nécessité d'une récupération des forces nerveuses et sur les rythmes du travail et du repos.

Cette notion est sans doute très vraie en ce qui concerne le jeu adulte; il est très vrai que l'adulte fatigué se repose souvent davantage à jouer collectivement qu'à ne rien faire. Mais ici de nouveau, le jeu enfantin n'est pas expliqué. L'enfant ne se fatigue pas avant d'entrer à l'école et son jeu occupe les meilleures heures de sa journée. Le délassement n'explique d'autre part ni le symbolisme ni l'évolution des jeux. Il faut donc faire les trois mêmes réserves qu'à propos de l'explication précédente.

J'aimerais rappeler maintenant une troisième théorie classique qui est celle de Stanley HALL qui a eu un moment de vogue en psychologie de l'enfant au début de ce siècle. C'est en 1902 que Stanley HALL a élaboré sa théorie et elle garde quelque intérêt non pas tant au point de vue de sa valeur intrinsèque qu'à celui de l'histoire des idées. En effet, Stanley HALL expliquait le jeu par la récapitulation des activités ancestrales. Ce recours à l'hérédité pour expliquer le jeu rappelle dans le domaine de la pensée symbolique en général les efforts actuels de JUNG. Il existe, en effet, une certaine convergence, et qui n'est pas sans raison, entre les théories du jeu en psychologie de l'enfant et les théories de la pensée symbolique en psychanalyse. JUNG cherche ainsi à expliquer les symboles par des caractères innés ou héréditaires, de même que Stanley HALL pour le jeu de l'enfant. D'autre part, l'explication freudienne du symbole est une explication par le contenu du symbole : il y aurait symbole dans le rêve, parce que nous rêvons de choses censurées et refoulées et qu'il faut par conséquent les déguiser. Or, cette notion trouve son équivalent partiel dans les théories de Karl GROSS, comme nous y insisterons tout à l'heure; Karl GROSS lui aussi essaie d'expliquer le symbole par son contenu et non pas par sa structure. Il s'agit, dans le cas du jeu symbolique de l'enfant, d'un contenu également inaccessible, mais pour d'autres raisons, non pas parce qu'il est refoulé, mais parce qu'il ne pourra être atteint réellement et sérieusement que plus tard. Mais dans les deux cas, nous avons une explication du symbole par son contenu et non pas par sa forme ou sa structure. C'est pourquoi j'aimerais dire deux mots de Stanley HALL et de Karl GROSS.

Stanley HALL disait que le jeu de l'enfant reproduit des activités ancestrales. Pourquoi les reproduire ? Stanley HALL introduisait une deuxième

hypothèse : c'est que le jeu sert à "purger" certaines activités qui sont devenues inutiles dans notre civilisation. Les jeux de lutte, les jeux de chasse, etc. seraient la manifestation d'activités ancestrales qui se seraient éliminées au cours du développement au lieu d'être prêtes à s'exercer, comme le voulait Karl GROSS; d'où la comparaison célèbre que Stanley HALL faisait entre les jeux de l'enfant et le développement de certains vertébrés, la grenouille par exemple qui passe par un stade où elle a une queue comme les urodèles, mais qui est éliminée au cours du développement.

Mais, en ce qui concerne ce second point, il n'est pas sûr que le jeu élimine les activités qui en constituent le contenu puisque Karl GROSS parle au contraire à leur sujet de préexercice. Les pédagogues ont beaucoup discuté il y a quelques années à propos d'éducation pacifique et se sont demandés si le jeu du soldat développe l'instinct combatif, ce qui serait en faveur de Karl GROSS, ou au contraire élimine l'instinct combatif, ce qui serait en faveur de Stanley HALL. On n'est pas parvenu sur ce point à des conclusions fermes et pour de nombreuses raisons dont la principale est qu'il y a de tout dans le jeu et qu'il n'y a pas deux situations comparables. Le contenu affectif du symbolisme est tantôt affaire de liquidation, tantôt affaire d'exercice ou de préexercice et les deux thèses sont sans doute vraies l'une et l'autre suivant les cas.

Mais venons à la thèse centrale de Stanley HALL, c'est-à-dire à la notion de répétition : là-dessus, comme bien souvent les hypothèses fausses peuvent être utiles en sciences parce qu'elles donnent lieu à des vérifications expérimentales, l'hypothèse de Stanley HALL a suscité toutes sortes de recherches et de statistiques sur le contenu des jeux dans les mêmes milieux où il avait travaillé au début de ce siècle ou dans la société des populations enfantines des milieux variés américains.

Ces travaux conduits par LEHMAN et WITTY en particulier ou bien dans le domaine des collections conduits par Miss WITLEY aux mêmes endroits dans les mêmes villes où avait travaillé BURKS au début du siècle, ont abouti invariablement à la même conclusion, c'est qu'il n'y a aucun rapport entre le contenu actuel des jeux des petits Américains et les contenus qu'avait observés Stanley HALL, au début de ce siècle. Quand les enfants examinés par Stanley HALL s'amusaient à jouer aux Indiens et à reproduire toutes les activités des Sioux et des Iroquois, aujourd'hui, ils jouent aux automobiles et aux avions; ils sont à chaque moment influencés par les techniques et les spectacles ambiants avec une variété considérable selon les milieux.

Autrement dit, rien n'est stable dans le contenu des jeux d'enfants qui sont toujours empruntés au milieu ambiant. Ce qui est stable, c'est la structure, et c'est justement la structure que Stanley HALL oubliait d'invoquer quand il voulait faire des comparaisons entre des stades antérieurs de la société et des jeux de l'enfant actuel. Du point de vue de la structure, on pourrait faire certaines comparaisons mais du point de vue du contenu, il n'y a aucun rapport.

