



Influences des théories psychologiques sur la pédagogie

Philippe Malrieu

► **To cite this version:**

Philippe Malrieu. Influences des théories psychologiques sur la pédagogie. R. Zazzo. *Traité des sciences pédagogiques*, pp. 63-82, 1972. <halshs-01086184>

HAL Id: halshs-01086184

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01086184>

Submitted on 23 Nov 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Tome 2

Sous la direction

de Zappo

*Influences
des théories psychologiques
sur la pédagogie*

PAR PHILIPPE MALRIEU 1972 ou 1973

pp. 63-88.

Sommaire

- 1 - Le dialogue pédagogique | 64
- 2 - Les psychobiologies | 67
 - Decroly | 67
 - Gesell | 68
- 3 - Les psychologies de l'apprentissage | 70
 - Théories du renforcement | 70
 - Tolman | 72
- 4 - Psychologies des relations interpersonnelles | 74
 - La psychanalyse | 74
 - L'anthropologie culturelle | 76
- 5 - Psychologies de l'intelligence | 78
 - Théories factorielles | 78
 - Piaget | 79
- 6 - Vers une psychologie de la personne | 81
 - Lewin | 81
 - Wallon | 83



La pédagogie est beaucoup plus qu'une psychologie appliquée : elle est l'étude des processus de l'humanisation des conduites au cours de l'enfance et de la jeunesse. Ces processus sont multiples. Ils sont enracinés dans la maturation physiologique, dont les apports successifs déterminent le sujet à remodeler ses comportements. Ils consistent en l'adaptation à des influences sociales hiérarchisées : institutions de la société globale qui agissent sur les institutions pédagogiques, lesquelles mettent en branle des activités éducatives complexes. Ils comportent une action du sujet sur lui-même : réagissant aux déterminismes biologiques et aux incitations sociales, contraint de choisir parmi celles-ci, d'exclure celles qui ne correspondent pas à ses potentialités naissantes ou qui anticipent par trop sur ses capacités, l'enfant, l'adolescent — comme l'adulte d'ailleurs — transforment leurs attitudes et leurs aptitudes, construisent leur personnalité. La pédagogie déborde donc largement le champ d'investigation du psychologue : elle doit faire appel aux données de la physiologie et de la sociologie.

Son orientation n'est d'ailleurs pas de pure connaissance : elle veut atteindre l'origine des difficultés qui jalonnent l'ensemble des relations entre les éducateurs et les éduqués afin de définir les transformations qui peuvent être apportées dans la pratique pédagogique, aussi bien sur le plan des institutions que sur celui des comportements.

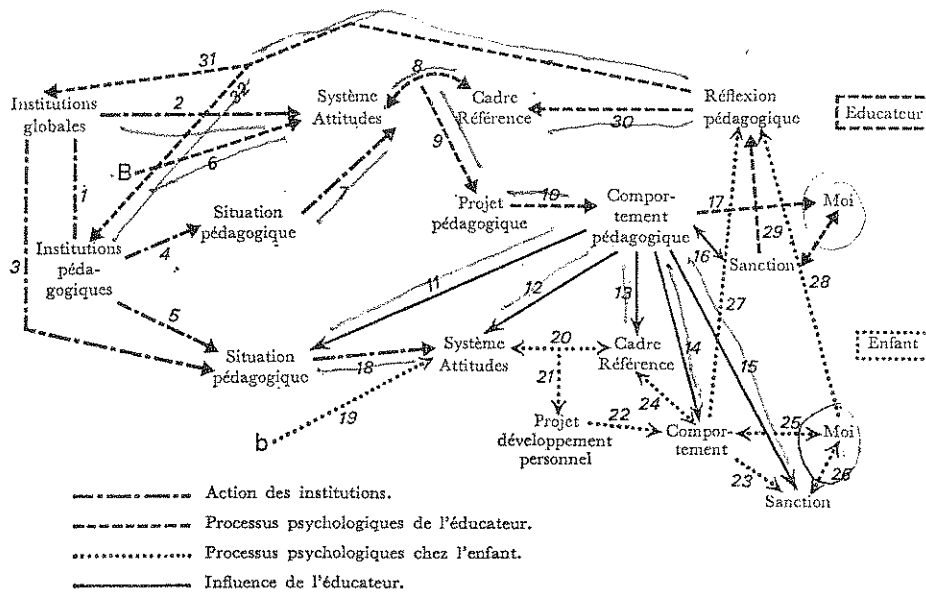
Pourtant, elle ne peut se passer de la psychologie. En premier lieu parce qu'une part importante de l'éducation consiste à assurer l'adaptation du sujet, avec ses potentialités et selon les lois de leur développement, aux institutions sociales. Ce n'est possible qu'à la condition de connaître les processus de cette adaptation, les motivations qui la rendent désirable, les acquisitions antérieures requises... Mais la psychologie devrait-elle se limiter à cette fonction de définition des instruments de l'ajustement au milieu social ? H. Wallon faisait remarquer que « du point de vue psychologique, [on peut douter] que tous les types de société soient également justifiables : la psychologie n'aurait-elle pas le droit de se prononcer sur eux selon ce qu'elle sait de l'homme, de son développement, des conditions qui en assurent le mieux la plénitude et la dignité ? » (1). C'est alors au niveau des fins qu'elle devrait intervenir, pour avertir les sociétés de ce qu'elles contiennent de contraire à l'épanouissement des personnes :

(1) Psychologie et éducation de l'enfance. Leçon d'ouverture au Collège de France, 1937, *Enfance*, 1959, n° 3-4, p. 196.

destruction, avant même parfois qu'elles n'aient pu se manifester, des potentialités qui existaient en elles — aliénations au sens propre du mot.

I | LE DIALOGUE PÉDAGOGIQUE

Le schéma ci-dessous, qui présente quelques aspects de la dialectique éducateur-éduqué, nous permet de saisir les points sur lesquels peut intervenir le psychologue ⁽¹⁾.



Si l'on admet que dans une situation pédagogique donnée le sujet, avec l'ensemble de ses dispositions (*b*), n'en vient à exercer son comportement que sur le fondement d'une intention d'un projet plus ou moins large, lui-même constitué au travers de la construction réciproque des désirs et des informations (système des besoins et cadre de références-valeurs), on voit que le psychologue devra successivement faire porter son questionnement sur :

- 1° les conditions de la mobilisation des désirs par la situation (18), étant donné l'état actuel des potentialités en *b* (19) et du cadre de références en interaction avec le système des attitudes (des besoins) (20);
- 2° l'élaboration du projet de comportement et le déroulement de celui-ci (21, 22);

(1) Ce schéma s'inspire librement de celui que propose E. TOLMAN, A psychological model, in PARSONS et SHILS, *Toward a general theory of action*, Cambridge (E.-U.), 1954, p. 285 sq.

- 3° les sentiments éprouvés par le sujet à la suite de ses réussites ou échecs, et leur influence sur la structure : désirs-références (23, 24);
- 4° la constitution dans la personnalité d'attitudes et d'aptitudes durables, qui pourront servir à affronter des situations nouvelles (25, 26).

Mais le psychologue prend connaissance aussi des influences du comportement pédagogique sur le comportement de l'éduqué :

- 5° l'adulte (ou son substitut : enfant, livre) éveille les désirs — en liaison avec la situation pédagogique qu'il a suscitée (11, 18, 12);
- 6° il agit pour organiser le cadre de références de l'enfant (aussi bien ses savoirs que ses croyances, particulières ou générales) (13);
- 7° il distribue les activités de l'enfant et les sanctionne (14, 15);
- 8° il prend conscience des informations que l'enfant lui transmet — directement ou indirectement — sur l'éducation dont il est l'objet (27, 28).

Il reste au psychologue à chercher les conditions du comportement éducatif de l'adulte. Il voudra connaître comment :

- 9° les institutions de la société globale et la situation pédagogique dans lesquelles il est placé éveillent ses désirs en interaction avec un système de références-valeurs — étant donné son caractère B (2, 7, 6, 8);
- 10° le projet pédagogique concret est alors constitué, et façonne le comportement éducatif (9, 10);
- 11° la réflexion pédagogique sur les succès et les échecs de celui-ci suscite l'examen critique du comportement et du cadre de références de l'éducateur, de son système de désirs (30);
- 12° cette même réflexion prend pour objet les lacunes des institutions pédagogiques et analyse leurs sources dans les institutions de la société globale (31, 32).