Mais supposons qu'il y ait à certains égards une analogie entre l'enfant et le primitif, et je pense qu'on pourrait l'imaginer à propos du rôle du symbolisme qui, joue un rôle considérable dans la pensée primitive comme dans la pensée de l'enfant. Là où nous trouvons donc des analogies

entre l'enfant et le primitif (il faut d'ailleurs être très prudent et la plupart de celles de Stanley HALL ne tiennent pas), faudrait-il expliquer l'enfant actuel par le primitif ? Par une fixation héréditaire de certaines conduites ou de certaines structures ? Ou faut-il au contraire expliquer le primitif par l'enfant et non pas l'enfant par le primitif suivant une remarque profonde qu'avait faite BALDWIN et selon la méthode suivie, d'autre part, par FREUD ? En effet, l'enfant est plus ancien que le primitif, que le faux primitif dont nous devons nous contenter dans les études ethnographiques ou que le primitif vrai de la préhistoire, car même au paléolithique l'homme a toujours commencé à être un enfant avant d'être un adulte !

Si la pensée symbolique apparaît spontanément chez l'enfant comme étant la forme la plus simple, la plus directement accessible à une pensée peu socialisée comme manifestation et de l'affectivité et des intérêts de tous genres, on peut admettre, s'il y a analogie entre le symbolisme de l'enfant et celui du primitif, que ce sont des traits généraux de la mentalité infantile qui subsistent dans des sociétés moins socialisées que les nôtres et non pas l'inverse comme le pensait Stanley HALL.

J'en viens à la théorie de Karl GROSS qui nous retiendra davantage. Karl GROSS le premier, et contrairement aux trois notions que nous venons de rappeler, a insisté sur le rôle fonctionnel du jeu pour la croissance, a montré que le jeu était une condition nécessaire du développement chez l'enfant et en est venu à cette formule fondamentale que l'enfance est l'âge du jeu, qu'il y a une enfance pour jouer et que le jeu est une des conditions de la croissance elle-même. D'où la notion de préexercice et la tentative d'une explication du symbolisme lui-même par le préexercice.

La théorie de Karl GROSS repose donc sur deux idées centrales. La première est celle du préexercice; le jeu sert à exercer des activités qui seront utilisées plus tard d'une manière non ludique par l'adulte.

La seconde idée est l'explication du symbolisme par le préexercice lui-même : du moment que l'enfant préexerce des activités qu'il ne peut pas effectuer sérieusement, d'une manière réelle au moment où il joue, il est alors forcé de s'en tenir à de la fiction, à du symbole. La petite fille qui joue à la poupée pour préparer son instinct maternel n'a pas de bébé à sa disposition pour l'exercer réellement et par conséquent, elle est obligée de se contenter de fictions et d'utiliser une poupée.

Ces deux notions sont bien différentes : on peut retenir quelque chose de l'idée de préexercice tout en rejetant l'explication du symbole par le contenu qui est préexercé. L'idée de Karl GROSS est d'expliquer le symbole par le contenu inaccessible des activités qui sont préexercées dans le jeu, ce qui constitue donc une explication par le contenu et non par la structure comme nous le verrons tout à l'heure.

Distinguons donc soigneusement les deux aspects pour les discuter séparément : l'idée de préexercice contient une notion que nous pouvons retenir et qui me paraît inattaquable, c'est la notion d'exercice fonctionnel; en jouant, l'enfant exerce ses fonctions mentales. Mais ce n'est qu'une description fonctionnelle se rapportant au présent, avec des conséquences possibles sur la suite du développement c'est entendu, mais ce n'est pas une

explication. Ce serait une explication si tous les mécanismes mentaux avaient un but, s'il y avait une finalité qui alors expliquerait leur formation. Or, ce n'est pas nécessairement le cas. Pensez au syncrétisme de la perception de l'enfant décrit par CLAPAREDE, pensez à l'égoïsme intellectuel de l'enfant ou même aux crises de l'adolescence. Voilà des manifestations de mécanismes mentaux qui ont à coup sûr une signification fonctionnelle au moment où ils se présentent, c'est-à-dire dans la situation qui leur est contemporaine mais qui ne constituent pas des tendances à finalité déterminée. Rien ne prouve donc qu'il y a préexercice mais nous pouvons retenir la notion de l'exercice actuel, de l'exercice fonctionnel et cette notion est d'autant plus acceptable que les contradicteurs de Karl GROSS, nous en verrons un tout à l'heure avec BUYTENDIJK qui ramène tout à la maturation, ne parviennent pas cependant à expliquer le détail du développement exclusivement par la maturation. En effet, même là où il y a maturation et pas uniquement acquisition, la maturation va toujours de pair avec un certain exercice fonctionnel et c'est cet aspect que Karl GROSS a mis en évidence et que nous pouvons retenir.

Si nous passons par contre à la seconde partie de la théorie de Karl GROSS, c'est-à-dire à l'explication du symbolisme par son contenu inaccessible, alors sur ce point il est difficile de suivre Karl GROSS, car si on examine le détail des jeux enfantins, il est très peu probable que leur caractère symbolique tienne au préexercice lui-même.