De ce champ d'investigation, chaque grande théorie psychologique a retenu ce que sa problématique la disposait à mettre à jour. Cette problématique s'est façonnée dans un contexte social et idéologique qui insistait sur certains aspects de la conduite humaine, et dès lors ne pouvait que les situer au premier plan de la recherche psychopédagogique. Mais cette problématique aussi était tributaire d'une méthodologie, qu'elle empruntait, au départ, à une science déjà constituée, sans toujours prendre conscience de son inadéquation à l'objet propre de la psychologie, sans toujours s'interroger suffisamment sur la spécificité des divers champs auxquels elle l'appliquait ⁽¹⁾.

Les progrès de la pénétration de la psychologie scientifique dans le domaine pédagogique se produisent quand, d'une part, l'évolution

⁽¹⁾ La tâche du sociologue est de connaître comment l'action des institutions globales sur le comportement pédagogique, sur les institutions pédagogiques varie de société à société (2, 1, 3, 4, 5), de même que varient : l'influence des institutions sur la réflexion pédagogique (31 bis et 32 bis), l'action en retour des institutions pédagogiques sur les institutions globales (1 bis). On peut remarquer que cette action des institutions est toujours médiée par des activités psychologiques : ainsi 1 passe par 2, 8, 9, 10, ..., 16, 29, 31, 32 — relations qui s'exercent dans les individus du groupe en fonction de la structure institutionnelle de ce dernier.

sociale rend caduques les idéologies qui influençaient la science, quand, d'autre part, les progrès accomplis dans des domaines extérieurs à la psychologie pédagogique — en pathologie, dans les domaines du travail, des relations interpersonnelles, dans l'application des mathématiques à l'étude psychologique, etc. — en viennent à rénover l'étude psychopédagogique.

Il ne faut pas sous-estimer non plus les appels de la pratique : elle contribue — dans des domaines délimités, dans la didactique d'une discipline : mathématiques ou gymnastique, éducation des enfants « inadaptés »... — à susciter des recherches qui ouvrent des perspectives dans des domaines voisins. S'il arrive que ces appels polarisent parfois l'attention sur des problèmes secondaires, ils sont le plus souvent bénéfiques.

Nous voudrions montrer sur quelques exemples l'orientation générale de ces progrès. On peut dater de la fin du XIX^e siècle les ruptures qui ont ouvert la voie à la psychologie scientifique. En réaction contre la psychologie de la conscience et la méthode introspective, la perspective évolutionniste révélait la possibilité de comprendre la construction des conduites humaines à partir des conduites animales : un grand nombre de tentatives se produisaient pour saisir leurs racines dans les processus biologiques :

— Les études sur les sensations, sur les apprentissages montraient la fécondité de la méthode expérimentale dans l'étude des comportements humains. Peu à peu des champs de plus en plus larges des conduites étaient abordés selon cette méthode qui a pénétré profondément la pédagogie (cf. G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique*, Paris, 1954 ; J. Simon, *La pédagogie expérimentale*, Toulouse, 1972).

— La sociologie par la méthode comparative pouvait référer les formes que prennent les idées, les croyances, les sentiments aux influences des groupes, et émettre des hypothèses sur leur évolution.

Dans une autre direction, en réaction parfois contre les idées évolutionnistes, s'annonçaient des recherches structurales : la phénoménologie devait favoriser l'avènement de la *Gestalthéorie*, les recherches de logique devaient inspirer l'étude psychologique des processus intellectuels, les recherches factorielles permettaient de définir des réseaux typologiques.

La pédagogie fut en fait une des occasions fournies à la psychologie pour saisir l'insuffisance, l'unilatéralité de chacune de ces orientations prises séparément. Elle permettait en effet de comprendre qu'on ne peut opérer de réduction, méthodologique ou théorique, sous peine d'ignorer les conditions d'une part importante de l'enfant, elle obligeait à considérer l'être humain dans sa totalité.

2 | LES PSYCHOBIOLOGIES

Decroly

Decroly en administre la preuve sur le plan du courant de pensée biologiste. Il était banal au début du siècle de montrer l'enracinement des activités humaines dans les instincts et les tendances. Ribot soutenait que la tendance, « mouvement ou arrêt de mouvement à l'état naissant », est antérieure à la conscience : elle consiste en réactions physico-chimiques réparties en deux groupes, d'attraction et de répulsion; c'est en fonction des tendances que s'organise le choix des renseignements dans l'attention, leur organisation dans les représentations (1)... Decroly met au fondement des comportements de l'enfant des instincts qui s'organisent en un système, analogue à celui de Ribot, d'attraction (individuels, spécifiques ou sociaux), de défense (peur et colère), d'amour de soi, d'anticipation (imitation et jeu). L'intelligence, qui éclaire les instincts lorsqu'ils entrent en conflit, est elle aussi une sorte d'instinct (2). La voie est ouverte à la pédagogie des centres d'intérêt : l'enfant cherchera à observer la réalité, à organiser ses connaissances et à les exprimer en fonction de ses besoins vitaux — manger, se protéger, se défendre, et pour cela produire. En un sens, la méthode globale — qui déborde le cadre de la lecture — est fondée sur l'intérêt : c'est lui, et l'action qui en découle, qui permettent d'unifier une perception, d'en lier les éléments, de signifier la phrase écrite qui les désigne (3).

La pratique de Decroly n'était cependant pas — non plus que sa théorie — réductible à la mise en jeu des instincts. Elle a sans doute insisté, avec raison, sur le rôle des motivations. Mais elles n'émanaient pas tellement des instincts que d'une situation pédagogique que permettait une vie collective intense, au contact des institutions de la société globale que l'enfant devait découvrir : vie coopérative (Decroly refuse de faire de la classe un atelier d'exercices intellectuels) qui s'informe sur les adultes et les juge (4). La théorie psychologique s'enrichissait et se compliquait dans cette pratique; elle voulait garder le contact avec l'hypothèse d'instincts primordiaux, mais les études de psychogenèse de Decroly indiquaient bien que l'amour-propre par

(1) *Psychologie des sentiments*, 1896, p. 2.

(2) *L'intelligence et sa mesure*, Bruxelles, 1921.

(3) DECROLY et DEGAND, Expériences de mémoire visuelle, *Année psychologique*, 1907, p. 122.

(4) E. FLAYOL, *Le Dr Decroly éducateur*, Paris, 1934, p. 158 sq.

exemple se construit, qu'il n'est pas un instinct, comme se construisent les valeurs ou le langage ⁽¹⁾.

De même les descriptions qu'il donne de l'intelligence montrent qu'elle consiste en processus — comparaison, relation, abstraction, combinaison, généralisation, raisonnement, critique — dont la *structure* est autonome par rapport aux instincts, et qui doivent à l'éducation de se constituer ⁽²⁾.

L'insuffisance de l'hypothèse « biologiste » pour fonder l'activité pédagogique ne tenait pas seulement à ce qu'il y avait de mécanisme dans l'intention d'un Ribot. Elle provenait aussi de la persistance de la méthode classificatrice traditionnelle, ou plutôt du caractère peu rigoureux de son emploi : à partir de quels critères allait-on ranger les émotions dans un groupe d'instincts ? Quelles différences spécifiques retenir ? Le problème est commun au début du siècle : la psychologie qui se veut scientifique tente d'asseoir des classifications, inspirées de la psychologie introspective, dans des études génétiques plus hypothétiques que fondées sur l'observation. C'est ainsi que Freud essaye de rattacher les sentiments (avidité, agressivité, curiosité...), par le biais de mécanismes génétiques, à l'économie de la libido ; que Janet élabore ses divers systèmes de conduites en fonction de la notion d'effort...

Les premiers psychobiologismes ont attiré l'attention sur les racines profondes des intérêts de l'enfant. Ils restaient trop proches des concepts physico-chimiques de la biologie du début du siècle, trop liés aussi à la façon dont l'introspection découpait les processus psychologiques, pour pouvoir inspirer une pédagogie conforme aux besoins de l'enfant. Si un Decroly y parvient, c'est en rupture avec le noyau biologiste dont il se réclame.

Gesell

Des biologismes plus élaborés apparaissent entre les deux guerres et influencent fortement la psychologie de l'enfant. Ainsi chez Gesell l'accent est mis sur les mécanismes de la maturation : ils sont le cadre impératif qui délimite et règle le processus de l'acculturation, sur la base des comportements qu'il rend possible, et qui émergent en fonction des structures neurologiques venues à maturité ⁽³⁾. Le devenir est discontinu : un trait occupe le devant de la scène, un autre est occulté,

⁽¹⁾ J. SEGERS, *Psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr Decroly*, Bruxelles, p. 103, 163, 226. O. DECROLY, *Études de psychogenèse*, Bruxelles, 1932.

⁽²⁾ *L'intelligence et sa mesure*, Bruxelles, 1921.

⁽³⁾ *Embryologie du comportement*, Paris, 1953, p. 170.

provisoirement; les fonctions sont alternantes, parce que complémentaires. Le devenir aussi s'effectue par différenciation, déterminée par la maturation, suivie d'intégration. L'expérience certes joue un rôle essentiel, mais sur le fondement de processus physiologiques. Ainsi la croissance est-elle proclamée « la première forme causale » (1) : définie par un rythme spécifique pour l'essentiel, elle se complique de rythmes individuels : Gesell sur ce point se réfère à la bio-psychotypologie de Sheldon; il va jusqu'à penser que le génie est une manifestation de ces structurations physiologiques. En définitive, le comportement doit sa forme et son avènement au pouvoir organisateur du champ des forces électrostatiques et électromagnétiques qui sont la constitution de l'organisme, lorsqu'il vient au contact de l'environnement (2).

Cette importance accordée au processus embryologique et à ses prolongements justifie les pédagogies du laissez-faire. Attentives à ne rien proposer qui soit en désaccord avec les potentialités du moment, elles craignent que l'offre prématurée d'exercices ne fausse les rythmes de ce développement, qui fait éclore les désirs quand émergent les fonctions. Les apprentissages sont indispensables, mais, dit Gesell, « apprendre c'est essentiellement croître ». Idée chère à Rousseau, reprise par Freinet, qui existait donc en dehors de la science psychophysiological. Gesell lui donne la caution de trois ordres de faits, recueillis par trois méthodes :

- 1° l'observation de la régularité des progrès des comportements dans une espèce donnée, méthode comparée inspirée de la psychologie expérimentale behavioriste, renforcée par la méthode des jumeaux;
- 2° les analyses anatomophysiologiques de la croissance des systèmes nerveux et hormonaux, confrontées avec les données de l'observation externe;
- 3° la comparaison des enfants normaux et déficients, combinant les deux premières méthodes (3).

Est-ce à dire que Gesell a défini le poids des facteurs de maturation par rapport à celui des facteurs d'apprentissage (puisqu'il reconnaît une place à ceux-ci) ? Il le faudrait pour fonder une pédagogie. Mais Gesell, s'il prouve le rôle de la maturation, n'étudie pas réellement *comment* les comportements dont elle permet l'avènement prennent

(1) *Ibid.*, p. 205.

(2) *Ibid.*, chap. IX, « Intégration électrotonique ».

(3) Cf. les chapitres d'introduction à ses trois livres de synthèse : *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*, *L'enfant de 5 à 10 ans*, *L'adolescent de 10 à 16 ans*, trad. I. LÉZINE, Paris, P.U.F.

leur *forme*, leur *finalité*, et leur *sens* dans les conduites de l'enfant : Gesell sans doute ne nie pas les influences exercées par les milieux. Mais comment s'articulent les influences de *nature* et de *nurture* ? Le problème se pose aussi bien à propos des aptitudes acquises sur les plans de l'adaptation motrice, du langage, des méthodes intellectuelles, qu'à propos des attitudes caractérielles et de la régulation des émotions en sentiments. Il y a là intervention de processus psychologiques fort différents — conditionnements, imitations, refoulements, sympathies — dont les relations avec la maturation passent par des médiations compliquées. Or, ce sont ces relations qui importent à la pédagogie. Elle doit connaître les processus de la maturation, pour ne pas détériorer par des entraînements précoces des potentialités qui n'affleureront que plus tard. Mais aussi et surtout, elle doit savoir ce qui permet de faire épanouir ces potentialités motrices, intellectuelles, affectives dans les relations interpersonnelles.

3 | LES PSYCHOLOGIES DE L'APPRENTISSAGE

C'est précisément cette tâche qu'ont voulu accomplir les psychologues du *learning*. Il s'agit de trouver les types de situations, d'exercices et de renforcements qui doivent construire les aptitudes à résoudre des problèmes analogues à ceux que les sujets auront été entraînés à résoudre. Si on fait abstraction des divergences, importantes mais qu'il est impossible de signaler ici, entre les théories, pour retenir seulement l'opposition entre les partisans du renforcement ⁽¹⁾ et ceux du rôle de la représentation ⁽²⁾, on voit se profiler deux pédagogies.

Théories du renforcement

Dans la première voie, l'apprentissage est un processus d'adaptation par lequel le sujet, pour obtenir un avantage, économise les efforts par le repérage, dans la situation, des indices qui lui indiquent le succès, de façon de plus en plus *précoce* et de plus en plus *précise*. Toute situation peut être comparée à un labyrinthe : ses diverses allées sont reliées, au cours de l'action, au plaisir que procure à son terme

⁽¹⁾ On peut citer : E. THORNDIKE, *The fundamentals of learning*, New York, 1932; C. HULL, *A behavior system*, New Haven, 1952; B. SKINNER, *The behavior of organisms*, New York, 1938. Il ne faut pas oublier ce que ces psychologues doivent à Watson et surtout à Pavlov et à son école. Cf. aussi A. BANDURA, R. WALTERS, *Social learning and personality development*, New York, 1963.

⁽²⁾ E. TOLMAN, *Purposive behavior in animals and men*, New York, 1932.

la satisfaction d'un besoin-désir, ou au déplaisir qu'en procure la frustration. Le progrès consiste en la définition de plus en plus sûre des associations qui relient, aux divers carrefours, les « bonnes » allées au plaisir terminal. L'accent est mis sur la liaison que l'activité instaure entre la situation et l'effet de l'acte, cet effet affectif servant à fixer l'acte dans la personnalité, conçue comme un ensemble d'habitus greffés sur les dispositions innées.

On pourra dès lors, sur le plan de l'éducation :

- 1° définir les situations à soumettre au sujet pour qu'il puisse, en fonction des associations déjà constituées, en extraire les renseignements qui permettront le déclenchement de réponses adaptées;
- 2° définir : a) les motivations qui sont susceptibles de provoquer l'action la plus efficace; b) les sanctions qui permettront de discriminer les bonnes des mauvaises réponses;
- 3° construire des séquences d'apprentissages telles que la généralisation d'une réponse soit sûre et efficace.

On trouve dans l'enseignement programmé un exemple de ce que peut apporter cette théorie. Le sujet ne reçoit pas une démonstration toute faite qu'il n'a plus qu'à intérioriser. Il est actif, il construit lui-même sa réponse, stimulé à la fois par le désir de savoir et par le plaisir de surmonter l'obstacle. Il travaille à son rythme. Il repère d'autant mieux la bonne solution qu'il a dû lui-même écarter la mauvaise. L'ordre dans lequel les problèmes lui sont soumis favorise, par sa structure *logique*, la fixation des savoirs antérieurs au travers des plus récents (1).

Cette théorie cependant rencontre deux difficultés, qui limitent sa portée pédagogique.

La première concerne la nature de la satisfaction qui doit permettre de fixer la bonne réaction. Son origine se trouve, pour le conditionnement des animaux (classique ou opérant), dans les besoins innés (faim, soif, besoin sexuel). Chez l'enfant, on n'irait pas loin en s'appuyant sur eux seuls. D'autres désirs interviennent chez lui : de l'emporter sur ses camarades, de connaître la vérité, de contrôler ses émotions, d'aider autrui, etc. Ces désirs sont-ils liés à des besoins ? On peut sans doute dire que par transfert la satisfaction du besoin de bien-être valorise, par exemple, l'accord avec les parents, qui valorise la maîtrise des émotions, la recherche du vrai, etc. Mais les objections ne manquent pas à cette perspective utilitariste. Chaque situation nouvelle dans laquelle est placé l'enfant lui fait concevoir

(1) A. LUMSDAINE, R. GLASER, *Teachings machines and programmed learning*, Washington, 1960; M. RICHELLE, *Le conditionnement opérant*, Neuchâtel, 1966.

un nouveau désir : celui de résoudre le problème original devant lequel il se trouve. Le désir de « bien parler » n'a pas *seulement* pour fin d'adapter l'enfant à autrui, mais aussi de maîtriser un vocabulaire compliqué, de bien « jouer » avec lui. De même le désir de comprendre, d'inventer, de collaborer. Sans refuser l'idée que ces désirs se relient à des besoins sous-jacents, il faut tenir compte surtout du fait qu'ils sont nourris d'un désir d'autonomie, de personnalisation des actions, qui se relie à l'affirmation sociale de l'individu (1).