Prenez le contenu infiniment variable, comme nous y avons insisté, des jeux symboliques de l'enfant de deux à six ans par exemple, est-ce que vraiment chacun de ces jeux correspond à un contenu donnant lieu à préexercice ? La notion de préexercice s'applique fort bien aux jeux que nous avons appelés nous-mêmes jeux d'exercice; mais en passant aux jeux symboliques, le contenu si variable de ces jeux correspond-il à quelque préparation d'activité future ? Quand le petit garçon s'amuse à jouer au gendarme, au conducteur d'autobus ou au soldat, se prépare-t-il à des activités analogues pour l'avenir ? Y a-t-il la moindre relation entre le contenu en fréquence des jeux d'un enfant à l'âge du jeu symbolique et ses activités ultérieures ? Cela devient plus douteux, et l'on peut concevoir une explication plus simple : le jeu symbolique est une participation globale à la vie adulte, à la vie sociale ambiante, à la réalité ambiante tout entière, objets compris. J'ai précisément insisté à cet égard sur un certain nombre de jeux exceptionnels parce que ce sont souvent les exceptions qui sont les plus instructives au point de vue théorique. Lorsque l'enfant joue au canard mort ou à être une église, une tour avec sa cloche, y a-t-il là la moindre trace de préexercice ? L'enfant se préexerce à élever des canards ou à devenir marguillier ?

Cependant, CLAPAREDE, qui était partisan de la théorie du préexercice et qui avait vu cette difficulté, interprète Karl GROSS d'une manière plus large et plus généreuse en disant que le préexercice porte non pas sur le détail du contenu mais sur les fonctions mentales en général qui sont exercées par le jeu. En jouant symboliquement, l'enfant s'exerce en réalité à imaginer, à observer, à manipuler, à s'associer à des compagnons, etc. Ce serait donc toutes les fonctions cognitives ou sociales qui seraient préexercées par le jeu. Mais cette interprétation est-elle plus acceptable ? Tout d'abord, dans le domaine de l'imagination, peut-on dire que le jeu de l'enfant est un exercice de son imagination ? Non. L'imagination est l'instrument même du jeu et non pas la fonction qui est exercée par le jeu. La preuve en est que cette

imagination ludique sans règles, qui a pour seule fonction de satisfaire le moi et non pas d'inventer des hypothèses adaptées au réel, cette imagination-là diminue avec l'âge; au lieu d'être précisément préexercée, elle est l'instrument du jeu symbolique et disparaît avec le jeu symbolique, ce n'est pas une fonction exercée pour l'avenir.

Par contre, les fonctions d'observer, de manipuler, de s'associer à des compagnons, elles, sont des fonctions qui joueront un rôle plus tard et qui se développent de plus en plus. Mais le jeu symbolique les préexerce-t-il ? Quand un enfant veut exercer sa curiosité ou son besoin de manipuler, est-ce vraiment le jeu qui satisfait ce besoin ? Non, ce sont ses questions, ses réflexions spontanées, ce sont ses dessins d'observation ou autres, c'est la manière dont il s'associe à la vie adulte. Une petite fille qui veut réellement exercer son instinct maternel peut voir ses petits frères et sœurs, elle peut trouver des bébés; une petite fille qui dans le jeu de la dînette veut s'exercer à quelque chose de réel ira voir ce qui se passe à la cuisine et observera les faits eux-mêmes; ce n'est pas le jeu symbolique qui exerce ses fonctions d'observation.

Pourquoi donc y a-t-il symbole ? Je ne crois pas que ce soit en fonction du contenu qu'on puisse expliquer la chose. De même que nous avons rapproché la théorie de Stanley HALL de la théorie de JUNG en ce qui concerne les symboles inconscients, la théorie de Karl GROSS a certaines analogies avec la théorie freudienne du symbole inconscient. Dans les deux cas, le symbolisme est expliqué par le contenu inaccessible de ce qui est symbolisé. Chez FREUD, l'inaccessible est ce qui est censuré, refoulé. Chez Karl GROSS, c'est ce qui sera atteint réellement plus tard et ne peut être atteint que d'une manière symbolique et ludique au moment de l'enfance. Mais, dans les deux cas, ce n'est pas le contenu qui explique le symbole puisqu'on trouve dans le rêve des contenus symbolisés et non censurés et, dans le jeu, des contenus symbolisés et non préexercés : c'est donc la structure de la pensée de l'enfant qui seule est responsable de la formation du symbole.

Le jeu de l'enfant est symbolique parce que la forme symbolique de la pensée, parce que l'image gestuelle ou l'image mentale, l'imitation, ce sont les manières les plus simples d'évocation, de représentation et par conséquent, de participation avec la réalité ambiante, sans qu'il y ait besoin de faire appel à ce préexercice et au caractère inaccessible de ce qui est symbolisé dans le jeu symbolique.

Il est vrai que le jeu symbolique prolonge à certains égards cette assimilation fonctionnelle que nous avons admise tout à l'heure pour le jeu d'exercice, mais c'est un prolongement qui concerne la structure et non pas le contenu et l'on n'en saurait tirer d'argument en faveur de l'explication que GROSS a proposée du symbolisme lui-même.

Donc en conclusion, nous ne retenons de Karl GROSS qu'une chose mais elle est essentielle et il faut rendre hommage à la nouveauté de ses vues à l'époque où il a travaillé, au renouvellement des perspectives sur le jeu qu'il a introduites : nous retenons l'idée d'exercice fonctionnel tout court.

Je passe maintenant à quelques théories qu'on a coutume de rappeler

toujours à propos de l'explication du jeu et qui sont manifestement insuffisantes parce que portant seulement sur certains aspects particuliers du jeu. Par exemple, la théorie cathartique de CARR.

CARR, d'une manière assez analogue à Stanley HALL, pensait que le jeu sert non pas à éliminer, comme disait Stanley HALL, mais à canaliser les tendances. Par exemple, dans les jeux combatifs, le jeu fournit une canalisation à l'instinct combatif qui sans cela pourrait être nuisible. La notion est donc distincte de celle de Stanley HALL, et Karl GROSS qui s'était opposé à la théorie de Stanley HALL retenait au contraire l'hypothèse de CARR comme complément du préexercice, complément analogue à ce que serait la sublimation freudienne, à côté de l'explication du symbole par le déguisement.

Mais il est évident que la théorie de CARR se borne à souligner un aspect fonctionnel sans expliquer le symbole non plus, et en ne nous soulignant qu'un aspect particulier et non pas l'ensemble des fonctions du jeu symbolique. J'en dirai de même d'une autre notion qu'on a coutume d'appeler la théorie de la compensation, qu'on trouve déjà en partie chez SPENCER, mais qui a été reprise en 1916 par VINEY et en 1923 par ROBINSON : le jeu servirait avant tout à compenser ce qui manque à l'enfant dans la réalité, à aplanir les conflits de tout genre qui naissent de son infériorité, qui naissent des conflits de volontés avec l'autorité adulte, etc.

Que le jeu serve à la compensation, cela est bien clair et je vous en ai donné des exemples mais, ici de nouveau, c'est une fonction particulière parmi d'autres et qui n'explique pas non plus le symbolisme.

Une autre notion est ce qu'on pourrait appeler la théorie de la libre satisfaction. J'exprime ainsi simultanément une théorie très ancienne, celle de Conrad LANGE, en 1901, qui parlait d'"Ergänzungs theorie" et d'autre part, je désigne sous le même nom la freedom theory de TAYLOR et de CURTI, autour de 1930.

Le jeu serait selon ces deux points de vue le libre déploiement des tendances qui dans la réalité sont comprimées, inassouvies, ce serait donc l'expansion libre de l'activité du moi. Ici, la fonction ainsi caractérisée est acceptable, puisqu'elle embrasse tout. Nous n'avons plus affaire à une fonction particulière comme dans les théories précédentes, mais ici de nouveau la théorie n'explique pas la structure du symbole, elle explique simplement la nature fonctionnelle du jeu.

J'aimerais enfin vous signaler une théorie qui, seule parmi les précédentes, cherche à expliquer le jeu de l'enfant par des considérations structurales et non pas exclusivement fonctionnelles. C'est la théorie du jeu qui a été élaborée par le grand psychologue hollandais qui s'est spécialisé dans les questions de psychologie animale mais qui a fait un peu de psychologie de l'enfant et qui a publié un beau livre sur le jeu, c'est BUITENDIJK.

BUYTENDIJK s'oppose entièrement à la théorie de Karl GROSS; ce dernier en venait à dire qu'il y a une enfance pour jouer et que l'enfance est d'autant plus longue dans la série des animaux supérieurs qu'il y a plus de préparation à acquérir au cours de l'enfance, donc plus de temps pour jouer. Tandis que BUITENDIJK, retournant la formule, nous dit : il y a un jeu parce

qu'il y a une enfance. Le jeu est l'expression de la structure mentale de l'enfant, plus précisément, c'est la manifestation extérieure de ce que BUYTENDIJK appelle la dynamique infantile ou la dynamique juvénile en général, c'est-à-dire une structure et un fonctionnement tout à la fois qui sont distincts chez l'enfant et chez l'adulte.

BUYTENDIJK s'oppose à Karl GROSS d'abord en vertu de constatations qu'il fait en psychologie animale : le préexercice, nous dit-il, est inutile, la maturation suffit, preuve en soi qu'il y a de grandes catégories d'espèces animales chez lesquelles il y a des instincts très perfectionnés et cependant pas de jeu ni d'exercice préparatoire, comme chez les petits des oiseaux par exemple. En effet, les instincts de nidification ou bien l'orientation lointaine dans l'espace lors des migrations sont des activités instinctives très précises, très élaborées et qui cependant ne donnent pas lieu à des jeux dans l'enfance de ces espèces-là, et par conséquent ne donnent pas lieu à un pré-exercice nécessaire. Chez l'enfant de l'homme, il en est de même et le jeu, nous dit BUYTENDIJK, peut s'expliquer directement par les caractères de cette dynamique infantile dont je viens de parler.

Ces caractères sont essentiellement les suivants :

1°) tout d'abord, le peu de cohérence, comparée aux coordinations ultérieures, le peu de cohérence motrice et mentale, intellectuelle en particulier.

2°) l'impulsivité motrice, le besoin de remuer qui est évident chez le bébé et pendant toute la petite enfance.

3°) ce que BUYTENDIJK appelle l'attitude pathique qu'on veut opposer à l'attitude gnostique. L'enfant en présence des objets et des personnes sympathise plus qu'il ne cherche à connaître objectivement et d'une manière désintéressée, d'où le rôle de la suggestibilité, de l'imitation et d'où cette participation au milieu ambiant que constitue le jeu.

4°) la dynamique infantile est caractérisée, d'après BUYTENDIJK - il y a là une remarque intéressante - par ce qu'il appelle une timidité à l'égard des objets, c'est-à-dire que l'enfant n'utilise pas directement l'objet comme le fait un adulte avec son sens utilitaire, il sympathise en partie, il le manipule d'autre part pour l'explorer, pour le connaître mais il ne s'en empare pas à la manière de l'action ultérieure.

Il y a en outre un certain nombre de caractères secondaires de la dynamique infantile qu'il faut noter : une tendance à l'expansion du moi, à la libération des conflits, notion qui rappelle celle de LANGE, un besoin de répétition, les réactions circulaires, etc., et puis surtout, le besoin d'imaginer, de représenter les choses par des images, par des gestes, et le jeu consiste avant tout à substituer aux objets directement inaccessibles à cause de cette timidité à l'égard des choses, à leur substituer un contact indirect par l'intermédiaire de l'image, de la représentation symbolique.

Voilà en gros ce qui peut, d'après BUYTENDIJK, expliquer le jeu. Le jeu est donc une adaptation incomplète du point de vue des adaptations ultérieures mais une adaptation qui a ses propres lois, qui est cohérente

avec le dynamisme propre des conduites de l'enfant.