Tolman

Le deuxième grand problème des théories du *learning* concerne la fonction de la connaissance dans l'organisation des activités. Il s'exprime par l'introduction d'une perspective nouvelle dans les théories de l'apprentissage, celle des facteurs cognitifs. Tolman a souligné l'importance de l'organisation du champ des stimuli que constitue la situation (ainsi le labyrinthe) (2). Il veut prouver l'existence d'un besoin d'exploration cognitive, déjà chez les animaux, indépendamment de besoins organiques. C'est en fonction de ce besoin que se déroule l'activité qui élabore le champ des relations entre les repères singuliers (*sign-gestalt*); il se réalise une « carte cognitive » de la situation, telle que le sujet puisse s'orienter en celle-ci, quels que soient les points dont il part.

D'un point de vue pédagogique, l'accent est mis sur l'importance de la perception au cours des apprentissages, sur la « compréhension » et le remaniement des structures, perceptives et intellectuelles, qui servent à organiser le comportement. Le problème essentiel de la formation des habitudes réside dans la différenciation des signaux, remarque P. Guillaume (3) (il faut ajouter : et dans celle des actes). Sans doute cette discrimination s'opère-t-elle par leur signification du point de vue affectif et pratique, par la sanction positive ou négative qui résulte de l'essai effectué par le sujet. Mais toute différenciation exige la mise en relation des termes opposés, et c'est la constitution

(1) C'est ce que met en lumière NURRIN, *Tâche, réussite échec*, Louvain, 1954, notamment p. 338 sq. La conception de Mowrer sur le rôle des attitudes d'attente, d'espoir de la satisfaction, de crainte de l'échec, est plus près que la théorie de Thorndike ou de Watson de la prise en considération d'une activité constructrice du sujet. De même les programmes ramifiés de Crowder respectent davantage que les programmes linéaires cette exigence d'activité. Pour une discussion des diverses approches behavioristes, cf. LE NY, *Apprentissage et activités psychologiques*, Paris, 1967.

(2) *Purposive behavior in animals and men*, New York, 1932; *A psychological model*, loc. cit., 1954.

(3) Cf. *La formation des habitudes*, Paris, 1^{re} éd., 1936, p. 152.

d'ensembles, de tableaux cognitifs de plus en plus riches, qui commande l'adéquation de la réponse. Le rôle décisif de ce cadre de références est évident dans des apprentissages comme celui de la musique, où la structure perceptive joue un rôle fondamental dans l'organisation du geste — même si elle ne se constitue pas indépendamment de celle-ci (1).

La question de la constitution des cadres de références commande des problèmes importants en pédagogie : tel celui du transfert; il s'agit de créer des totalités de signaux, souples, ouvertes, permettant des généralisations, des transpositions et des transformations, avec la conscience des résultats auxquels on peut s'attendre; il faut « l'organisation d'exercices assez variés pour conserver (à l'habitude) son extension et pour maintenir aux signaux intrinsèques leur relief et leur rôle » (2).

Les apports des théories du *learning* à la pédagogie sont multiples. Directs, dans la mesure où elles ont attiré l'attention sur l'importance du « faire » et de la sanction qui lui succède (3), de l'autorestructuration de ses comportements par le sujet : elles ne sont pas en cela en désaccord avec les pédagogies actives, au contraire. Directs encore lorsqu'elles ont souligné que ce « faire » ne consistait pas seulement en activités motrices, mais aussi en une construction cognitive dont il faut chercher la genèse, depuis la construction des couples jusqu'à celle des groupements logiques. Indirects aussi : ces théories, inspirées par la méthodologie de la physique, ont fait beaucoup pour développer l'attitude expérimentale en pédagogie comme en psychologie (4).

Mais elles étaient peu faites pour prendre en considération les structures de la personnalité qui commandent ce qui, dans l'activité de l'enfant, nous paraît en être le noyau : les échanges entre les motivations et le cadre de références. Non pas que ces échanges ne puissent être étudiés par la méthode expérimentale. Mais celle-ci doit prendre en considération des variables qui sont inscrites par l'histoire du sujet, sous forme d'attitudes, de désirs, relativement constants, constitués en réseaux, et renforcés par une sorte de consentement du sujet à lui-même, un désir d'originalité ou tout au moins de distinction à

(1) Cf. LEONTIEV, Le problème du biologique et du social dans la mentalité de l'homme, *Actes du XVI^e Congrès international de Psychologie*, 1960, p. 65 sq.

(2) P. GUILLAUME, *ibid.*, p. 183.

(3) « With a certain type of mind the only way to teach fractions... is to get pupil to do, do, do », disait déjà THORNDIKE en 1898 (*Animal intelligence, The psychol. Rev. Monogr. Suppl.*, n° 8, p. 105. Cité par NUTTIN, *loc. cit.*, p. 273).

(4) Cf. à cet égard G. MIALARET, *Nouvelle pédagogie scientifique*, Paris, 1954.

l'égard d'autrui, qui apparaît dès la deuxième année de l'enfant (dans nos sociétés du moins). Le Moi n'est pas la simple expression de l'organisation des comportements, il en est aussi un facteur. C'est ce qu'ont de mieux en mieux saisi, sous l'influence des psycho-pathologies, de la théorie de la Forme ou du Marxisme, les psychologies contemporaines.

4 | PSYCHOLOGIES DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Dès la fin du XIX^e siècle, les sociologues traçaient une troisième voie, extrêmement féconde pour la pédagogie, en proposant l'investigation des déterminismes sociaux des comportements de l'enfant. « Sans doute, disait Durkheim en 1893, il n'y a rien dans la vie sociale qui ne soit dans les consciences individuelles; seulement, presque tout ce qui se trouve dans ces dernières vient de la société » (1). Nous ne parlerons pas ici des travaux de sociologie de l'éducation qui ont démontré la dépendance des structures des conduites de la personnalité à l'égard soit des structures de la société globale, soit des systèmes pédagogiques. Il est indispensable au psychopédagogue de connaître la nature précise de ces déterminismes, mais il doit chercher en outre à définir les processus psychologiques par lesquels ils parviennent à façonner les conduites de l'individu. Il ne suffit pas, par exemple, que la méthode comparative prouve que le quotient intellectuel, la richesse du vocabulaire, la motivation à la promotion sociale varient chez l'enfant en fonction de la classe sociale de ses parents, il faut encore connaître la construction des activités intellectuelles, du langage, des désirs des enfants au cours de leurs échanges multiples avec les diverses institutions de la société globale, tous plus ou moins médiatisés par leurs rapports familiaux et scolaires.

La psychanalyse

La psychanalyse a mis l'accent sur le rôle de ces relations interpersonnelles dans la formation de la personnalité. Elle accepte la notion de pulsions innées, mais les motivations concrètes ne sont pas, comme dans les théories d'inspiration biologiste, la manifestation d'instincts, mais le résultat d'une histoire et d'une orientation de ces pulsions, en fonction des réponses d'autrui aux demandes de l'enfant. Si par exemple les parents acceptent que la libido du garçon se fixe sur la mère au lieu de se reporter sur d'autres objets, c'est toute sa person-

(1) *La division du travail social*, Paris, p. 341-342.

nalité qui en sera affectée. La notion de refoulement, mécanisme fondamental de l'élaboration des instances du Surmoi et du Moi, peut être considérée comme l'apport essentiel de la psychanalyse à la psychologie, pédagogique en particulier. Mais l'origine du refoulement est à chercher dans des structures qui pour être inscrites dans la personnalité n'en sont pas moins des structures sociales; héritage d'une interstructuration de la hiérarchie des instances et de la stratification des pouvoirs sociaux ⁽¹⁾. La pédagogie psychanalytique ne peut donc se limiter à libérer le sujet des interdits et des inhibitions qu'ils provoquent; elle se tourne, avec plus ou moins d'audace, vers une critique des institutions qui ne savent pas contenir l'indispensable refoulement dans des limites rationnelles ⁽²⁾.

C'est par cette prise de conscience des relations entre psychisme et vie sociale que la psychanalyse doit intéresser le pédagogue :

1° Elle attire son attention sur le fait que les comportements observables de l'enfant — jeux, intérêts, travail, affections ou haines — sont l'expression de processus inconscients constitués au cours des relations de l'enfant avec ses parents. Ils sont les signifiants d'une recherche de composition des forces divergentes subies par l'enfant. Ils « expriment » la somme des interactions entre des désirs diversement orientés. Ils émanent d'une histoire de tentatives avortées/réussies, cristallisées en attitudes caractérielles qui sont la matrice de l'intention *inconsciente* qui dirige le comportement. L'éducateur est invité à connaître l'histoire originale de chacune des personnalités dont il a la charge.