CLAPAREDE, qui discute cette théorie de BUYTENDIJK, défend Karl GROSS en montrant que la maturation n'explique pas tout et qu'il faut toujours une part d'exercice à côté, et soutient surtout que les remarques de BUYTENDIJK sur la dynamique infantile bien qu'étant parfaitement exactes ne suffisent pas à expliquer le jeu : il faut noter, en effet, que toute manifestation de la dynamique infantile n'est pas ludique l'enfant peut présenter tous les caractères que nous indique BUYTENDIJK dans certaines conduites qui ne constituent pas des jeux proprement dits. Cette impulsivité motrice, cette incohérence, cette attitude pathique, cette utilisation des images, nous retrouvons cela dans toutes les conduites de l'enfant tandis que le jeu n'est qu'une partie de ces conduites de l'enfant; dans certains états, il y a toutes les transitions entre deux, c'est entendu, mais tout n'est pas jeu. Or, dans la théorie de BUYTENDIJK, tout devrait être jeu. J'ajoute que l'explication du symbolisme paraît malgré tout un peu sommaire; expliquer le symbolisme par l'image, c'est poser le problème et non le résoudre.

J'aimerais maintenant conclure ces différentes remarques sur le jeu en vous proposant le schéma explicatif qui me paraît résulter des observations et des réflexions précédentes. Nous avons, au début de ces leçons sur le jeu, défini le jeu comme étant le pôle d'assimilation des conduites par opposition aux conduites dans lesquelles il y a équilibre entre l'assimilation et l'accommodation (les conduites adaptées) et par opposition aux conduites où l'accommodation l'emporte et où il y a simplement imitation de l'objet, des personnes ou des modèles.

Et c'est bien cette polarisation sur l'assimilation qui constitue tout le jeu, à tous ses niveaux, et qui explique d'abord d'une manière directe le jeu d'exercice. Le jeu d'exercice comme nous l'avons vu est le prolongement de n'importe quelle conduite qui peut tantôt donner lieu à un apprentissage proprement dit avec recherche d'adaptation, avec donc équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, et tantôt à un exercice pour le plaisir simplement fonctionnel, donc à une assimilation pure.

Rappelons-nous le bébé qui apprend à faire balancer un objet ou à pousser un objet sur un autre, mais qui exerce par ailleurs les mêmes conduites sans construire de structures nouvelles et simplement pour le plaisir fonctionnel. La polarisation sur l'assimilation suffit donc à transformer la conduite en jeu, le jeu n'étant pas autre chose, en ce cas, que l'exercice fonctionnel et la différenciation de celui-ci va de soi si toute conduite suppose une part d'assimilation.

Quant au jeu symbolique, il soulève par contre un problème particulier. Notons d'abord qu'il est au jeu d'exercice exactement comme l'intelligence représentative est à l'intelligence sensori-motrice. Dans les deux cas, ce sont les mêmes fonctionnements qui se maintiennent en passant du stade inférieur au supérieur mais avec quelque chose en plus, ce quelque chose étant la représentation.

Le symbole consiste essentiellement à représenter un objet ou une situation non perceptibles actuellement, par l'intermédiaire d'objets, de gestes, ou d'images présents. Comment donc passer de la notion de l'assimila-

tion fonctionnelle qui explique le jeu d'exercice à la notion du jeu symbolique et de la pensée symbolique en général ? Comment opérer le passage du point de vue structural (et indépendamment du contenu, comme nous l'avons vu tout à l'heure à propos de Karl GROSS) ?

Notons tout d'abord que dès qu'il y a assimilation, il y a par le fait même déjà assimilation sensori-motrice des objets les uns aux autres. Ce ne sont pas encore des symboles tant qu'il n'y a pas de représentation, mais il intervient déjà et c'est là le point important à noter - une assimilation des objets les uns aux autres; il suffira donc d'un apport de la représentation pour transformer cette assimilation en symbole.

Voici deux exemples. Prenons d'abord le bébé qui, vers un mois ou deux, prend plaisir à prolonger ses activités de succion en dehors des repas et non plus en tétant le sein maternel puisque le repas est fini mais en suçant son pouce ou ses doigts. Il y a une assimilation reproductive, consistant simplement dans le fait de continuer à sucer son pouce et l'on peut y voir une forme élémentaire du jeu d'exercice; mais il y a en plus une assimilation d'un objet à un autre. En effet le pouce peut être considéré ici comme assimilé au sein maternel. Cette assimilation est purement sensori-motrice. Il n'y a donc là encore aucun symbole : en suçant son pouce, l'enfant n'évoque rien. Il n'est, en effet, aucunement nécessaire de faire intervenir ici ni symbolisme ni jeu symbolique, mais simplement de l'assimilation fonctionnelle. C'est que je suis prudent mais d'autres auteurs vous disent qu'il y a symbole. Les psychanalystes n'hésitent pas à déclarer que quand le bébé suce son pouce, le pouce est le symbole du sein maternel et qu'il y a là un symbolisme inconscient. Cette interprétation m'effraie parce qu'à un âge où il n'y a aucune espèce de représentation et où on ne peut déceler aucune image mentale dans la conscience (à analyser le comportement du nourrisson), j'aurais quelque scrupule à admettre qu'il y en a déjà dans l'inconscient. A moins que l'inconscient soit purement moteur, et alors nous sommes d'accord, mais ce serait jouer sur les mots que de parler en ce cas de symboles.

Je dirai donc que, dans ce cas particulier, il n'y a pas symbolisme mais qu'il y a déjà assimilation d'un objet à un autre. Dès que l'assimilation pourra devenir évocatrice, dès que l'objet présent pourra être évocateur de l'objet absent, alors nous aurons par le fait même du symbolisme.

Je prendrai maintenant un second exemple. Le début du jeu symbolique constitue précisément une conduite de ce genre-là d'assimilation avec évocation. Je vous ai cité l'observation sur l'un de mes enfants qui a débuté dans le jeu symbolique en faisant semblant de dormir, et notamment en prenant, au lieu du coin de son oreiller qu'elle avait l'habitude de saisir, le coin d'un drap de lit qui n'était pas le sien et qui lui permettait de mimer la scène de s'endormir.

Dans ce cas-là, le coin du drap est assimilé au coin de l'oreiller; il y a de nouveau assimilation fonctionnelle et l'on peut dire ainsi qu'il y a par le fait même un élément de jeu d'exercice. Mais il y a symbole en plus puisqu'il y a imitation et évocation conscientes (se traduisant par le sourire les yeux fermés). Vous voyez la parenté des deux exemples, un objet présent est assimilé à un objet absent, lequel a donné lieu à des conduites antérieures. Mais dans le cas de l'enfant qui suce son pouce, il est dans la situation

de sucer n'importe quoi : il s'agit donc simplement du prolongement d'une conduite par ailleurs adaptée. Il n'y a donc aucune raison pour qu'il y ait représentation et symbolisme. Au contraire, dans le second exemple, le seul fait de sortir de son contexte le schème sensori-moteur habituel, le seul fait que ce ne soit pas dans son lit et en présence de son oreiller que l'enfant fait semblant de dormir, le seul fait qu'il utilise un schème qui d'habitude est inséré dans un contexte d'adaptation mais en l'exerçant en présence d'autres objets, il y a début de représentation.

Le passage de l'assimilation fonctionnelle à l'assimilation représentative s'effectue donc en extrayant de leur contexte certains schèmes qui, par cela même, deviennent des schèmes imitatifs avec imitation différée, avec imitation d'un modèle non présent, et impliquent ainsi un début de la représentation.

Le passage de l'acte à la représentation s'opère sans doute par l'intermédiaire de l'imitation qui, du point de vue social, permet le langage (qui n'intervient pas dans le symbolisme) mais qui, de façon plus générale, permet l'évocation par le geste et par tout ce qui l'accompagne, le geste et finalement l'image mentale en tant qu'imitation intériorisée. Le jeu symbolique est simplement une assimilation qui en surcroît est représentative mais elle est représentative parce que les gestes assimilateurs permettent, par le truchement de l'imitation, l'évocation de quelque chose d'absent, l'évocation représentative.

Autrement dit, nous expliquerons le jeu symbolique, non pas par son contenu mais par ces considérations relatives à la structure de la pensée de l'enfant.

Nous pouvons maintenant faire un pas de plus en disant que le jeu symbolique est le pôle, non pas simplement de l'assimilation, mais de l'assimilation au *moi* : le jeu est l'assimilation de l'univers au moi et à ses désirs, à ses intérêts, à ses besoins, par opposition à l'adaptation des conduites à la réalité. Cette assimilation au moi représente donc le pôle le plus individuel de la pensée, par opposition au pôle socialisé. Dès qu'apparaît la fonction symbolique, dès que l'enfant parle, il y a en effet deux pôles dans sa pensée : il y a le pôle socialisé, celui du langage qui permet d'entrer en communication avec autrui, du langage qui permet de s'exprimer aussi bien que de comprendre autrui. Et il y a le pôle égocentrique, qui est celui du symbole ou du jeu symbolique (avec une série d'intermédiaires tels que le langage égocentrique, surtout représenté précisément pendant le jeu).

En effet, le langage au point de vue des signifiants est formé de signes qui sont tout faits, qui sont transmis du dehors, dont la complexité déborde de beaucoup l'usage qu'en peut faire l'enfant. Les signes verbaux ne le satisferont donc pas entièrement dans l'expression de ses expériences individuelles, de ce qu'il y a de plus personnel dans l'expérience vécue. Le langage exprime, d'autre part, des concepts à titre de signifiés; le langage n'exprime pas directement le réel, il l'exprime toujours à travers ce cadre que sont les concepts. Un mot est un signifiant qui correspond à un signifié qui est un concept. Le mot chat a beau désigner un chat individuel, c'est toujours à travers le concept que le mot exprime le réel. Il y a donc, là une double raison pour laquelle le langage en tant que système de signes et le

langage en tant que système de concepts ne peut pas suffire à l'expression du moi de l'enfant et à sa participation avec la réalité ambiante.

Au contraire, le symbole offre la possibilité d'évoquer le vécu par le geste imitatif, en plus, par l'image mentale, ou imitation intériorisée, le symbole est un système de signifiants que l'individu peut à chaque moment inventer, modifier, enrichir et qui est adapté à ses besoins du moment.

Le symbole est parfaitement adapté au vécu, c'est un moyen d'expression plus riche et plus direct qui permet de revivre affectivement ce qui a été vécu par le canal de cette imitation symbolique. Le symbole rend donc à l'enfant un service irremplaçable à un niveau où il ne maîtrise pas encore ni le langage ni le jeu des concepts.

D'autre part, le contenu du symbole, c'est précisément cette satisfaction du moi, cette assimilation du réel au moi par opposition à la soumission du moi au réel. Sous le double jour donc du signifiant et du signifié, le jeu symbolique représente le pôle le plus individuel de la pensée de l'enfant, le pôle le plus égocentrique, si nous appelons égocentrique l'indifférenciation du moi et des autres ou du milieu; c'est l'expression directe de ce qui n'est pas encore socialisé, de ce qui ne peut pas être communiqué directement par le truchement du langage et des concepts.

Pour ce qui est maintenant du jeu de règles, il remplit les mêmes fonctions, mais par le fait même qu'il est socialisé bien entendu, il y a élimination du symbole au profit de cette réalité collective qu'est la règle.