2° Au niveau de l'analyse des institutions, la psychanalyse indique que leur structure s'explique par leur fonction, qui est de permettre la satisfaction des pulsions (libido, agression par exemple) dans des limites acceptables par le groupe, de telle sorte que l'angoisse soit contenue. Mais il arrive que ces institutions exercent une répression excessive. Le pédagogue est alors amené à entreprendre une réforme de ces institutions, et d'abord sur le plan pédagogique, de telle sorte que soit trouvé l'équilibre entre le refoulement — indispensable à la civilisation — et l'angoisse névrotique ⁽³⁾.

3° La psychanalyse attire enfin l'attention de l'éducateur sur l'importance de la prise de conscience de sa propre personnalité, enracinée dans son histoire. Elle l'incite à être attentif à la signifi-

⁽¹⁾ S. FREUD, *Essais de psychanalyse* (Psychologie collective et analyse du Moi), *Totem et tabou*.

⁽²⁾ S. FREUD, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, VII^e conférence.

⁽³⁾ K. HORNEY, *La personnalité névrotique de notre temps*, Paris, 1937; E. ERIKSON, *Enfance et société*, Neuchâtel, 1959.

cation des comportements de l'enfant; les protestations, explicites ou non, qu'émet l'enfant sont le signe d'un déséquilibre non seulement dans les rapports entre celui-ci et ses éducateurs, mais encore dans les relations qui existent entre ces derniers, qu'il s'agisse des relations institutionnalisées ou spontanées. La protestation de l'enfant est le signal d'alarme qui indique l'existence, dans les rapports entre les personnes, de conflits qui appellent une refonte totale des attitudes de chacune d'elles.

Ainsi la psychanalyse, en marquant la bipolarité pulsionnelle et culturelle des déterminants de nos conduites, vise à concilier deux idéologies divergentes : le biologisme et le sociologisme. En même temps, elle insiste sur l'importance de l'histoire de la personnalité, comme sur les racines profondes, dans l'inconscient, de ce qu'il y a en elle de créateur. Doctrine double, elle a pu surmonter quelques-uns des défauts qui la marquaient aux origines. Si on lui reproche parfois de faire des pulsions des forces substantialisées (Piaget) ⁽¹⁾, elle répond qu'elles prennent forme et sens dans les rapports interpersonnels (Lagache) ⁽²⁾; si on lui objecte qu'elle sous-estime l'influence de la société globale sur les comportements interpersonnels, elle s'en défend en montrant le conditionnement social des névroses (Fromm) ou en inspirant les recherches de l'école « culturaliste ». Ses limites seraient plutôt dans le postulat des pulsions et de leur devenir, ainsi que dans la sous-estimation de la complexité des champs sociaux (travail, économie, politique, culture), qui influencent en profondeur les relations interpersonnelles (cf. Fromm, *La crise de la psychanalyse*).

L'anthropologie culturelle

Les pédagogues ont beaucoup à retenir de cette dernière. Avec Kardiner, Margaret Mead, R. Benedict, Whiting et Child ⁽³⁾, elle a mis en lumière que les attitudes de l'éducateur sont cohérentes avec, d'une part, les comportements qu'il manifeste dans les divers domaines de la vie sociale, et d'autre part les besoins et les désirs qui se sont constitués au cours de son enfance, sous l'influence de ses propres éducateurs. L'enfant entraîné à exercer un contrôle sévère sur ses propres comportements conservera cette attitude dans ses

⁽¹⁾ *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris, 1950, t. III, p. 154.

⁽²⁾ Le modèle psychanalytique de la personnalité, in *Les modèles de la personnalité en psychologie*, Paris, 1965.

⁽³⁾ KARDINER, *The psychological frontiers of society*, New York, 1945; M. MEAD, *Mœurs et sexualité en Mélanésie*, Paris, 1959; R. BENEDICT, *Echantillons de civilisation*, Paris, 1950; WHITING, CHILD, *Child training and personality*, New Haven, 1953.

conduites de travail, dans ses relations sociales d'adulte, et favorisera l'avènement d'institutions rigides : parmi elles, les méthodes pédagogiques, qui perpétueront chez les jeunes le rigorisme parental. L'étude comparée de l'éducation dans de multiples sociétés dites primitives a permis de mettre en évidence d'énormes différences entre les pédagogies. Et sans doute faut-il pousser l'analyse plus loin, et se demander à quels échelons, dans le cercle pédagogie-personnalité-institutions-pédagogie, se situent les facteurs primordiaux : l'éducation vise à former un homme apte à s'adapter au milieu naturel et à perpétuer le groupe, avec ses hiérarchies et ses croyances, et c'est sans doute ces exigences économiques et sociales qui en dernier ressort commandent les méthodes éducatives. Mais il faut retenir de l'anthropologie culturelle les idées de causalité circulaire et de divergences pédagogiques de groupe à groupe. Dans une société occidentale, il est possible de discerner une assez grande diversité d'éducatrices, selon les milieux sociaux et idéologiques, selon aussi la personnalité des éducateurs, et la représentation qu'ils se font de la hiérarchie des problèmes à résoudre.

Toute une part de la psychologie sociale, consacrée à la dynamique des groupes ⁽¹⁾, a mis en évidence la permanence des attitudes de l'éducateur, que le caractérologue de son côté appréhende par l'observation et le questionnaire : elles concernent la perception — globale, fragmentaire, synthétique — qu'il a des besoins, et des intentions de l'enfant, les divers modes d'approche qu'il utilise — autoritaire, libéral, égocentré, émotionnel... —, la visée temporelle de sa conduite éducative — à longue ou à courte échéance, soucieuse de l'intégration des valeurs du passé ou plutôt tournée vers le nouveau... Mais c'est l'intérêt des travaux de l'école d'anthropologie culturelle de montrer que ces attitudes se forment dans une société traversée de contradictions, dont les problèmes, profonds ou superficiels, sont partagés par tous ses membres, de telle sorte que les attitudes contractées par ces derniers constituent des tentatives pour lever ces contradictions, résoudre ces problèmes, dans les situations concrètes où ils sont placés, et notamment dans la situation pédagogique : il s'agit alors pour l'adulte, et de sauvegarder en l'enfant ce qu'il juge constituer des valeurs sûres, et de le débarrasser de tout ce qui a pu lui apparaître comme négatif. Les attitudes qu'il révèle dans la dynamique de groupe

(1) Cf. les travaux sur les communications (Bales, Bavelas, Flament, Festinger, Heider, Schachter) et sur la sociométrie (Moreno, Bastin, Maisonneuve) (voir P. FRAISSE et J. PIAGET, *Traité de psychologie expérimentale*, t. IX, Paris, 1963). Les applications de ces idées à la pédagogie sont nombreuses. Voir par exemple *Pédagogie et psychologie des groupes* (Arip), Paris, 1966 ; G. LANNEAU, Justification de la pédagogie des groupes, in J.-M. GABAUDE, *La pédagogie contemporaine*, Privat, 1972.

sont l'expression, non seulement de sa personnalité individuelle, mais encore de ce type culturel, perpétuellement en train de chercher de nouveaux cadres de références, de nouvelles valeurs, qui est à la fois l'effet des structures sociales passées, et l'acteur des institutions nouvelles.

5 | PSYCHOLOGIES DE L'INTELLIGENCE

La tâche de l'éducateur est délicate : il doit « former » les jeunes, leur conférer les savoirs et les croyances qui leur permettront de devenir des personnes responsables, mais il risque alors de les conditionner et d'installer en eux des conduites qui ne soient que l'expression des besoins du groupe. Pour que l'éducation ne soit pas oppressive, pour qu'au contraire elle instaure en l'individu le souci de la critique, le désir de l'autonomie, elle doit développer en lui le goût de la vérité et des méthodes rationnelles. La formation de l'intelligence paraît être en notre civilisation — et cela surtout depuis que la science y est apparue — la condition fondamentale pour que l'éducation développe la liberté. L'apport des théories psychologiques à la pédagogie est sur ce point particulièrement important, pour des raisons théoriques — car le problème de l'intelligence, lié à celui de la méthode scientifique, est au centre des philosophies et des épistémologies contemporaines — et pour des raisons pratiques — puisque l'école se préoccupe de favoriser l'acquisition des connaissances.