J'en viens maintenant au problème que nous nous étions posé à la fin de notre leçon sur le développement de l'affectivité dans ses relations avec l'intelligence : le problème des structures de l'énergétique. Je m'étais demandé avec vous : peut-on considérer le jeu et la pensée symbolique, contrairement à ce que nous avons vu dans les autres domaines, comme des "structures affectives" ou comme des structures cognitives mais modifiées par l'affectivité ? Comme des structures qui seraient donc soit le produit direct de l'affectivité, soit tout au moins le produit indirect, modifié par elle du point de vue structural et non pas seulement en ce qui concerne les contenus.

En effet, on considère souvent le jeu symbolique et la pensée symbolique en général comme de tels exemples de structures affectives. Au contraire, d'après la réponse que je viens de donner au problème du symbolisme, nous pouvons répondre que dans le domaine du jeu, comme partout, il y a d'un côté une structure qui est cognitive, et une énergétique qui est affective. Quant au contenu de la pensée symbolique, il est formé par l'expérience vécue, laquelle peut être affective avant tout mais n'explique pas la structure.

La structure du symbolisme s'explique par les caractères les plus individuels ou les plus égocentriques de la pensée, en opposition avec le pôle socialisé : il y a une pensée égocentrique de même qu'il y a une affectivité égocentrique, et il y a une pensée socialisée adaptée au réel de même qu'il y a une affectivité socialisée adaptée au réel.

Ici, comme partout, nous assistons donc à des modifications de la

conduite qui intéressent simultanément les fonctions cognitives et les fonctions affectives sans qu'on puisse dire que l'une détermine l'autre. La véritable double polarisation, c'est d'un côté le moi et de l'autre, le réel, le moi qui peut être source de pensée égocentrique ou d'une affectivité qui tend essentiellement à satisfaire ce moi, de même que l'autre pôle donnera lieu à des modifications intéressant simultanément la pensée et l'affectivité.

Je dirai donc que dans le jeu pas plus qu'ailleurs, nous ne constatons de primat de l'affectivité sur les structures, pas plus que l'inverse d'ailleurs. Comme dans tous les autres cas nous sommes en présence de transformations totales de la conduite qui intéressent toujours et simultanément les deux aspects à la fois.

J'aimerais maintenant élargir encore tant soit peu le problème et me poser la question des relations entre le jeu symbolique et la pensée symbolique en général. Comme vous le savez, il y a une pensée symbolique au sens des psychanalystes, qui est inconsciente, c'est-à-dire dont le sujet ne connaît pas la signification, et qu'on trouve dans le rêve en particulier.

Or, il y a continuité complète entre le jeu et la pensée symbolique inconsciente. On peut le montrer de deux manières.

1°) D'une part, par l'histoire même des techniques psychanalytiques : la psychanalyse des enfants qui n'avait pas été développée au début du freudisme a donné lieu à des méthodes spécialisées, élaborées par Anna FREUD elle-même, par Mélanie KLEIN et par d'autres encore, et vous savez tous que cette technique de psychanalyse infantile utilise précisément le jeu, car il est difficile d'obtenir des renseignements fidèles sur les rêves chez l'enfant et encore plus difficile d'obtenir des associations d'idées un peu poussées à propos des rêves; la technique de l'analyse des rêves a donc été remplacée par une technique d'analyse du jeu avec continuité complète entre deux.

2°) Lorsque l'on observe les jeux spontanés d'un enfant normal et pas seulement névrosé, en relevant consciencieusement ses jeux dans la vie de tous les jours, on constate qu'à côté des différentes catégories de jeux que nous avons discutées et en continuité complète avec elles, on trouve certains jeux dont on pourrait dire qu'ils annoncent ou supposent même, d'une manière plus ou moins précise, un symbolisme inconscient, un symbolisme dont l'enfant perçoit la signification en partie mais en partie seulement, et dont la signification réelle est plus large que ce dont se doute l'enfant lui-même au moment où il joue.

On trouve par exemple dans les jeux de l'enfant normal certaines manifestations qui rappellent les complexes freudiens ou bien d'autres de ces complexes inconscients qu'ont décrits les différentes écoles de psychanalyse. Je citerai deux ou trois exemples d'ordre banal. Je me rappelle qu'un de mes enfants, après une discussion qui l'avait fortement irrité et qui l'avait conduit à une révolte momentanée, jouait tranquillement à un jeu d'avion, avec des accidents et des catastrophes, entre autres la mort de toutes les grandes personnes et d'un monsieur particulier dont l'enfant faisait la description et qui ressemblait singulièrement à son père !

On retrouve de même dans le jeu les problèmes de naissance, la "protestation masculine" chez les filles, etc. On pourrait faire dans les jeux des enfants les plus normaux un catalogue de tous les complexes classiques.

Mais disons deux mots du symbolisme du rêve en général. On sait que FREUD expliquait le symbolisme par un déguisement. La plupart des tendances, dont le rêve a pour fonction d'apporter une réalisation fictive, sont des tendances refoulées ou tout au moins des tendances censurées dont la conscience du sujet ne veut rien savoir. Et alors, nous dit FREUD, le rêve est une réalisation symbolique de ces désirs ou de ces tendances, symboliques parce que le symbolisme permet un déguisement qui trompe la conscience, en échappant à la censure exercée par la conscience. FREUD, à vrai dire, a quelque peu varié, et on peut distinguer dans la suite des travaux de FREUD lui-même deux étapes dans son explication du symbolisme :

Une première étape où il expliquait tout par le déguisement et une seconde étape où il en est venu à admettre que la "condensation" symbolique était simplement le produit des lois d'économie de la pensée; mais il a maintenu jusqu'au bout l'idée que le déguisement joue un rôle en particulier dans le "déplacement" proprement dit, autre processus commun à tous les symboles inconscients.

Or, si le déguisement était le processus formateur du symbolisme inconscient ou de certains de ses processus, on pourrait concevoir le symbolisme comme une structure cognitive sans cesse modifiée par l'affectivité elle-même (qui est source de la censure, donc du déguisement).

Mais sans nier que le symbolisme inconscient puisse servir à un déguisement, le problème est de savoir si celui-ci joue vraiment le rôle formateur dans l'élaboration des symboles.

Or, le symbolisme inconscient a donné lieu à des travaux, qui méritent d'être cités et repris, de la part d'un disciple de FREUD qui malheureusement n'a pas constitué une chapelle à lui, comme l'ont fait JUNG et ADLER, et qui pour cette raison est moins connu qu'eux, c'est SILBERER qui a eu l'idée très ingénieuse d'étudier la formation du symbolisme inconscient en partant des images de demi-sommeil, de ce que les anciens psychologues appelaient les hallucinations hypnagogiques.

SILBERER a employé la technique consistant à se réveiller lui-même au moment où la première image de demi-sommeil le frappait, et à se donner auparavant certaines tâches, avec consignes, comme dans les travaux de psychologie de la pensée. Il cherchait donc à réfléchir jusqu'à épuisement complet; après quoi il s'endormait, et au moment où les premières images surgissaient, il parvenait à se réveiller. Or, il a pu noter ainsi une ressemblance indéniable entre les problèmes qu'il se posait et la première image qui surgissait. Un de ses problèmes consistait par exemple à comparer la notion de temps chez KANT et chez SCHOPENHAUER. Dans le demi-sommeil qui a suivi, il s'est vu au guichet d'une administration, hésitant entre deux guichets entre lesquels circulait un fonctionnaire, et toutes les fois qu'il s'approchait de l'un d'eux, le fonctionnaire disparaissait pour aller à l'autre guichet. On sait qu'il est déjà difficile à penser à deux choses à la fois à l'état réveillé; dans le demi-sommeil, cela devient exclus : d'où l'image du fonc-

tionnaire insaisissable. C'est, nous dit SILBERER, une image qui prolonge le processus même de la réflexion et c'est par conséquent, dans le cas particulier, un symbole fonctionnel et non pas matériel. Autrement dit, le fonctionnaire apparaissant dans l'image ne symbolisait pas KANT ou SCHOPENHAUER, mais la difficulté de penser à deux choses à la fois.

On trouve de même dans les images des demi-sommeils une quantité de symboles matériels mais de symboles auxquels on ne voit pas pourquoi on les attribuerait à un déguisement, parce que dans ces cas-là, il n'y a rien à déguiser. C'est en quoi sont intéressants les travaux de SILBERER. Il y a un symbolisme inconscient qui déborde le déguisement et qui traduit simplement les préoccupations du moment parce qu'en s'endormant, on ne peut plus employer les concepts ni le langage et que le dormeur est rappelé à des états inférieurs de mécanismes psychologiques qui rappellent précisément la pensée de l'enfant.

J'ai pour ma part recueilli une collection de ces symboles matériels de demi-sommeil : un personnage s'endort par exemple, ayant sa tête appuyée sur ses mains, les doigts écartés, ce qui ralentit la circulation et ce qui donne l'impression que les doigts grossissent; or, dans le demi-sommeil, il aperçoit de grands troncs d'arbres mais disposés à la manière des doigts de sa main. Ou bien le sujet s'endort avec la main contre l'artère carotide, sent battre le sang dans l'artère; au moment où il s'endort, il a deux images successives: 1° un gordius aquaticus, ver de 1 à 2 mètres, mince comme une ficelle mais qui oscille d'une manière rythmique en exacte correspondance avec les battements du sang; 2° un instant après, le galop d'un cheval, de nouveau en correspondance exacte avec les battements du sang.

Autrement dit, vous avez dans ces situations la traduction d'impressions proprioceptives, tactiles, tactylokinesthésiques, etc. qui ne sont pas rapportées au corps propre parce que le dormeur n'a plus le sentiment de son moi, ni de la limite entre le moi et le monde extérieur comme l'a l'homme normal à l'état éveillé; l'impression émanant de l'organisme cherche donc une image quelconque pour s'exprimer, et vient se loger dans une image empruntée au monde extérieur, pourvu qu'il y ait une ressemblance plus ou moins vague entre l'impression ressentie et cette image.

Nous avons là, semble-t-il, un exemple extrême de ce passage du sensori-moteur au symbolisme, de cette transposition des schèmes sensori-moteurs (qui dans ce cas particulier, sont davantage proprioceptifs, mais peu importe) à la représentation imagée et dans une situation où la conscience du moi ne permet pas de faire les correspondances exactes.

Autrement dit, ce que nous avons vu tout à l'heure de l'explication du symbolisme en psychologie de l'enfant on pourrait le généraliser en psychologie générale: on aboutirait ainsi à une interprétation du symbolisme par des mécanismes primitifs de pensée ou de représentation, et en particulier par les premières correspondances entre les schèmes sensori-moteurs et les représentations imagées.

D'une manière générale donc, la pensée symbolique nous donne un exemple particulièrement intéressant de connexion entre l'affectivité et les fonctions cognitives. Mais, même dans ses formes primitives de liaison entre

la pensée et l'affectivité nous retrouvons cette correspondance, ce parallélisme que nous avons constaté à tous les niveaux, en ce sens que la pensée symbolique est déjà une forme de pensée et non pas exclusivement une structure affective : autrement dit, en ce cas particulier comme en tous les autres, ce qui est "structure" est déjà pensée, par opposition à l'énergétique en jeu, qui seule est affective.