Théories factorielles

Il faudrait ici rappeler les apports et les limites des théories factorielles de l'intelligence. On trouvait chez Binet, dans sa *Psychologie expérimentale de l'intelligence*, la notion d'attitudes intellectuelles, variables d'un sujet à l'autre, et l'idée que la résolution d'un problème met en jeu des démarches diversifiées. Il en tirait une leçon d'optimisme, lorsqu'il découvrait les possibilités étonnantes des enfants attardés sur le plan de la pratique, refusant d'« établir une hiérarchie entre l'intelligence sensorielle et l'intelligence verbale »⁽¹⁾. Cette prise de conscience de la pluralité des composantes du comportement intellectuel est sans doute à l'origine de la structure composite des tests de développement. Les psychologies factorialistes ont précisé les intui-

⁽¹⁾ *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, 1911, p. 287 ; M. PERRON-BORELLI, R. PERRON, *L'examen psychologique de l'enfant*, Paris, 1970.

tions de Binet, en essayant de définir ces composantes et leur poids respectifs — dispositions générales : énergie mentale, contrôle de soi, inventivité, persévération, ou particulières : facteurs verbal, pratique, numérique ⁽¹⁾...

Il n'est sans doute pas nécessaire d'insister sur l'apport de ces théories à la connaissance des processus intellectuels : l'investigation méthodique des aptitudes par les tests permet de mettre à jour des potentialités, insoupçonnées parfois dans la pratique pédagogique, et de chercher les circonstances propres à leur épanouissement. Il faut cependant saisir les limites de cette orientation : positiviste à son origine, elle met en évidence les relations entre certaines structures factorielles et les réactions observables, mais elle ne montre pas comment les aptitudes se sont constituées. L'éducateur se trouve éclairé par elle plutôt sur un certain style de réactions durable, caractéristique du sujet, que sur les moyens de l'enrichir et de le corriger. Il peut même être encouragé à considérer les aptitudes comme des pouvoirs indépendants les uns des autres, alors qu'ils n'existent que par la mise en œuvre de plusieurs d'entre eux dans des situations concrètes.

Piaget

C'est dans une tout autre voie que nous engage la recherche de J. Piaget. Opposé à l'empirisme et aux théories du *learning*, il voit dans l'intelligence une action qui, dans le prolongement des processus de l'adaptation biologique, consiste en l'alternance de l'assimilation du réel aux schémas innés ou acquis et de l'accommodation de ces derniers aux événements qui résistent à ce processus d'assimilation. Cette alternance se rencontre aussi bien dans les premières explorations du monde chez le nourrisson que dans les constructions les plus élevées de la science. Mais tandis que les premières ne disposent que d'une faible marge d'anticipation sur l'expérience, les dernières parviennent à des systèmes dans lesquels domine la pensée hypothético-déductive, où le réel est déduit du rationnellement possible. Le passage des unes aux autres n'est pas le résultat d'un modelage du sujet par les structures du milieu, mais d'une initiative, par laquelle, en face de la contradiction de ses comportements, il reconnaît la nécessité de procéder à leur coordination et à leur restructuration ⁽²⁾.

D'emblée, la psychologie de Piaget est en harmonie avec les

⁽¹⁾ Voir P. OLÉRON, *Les composantes de l'intelligence d'après les recherches factorielles*, Paris, 1957.

⁽²⁾ Voir par exemple *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, 1957.

méthodes actives en pédagogie : comme Claparède, il reconnaît à Dewey et à Decroly le mérite d'avoir bâti leur pratique sur l'intérêt, qui « apparaît lorsque le moi s'identifie avec une idée ou objet, lorsqu'il trouve en eux un moyen d'expression et qu'ils deviennent un aliment nécessaire à son activité » (1). Il ne suffit pas que l'enfant constate, et même compare : les méthodes, comme celle de Mme Montessori, qui ont mis l'accent sur le concret, sur la perception, n'ont pas compris que l'essentiel n'est pas dans la possession des représentations, dans le figuratif, mais dans les actions qui les construisent. La perception doit rester subordonnée à l'intelligence pratique, les images et les signes à la pensée opératoire. Enseigner, ce n'est pas montrer, c'est apprendre à inventer.

Accord analogue avec les méthodes actives sur le plan des relations interpersonnelles. L'enfant part de l'assimilation d'autrui à un moi inconscient, comme il part d'une imitation passive. Pour devenir un socius, il lui faut se situer parmi les autres. Il y parvient à l'âge où l'aptitude à la réversibilité le rend conscient de la réciprocité dans les échanges, rendant possible la coopération en même temps que l'accès à la pensée opératoire. Mais si les échanges sociaux dépendent de l'avènement de celle-ci, ils exercent sur elle une influence favorable : le dialogue favorise la prise de conscience par l'enfant de ses opérations. Aussi Piaget est-il partisan du travail en groupe et refuse-t-il le rapport d'autorité maître-élève.

Son apport essentiel à la pédagogie réside dans les perspectives qu'il trace à la didactique intellectuelle. L'éducation des crèches ou du jardin d'enfants trouve dans ses observations sur l'intelligence pratique, l'imitation et l'imagination un double enseignement : sur les étapes du développement, et sur les situations qui permettent à l'enfant de les franchir. Il en est de même sur l'intelligence des quantités et des relations. Il ne s'agit pas de tests : bien qu'on puisse, à l'aide des expériences sur la conservation des poids ou des volumes, définir le stade auquel est parvenu l'enfant, ce n'est pas le principal intérêt d'une utilisation des épreuves de Piaget. Elles ont pour mérite de rendre l'éducateur attentif aux procédés par lesquels l'enfant surmonte ses erreurs, parvient à des classifications et à des variations de plus en plus correctes, organise ses souvenirs et résout les problèmes. Elles permettent une pédagogie clinique.

Le maître qui s'inspirerait de Piaget dans sa pratique se rendrait bientôt compte que favoriser l'invention de l'enfant ne signifie pas qu'on doive le livrer à lui-même. Il devra, comme Piaget le fait dans ses entretiens, poser les questions, susciter les situations qui mettent

(1) *Psychologie et pédagogie*, Paris, 1969.

l'enfant en mesure de prendre conscience, *par lui-même*, de ses difficultés. Les méthodes actives ne dispensent pas de présenter les structures d'œuvres qui constituent les cadres de la formation de l'intelligence : l'essentiel est de ne pas les imposer, mais de les faire découvrir, et d'être attentif aux procédés de la découverte.

Pour que l'enfant désire acquérir ces cadres de références, il faut cependant qu'il s'ouvre à autrui, qu'il accepte son point de vue, qu'il intériorise ses critiques. Piaget n'a pas ignoré ce problème, mais on peut penser qu'il ne l'a pas abordé de front, mais seulement dans la mesure où il intéresse le développement intellectuel. Mais quel est en définitive le moteur de ce dernier ? Ne faut-il pas s'interroger sur les origines de cette ouverture à autrui, sur ses transformations, si on veut connaître le déterminisme des progrès de l'intelligence ? A ces questions, Piaget ne répond pas, pour des raisons épistémologiques ; l'explication psychologique doit se faire en termes d'implication, et ce n'est que sur le plan des processus physiologiques correspondant aux activités psychologiques que se poserait le problème de la causalité ⁽¹⁾. Une telle interprétation, commandée par la théorie du cercle des sciences, paraît en contradiction avec la psychologie du comportement : comme tout événement de l'univers, celui-ci paraît soumis au déterminisme, et tout particulièrement à un déterminisme social.

6 | VERS UNE PSYCHOLOGIE DE LA PERSONNE

Lewin

L'influence de Kant est manifeste dans l'œuvre de Piaget : le dynamisme de l'intelligence est le moteur essentiel du progrès et n'a pas son explication en dehors de lui-même. C'est dans une tout autre perspective que s'oriente Lewin. Il accorde lui aussi un rôle important à la structure de l'information qui doit permettre l'orientation de l'action. Mais cette structure est déterminée à la fois par les structures de la personnalité, telles qu'elles se sont élaborées au cours des expériences antérieures, dans les échecs et les succès, et par les structures de l'environnement, au premier rang desquelles il faut placer les relations interpersonnelles présentes. L'éducateur qui s'inspire de la théorie de Lewin sera attentif au réseau des médiations réciproques qui se tisse à chaque moment entre les aspirations constituées en chacun des sujets et leur remise en cause par leurs relations.

C'est ainsi que dans le groupe de travail la conduite finalisée de

⁽¹⁾ *Introduction à l'épistémologie génétique*, t. III, chap. XI.

chaque sujet, sa rupture par l'agressivité, dépendent du style d'intervention de l'animateur, lequel est en interdépendance avec l'espace de libre mouvement, les modes de communication que les membres du groupe établissent entre eux, la connaissance qu'ils ont de modes d'activités plus ou moins libres (1)... Ou encore Lewin montre que l'exposé magistral a une influence moindre sur la transformation des conduites que la libre discussion entre intéressés, qui permet à chacun de mieux intérioriser le point de vue d'autrui en le confrontant au sien propre, et en soumettant cette confrontation à autrui pour qu'il l'apprécie (2).

Lewin bâtit sa pédagogie de la personnalité sur le modèle de la pédagogie du groupe (3). De même qu'en ce dernier le style d'action de chacun dépend de l'extension du champ d'action que les autres lui accordent, de même y a-t-il dans la personnalité une pluralité de régions qui correspondent aux domaines sur lesquels elle peut agir. Ces régions se constituent par différenciation : l'enfant commence par réagir de façon globale aux divers domaines du milieu, puis il apprend à les différencier : il se libère de l'un en se laissant déterminer par un autre, il assujettit deux d'entre eux à un même troisième, et cela non pas librement, mais déterminé par les conflits que font naître en lui les relations multiples avec les divers domaines de l'environnement, et qui le conduisent à chercher des solutions de compromis ou de dépassement (4).

Cette psychologie de la correspondance du champ des relations interpersonnelles et des structures de la personnalité nous oriente vers une pédagogie qui a pour première tâche de placer l'enfant dans les situations de groupe où il révélera les attitudes élaborées dans ses précédentes relations interpersonnelles; chacun, maître et élève, se connaissant peu ou prou, il lui reste alors à construire l'équilibre de sa personnalité dans une action qui assure aux autres un équilibre analogue. Il doit pour cela restructurer sans cesse ses systèmes d'attente en fonction de ceux des multiples autres auxquels sa vie passée et présente le confronte. Sa liberté passe par la construction d'une connaissance toujours plus différenciée des milieux dans lesquels il vit, mais cette différenciation n'est ni le résultat pur et simple des progrès physiologiques, ni celui des apprentissages, mais celui encore des échanges entre l'enfant et les autres : le sujet est un des facteurs de la construction des réseaux qui l'influencent.

(1) *Psychologie dynamique*, Paris, 1959, chap. VII.

(2) *Ibid.*, chap. IX.

(3) *Ibid.*, chap. V.

(4) ESCALONA, *The roots of individuality*, Chicago, 1968.

H. Wallon

On s'étonne devant la diversité des psychologies; on la regrette parfois, quand on se rend compte qu'elle a son origine dans leur enracinement en des philosophies opposées, comme dans leur incapacité à trouver une méthode qui tienne compte de l'ensemble des aspects et de l'ensemble des déterminismes de la vie psychologique. Le pédagogue se réjouirait plutôt de cette richesse d'orientations : elle lui permet de préciser et de vérifier certaines hypothèses que sa pratique l'avait conduit à formuler — sur le rôle des processus biologiques, des influences sociales, des succès, des échecs, du caractère, des relations interpersonnelles. Mais cette pratique lui permet aussi de découvrir comment ces facteurs se combinent, interagissent grâce à l'action même de l'enfant en situation pédagogique, et il se pourrait que les psychologies trouvent dans l'étude de cette action la voie de leur unité.

Il nous semble que cette voie a été ouverte par un des psychologues qui a effectivement placé au centre de sa réflexion, en même temps que les problèmes de l'éducation, ceux de la croissance de l'enfant. H. Wallon fait leur place à l'ensemble des conditions que nous venons de parcourir en suivant l'évolution de quelques-unes des théories psychologiques; il ne le fait pas sans doute en tous points avec la précision que celles-ci ont pu atteindre dans l'un ou l'autre domaine, mais il le fait avec le souci d'articuler concrètement — dans les faits et non « en principe » — les divers aspects du développement.

Il s'agit d'une articulation dialectique; elle met en évidence l'opposition des comportements ou des structures qui appelle des coordinations et des intégrations nouvelles. Sur le plan biologique d'abord.

Il y a dans l'organisme une série de systèmes complémentaires, relativement autonomes, dont la coordination est nécessaire pour que s'effectuent les conduites complexes. Ainsi du système moteur et du système postural, dont les centres sont distincts comme les fonctions, mais qui doivent s'articuler dans les activités motrices ou sociales ⁽¹⁾. L'importance accordée par Wallon, dans le développement psychologique, aux facteurs biologiques ne se ramenait pas à la reconnaissance banale d'un support physiologique, mais signifiait la prise en considération d'un jeu de structures antagonistes, et qu'à chacune, condition du déploiement d'un type de réactivité — émotionnelle, perceptive, motrice, intentionnelle —, l'éducateur doit reconnaître son rôle.

Le social est en un sens opposé au biologique : il oblige le sujet à se dédoubler, à substituer aux incitations d'origine interne une

⁽¹⁾ *Les origines du caractère*, 1^{re} éd., Paris, 1934.

commande extérieure. Mais il lui est en un sens intérieur : c'est dans les ébranlements émotionnels, dans les sympathies primitives, que se forme l'ouverture à autrui, dans des réactions dont l'aspect organique, en rupture avec les réactions perceptivo-motrices, est évident. Ce qui s'installe ensuite, avec l'imitation, avec le langage, ce sont des réactions « à double foyer », à double sujet pourrait-on dire : le Moi et l'Autre, parfois confondus, parfois opposés ⁽¹⁾. Dialectiques complexes : l'enfant intériorise les attitudes de la mère, du père, d'un frère, d'un maître..., et en tant qu'identifié à l'un prend position contre l'autre, mais ses identifications changent d'un âge à l'autre, parfois d'une situation à l'autre : il en résulte autant de crises et de conflits, dont les aspects manifestes sont doublés de contradictions internes, de déchirements en partie inconscients ; ils ne peuvent se liquider que dans une restructuration de l'ensemble des rapports interpersonnels — ce qui requiert des Autres qu'ils effectuent un effort sur eux-mêmes, pour surmonter eux aussi les contradictions internes qui se jouent en eux, en raison des identifications opposées qu'ils assument, et qu'ils font partager, éventuellement, à l'enfant qu'ils influencent.

De ces analyses des relations interpersonnelles, la pédagogie retient plusieurs indications : si l'Autre est, non seulement « un compagnon du Moi », le médiateur entre le Moi et la culture, mais encore un autre Moi avec lequel le sujet dialogue et se démultiplie, la vie sociale est le creuset de différenciations innombrables. Il faut favoriser les différenciations, éviter les identifications restrictives, car elles sont le processus psychologique qui fonde l'enrichissement des potentialités : le Moi est plus riche d'être « plus d'Autres ». Cette idée nous semble au cœur du plan Langevin-Wallon, dans son refus d'une spécialisation prématurée de l'adolescent, dans sa valorisation de la culture intellectuelle pour tous ⁽²⁾. Mais il faut aussi une personnalisation de ces influences, faute de quoi le sujet est dispersé, divisé.

Ici se pose le problème de l'intégration, qu'on peut situer à trois niveaux : de l'organique et du psychique, du social et de la pensée, de la pensée et de l'univers.

L'intégration n'est pas simplement un processus d'assimilation complexifié par des accommodations successives. Il s'agit d'une restructuration présente et à venir du milieu : « Chaque espèce se taille dans l'univers un milieu à elle propre, en y révélant un ordre de relations ou de virtualités jusque-là sans manifestation ni réalité... Mais révéler c'est trop peu dire : le milieu est par toute espèce modifié,

⁽¹⁾ Niveaux et fluctuations du moi, *L'Evolution psychiatrique*, 1956, n° 1.

⁽²⁾ La réforme de l'Université. Conférence prononcée le 20 décembre 1945, in *Enfance*, 1959, n° 3-4, p. 433.

tant pour elle-même que pour d'autres, les unes déjà présentes, et d'autres dont la présence ou l'existence deviennent possibles » (1). L'intégration est une appropriation, certes, mais aussi la transformation du milieu que le sujet s'approprie. L'enfant change l'adulte qui agit sur lui, qu'il s'approprie; il lui révèle — pour peu que celui-ci y consente — l'existence de rapports nouveaux, de potentialités nouvelles, en lui comme en son partenaire. L'éducation ne consiste plus seulement à organiser et orienter les aptitudes naturelles de l'enfant en fonction de normes sociales reconnues valables par la société; elle ne peut sans doute cesser d'avoir cette fonction de modelage, mais il s'y ajoute une fonction de découverte de possibilités humaines insoupçonnées, chez l'enfant d'abord, mais nécessairement aussi chez l'éducateur. Ce qui ne signifie pas que tout vienne de l'enfant (2), puisque l'enfant ne peut redécouvrir son humanité que dans le milieu d'œuvres qu'est la culture. Mais deux conditions doivent être remplies, comme dans la pratique decrolyenne, pour que cette découverte s'accomplisse :

- il faut « respecter, stimuler sa spontanéité totale d'action et d'assimilation, laisser à son être global les moyens et les occasions de croître sans contrainte... Lui laisser toute occasion de s'exercer et d'augmenter sa polyvalence »;
- il faut que la classe, « loin d'être un sanctuaire fermé, baigne dans l'ambiance et se pénètre par osmose de tout ce qui convient et seulement de ce qui convient, car sa perméabilité est réglée par la curiosité des enfants et par l'ouverture plus ou moins grande de leur compréhension sur le monde qui les entoure » (3).

Sous cet angle, l'intégration se fait avec un organisme dont l'éducateur doit connaître les besoins complexes et divergents, d'action, de sensation, de repos, d'adresse, de rythme : un organisme à la fois base, instrument et effet des échanges du sujet avec ses milieux. Elle se fait dans un milieu social qui change, et qui l'amène à changer elle-même. De la pédagogie de Decroly, Wallon soulignait : « Elle n'est pas liée à une certaine conception du type humain ni à un certain système de société comme un système fixe de références. Son mérite essentiel c'est de poser en principe la variabilité de l'homme et du

(1) *Les origines de la pensée chez l'enfant*, t. II, p. 436.

(2) Wallon a pris position contre l'individualisme philosophique et moral de certaines pédagogies nouvelles, contre le principe de l'effacement du maître (TRAN-THONG, *La pensée pédagogique d'H. Wallon*, Paris, 1969, p. 42 sq.).

(3) *L'enfant et le milieu social, Pour l'ère nouvelle*, Paris, 1933, n° 91, p. 221-223, cité par TRAN-THONG, *loc. cit.*, p. 53-54.

milieu social et de les considérer comme étant fonction l'une de l'autre » (1). Le milieu social et l'organisme sont en interaction : la dominance d'un hémisphère, la corticalisation des processus d'adaptation ne se conçoivent pas en dehors des apprentissages de l'intelligence pratique et du langage.

Mais l'intégration passe aussi par la pensée. De celle-ci, Wallon a montré qu'elle prend naissance dans ces représentations à l'image d'autrui que sont les imitations (2); par le langage elle porte témoignage de la présence de l'Autre, avec ses expériences organisées dans un milieu d'œuvres, dans les activités d'analyse du réel. Mais il y a un certain antagonisme entre la pensée et ce qui a pu se trouver à son origine : elle tend à l'objectivité par la comparaison des expériences, à l'analyse de ce qu'il reste de subjectif dans les représentations, à l'explication scientifique du sujet (3). Elle y tend parce qu'elle consiste à se mettre à la place d'autrui, mais aussi elle en est empêchée par les premiers instruments qu'elle utilise — par la perception aux racines pragmatiques, par les images, par les imitations qui font participer l'objet aux activités du sujet qui le reproduit, par le langage, imprégné de besoins vitaux. Il en résulte des contaminations dans la pensée de l'enfant, ce syncrétisme qui manifeste la tendance à mettre en relation les expériences et l'impuissance à les organiser dans les catégories proposées à l'enfant par la culture et la science. Syncrétisme qui n'est pas propre à l'enfant : Bachelard montre comment il régit la pensée préscientifique, et celle-ci subsiste toujours, à des degrés divers, chez nous tous.

L'enseignement crée le désir de le surmonter dans la mesure où il donne l'occasion à l'enfant de constituer *lui-même* les concepts sous lesquels se rangeront les réalités observées. H. Wallon trouvait dans la pratique decrolyenne les conditions des progrès intellectuels : départ dans l'intuition globale, observation qui tend à l'analyse grâce au langage différenciateur, à la mesure, situation dans des ensembles de plus en plus vastes, mises en relation qui débouchent sur la recherche des lois après 10 ou 11 ans. Le rôle du maître n'est pas de montrer, de dire, mais de fournir les circonstances, les langages, les méthodes qui permettent à l'enfant de questionner le réel et les autres : « Faisant lui-même l'analyse de son expérience, (il) y applique nécessairement des expressions à sa portée, mais leur insuffisance lui fait rechercher dans celles de l'adulte et de la connaissance scientifique un outil

(1) *Ibid.*

(2) « Les mêmes causes qui ont fait de l'homme l'animal social qu'il est lui ont donné son aptitude à former des représentations » (*De l'acte à la pensée*, p. 197).

(3) *Les origines de la pensée chez l'enfant*, t. II, p. 426-427.

mieux approprié... » (1). La connaissance s'élabore dans un dialogue inséré dans un savoir collectif, en face duquel l'enfant ne doit pas se situer comme un récepteur, mais comme un créateur.

L'intérêt que présentent les théories de Wallon pour la pédagogie nous paraît double. D'une part, elles indiquent l'unilatéralité des psychologies contemporaines : il faut lier d'un lien dialectique les processus, les activités dont chacune d'elles n'a saisi qu'un aspect. Cette tâche de synthèse exige la critique des origines du morcellement de l'étude psychologique; elles sont à chercher dans l'influence d'idéologies ou de philosophies plus ou moins implicites sur la recherche — elles polarisent l'attention du psychologue sur certaines zones des comportements —, comme dans l'inadéquation des méthodes (inspirées des autres sciences) à saisir le devenir psychologique, devenir de personnalisation (2). Cette critique appelle une prise de conscience des philosophies qui agissent sur notre investigation et notre pratique, comme un examen des limites de chacune des méthodes utilisées (3).

D'autre part, Wallon oriente la recherche psychopédagogique vers l'étude de la participation du sujet — enfant aussi bien qu'adulte — à la construction de son savoir, de ses attitudes. Ces comportements sont déterminés par les processus biologiques, par les institutions agissant par l'intermédiaire des Autres. Mais ils doivent l'être aussi par le Moi, dont c'est la fonction : d'ajuster les besoins d'origine biologique aux cadres de références fournis par autrui, d'intérioriser, mais aussi d'objectiver et de critiquer les incitations et les informations venues de ce dernier, de juger de la valeur des institutions qui agissent sur lui.

Des conflits multiples et féconds des écoles psychologiques, le pédagogue retirera sans doute une indication, que Wallon nous paraît avoir mise en pleine lumière : il faut une psychologie qui prenne en considération la totalité des influences qui agissent sur l'individu, mais aussi les initiatives de celui-ci, les relations qu'il établit entre ces influences, pour que la pédagogie trouve les cadres de référence qui lui permettent de mener à bien ses diverses tâches. Dont la principale est sans doute de faire en sorte que l'enfant assume lui-même ses actions en prenant conscience de leur finalité et de leur signification, en les situant dans une perspective temporelle.

Puisqu'il s'agit, dans l'éducation, de permettre l'autoconstruction de la personne, c'est d'une psychologie de la personne qu'a besoin

(1) Pédagogie concrète et psychologie de l'enfant, *Pour l'ère nouvelle*, 1933, n° 91, p. 239.

(2) Cf. I. MEYERSON, *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, 1949; P. FRAISSE, Modèles pour une histoire de la psychologie, *Bull. de Psych.*, 1968-1969, p. 540-545.

(3) *Les origines de la pensée chez l'enfant*, t. II, Conclusion générale.

le pédagogue. Elle étudiera la reprise des mécanismes biologiques dans les apprentissages culturels, la restructuration des besoins en désirs dans les relations entre les Moi, l'élaboration des méthodes intellectuelles dans l'exploration et la critique des connaissances acquises. Elle se donnera pour tâche, et de définir les déterminismes par lesquels s'organisent les conduites, et de saisir comment la conscience que s'en donne le sujet lui permet de les faire jouer les uns contre les autres, en fonction des analyses du réel dont il est capable, en fonction aussi des comparaisons qu'il effectue entre les personnes, et qui lui révèlent quel sens peut prendre son existence.